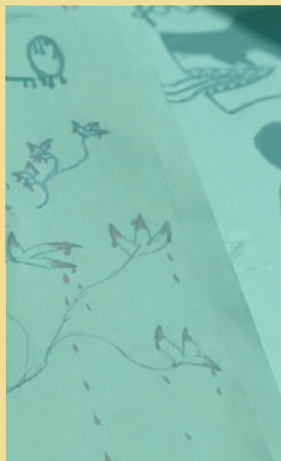
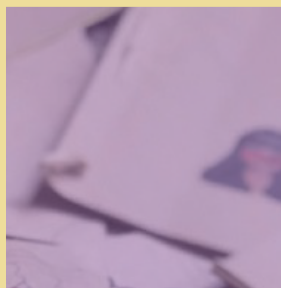


# Rastros de uma caminhada:

## NEABI e a educação para as relações étnico-raciais no IFCE campus Crateús



Organizadora  
Antonia Karla Bezerra Gomes

**Presidente da República**

Luiz Inácio Lula da Silva

**Ministro da Educação**

Camilo Sobreira de Santana

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE**

**Reitor**

Jose Wally Mendonça Menezes

**Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação**

Joelia Marques de Carvalho

**Pró-Reitora de Ensino**

Cristiane Borges Braga

**Pró-Reitora de Extensão**

Ana Claudia Uchôa Araújo

**Pró-Reitor de Administração e Planejamento**

Reuber Saraiva de Santiago

**Pró-Reitor de Gestão de Pessoas**

Marcel Ribeiro Mendonça

**EDITORA IFCE**

**Editor Executivo**

Tiago Estevam Gonçalves

**CONSELHEIROS NATOS**

Ana Cláudia Uchoa Araújo

Cristiane Borges Braga

Joélia Marques de Carvalho

Sara Maria Peres de Moraes

Tiago Estevam Gonçalves

**CONSELHEIROS TITULARES**

Alisandra Cavalcante

Fernandes De Almeida

David Moreno Montenegro

Paula Patricia Barbosa  
Ventura

Josefranci Moraes De  
Farias Fonteles

Marcilio Costa Teixeira

Marieta Maria Martins Laue

Barbara Suellen  
Ferreira Rodrigues

Sebastiao Junior  
Teixeira Vasconcelos

Nadia Ferreira De

Andrade Esmeraldo

Auzuir Ripardo De Alexandria

Francisco Jose Alves De  
Aquino

Sandro Cesar Silveira Juca

Antonio Cavalcante De  
Almeida

Beatriz Helena Peixoto  
Brandao

Joao Eudes Portela De Sousa

Juliana Zani De Almeida

Glauber Carvalho Nobre

Rommulo Celly Lima Siqueira

Harine Matos Maciel

Maria Do Socorro De  
Assis Braun

Sarah Mesquita Lima

Jose Eranildo Teles Do  
Nascimento

Igor De Moraes Paim

Nara Lidia Mendes Alencar

Meire Celedonio Da Silva

Marilene Barbosa Pinheiro

Wendel Alves De Medeiros

# **Rastros de uma caminhada:** NEABI e a educação para as relações étnico-raciais no IFCE campus Crateús

Organizadora  
Antonia Karla Bezerra Gomes

Rastros de uma caminhada: NEABI e a educação para as relações étnico-raciais no IFCE campus Crateús. Organizadora: Antonia Karla Bezerra Gomes.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI Editora IFCE – EDIFCE

As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.



#### **EDITORA IFCE**

##### **Editor Executivo**

Tiago Estevam Gonçalves

##### **Editora Adjunta e Bibliotecária**

Sara Maria Peres de Moraes

##### **Revisão**

Helton Bezerra Moreira, Júlio César Lima Moreira



##### **Projeto Gráfico e Diagramação**

Phabrica de Produções:

Alecsander Coelho, Daniela Bissiguni, Érsio Ribeiro, Kauê Rodrigues,  
Paulo Ciola e Rebeca Tonello

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**

**Editora IFCE – EDIFCE**

---

R229 Rastros de uma caminhada: NEABI e a educação para as relações étnico-raciais no IFCE Campus Crateús / Organizadora: Antônia Karla Bezerra Gomes. --. Fortaleza: EDIFCE, 2026.

196 p.: il. - (Coleção: extensão, trilhando e compartilhando caminhos)

E-book no formato PDF 11.979 KB

ISBN: 978-65-84233-28-7 (e-book)

ISBN: 978-65-84233-29-4 (impresso)

DOI: 10.21439/EDIFCE.147

1. Relações étnico-raciais. 2. Educação antirracista. 3. Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). 4. Extensão universitária. 5. Ensino. I. Gomes, Antônia Karla Bezerra (org.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. III. EDIFCE. IV. Título.

CDD 370.117

---

**Bibliotecária responsável: Sara Maria Peres de Moraes CRB N° 3/901**



Contato

Rua Jorge Dumar, 1703 – Jardim América, Fortaleza – CE, 60410-426.

Fone: (85)34012263 /

E-mail: [edifce@ifce.edu.br](mailto:edifce@ifce.edu.br) / Site: [editora.ifce.edu.br](http://editora.ifce.edu.br).

Aos que acreditam que uma outra Educação é possível.



A educação não é apaziguadora do conflito, pois este se manifesta como dimensão criativa e não como oposição, subordinação e extermínio do outro. A educação não é conformadora, ela é uma força errante, que negaceia, instaura dúvida, avança nas perguntas e persegue o seu fazer como prática de liberdade.

Luiz Rufino



# Sumário

|                  |    |
|------------------|----|
| A caminhada..... | 11 |
|------------------|----|

## VOZES DA COMUNIDADE

|                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tem quilombos no sertão! O NEABI IFCE <i>campus</i> Crateús em diálogo com o Território Quilombola das Queimadas ..... | 21 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| O território é o espaço para manter viva nossa história: entrevista com a liderança quilombola Michelly Gomes ..... | 37 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## ENSINO E EXTENSÃO

|                                                                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| O NEABI vai à escola: relato de experiência dos projetos de extensão “Contação de histórias com ênfase na Cultura Afro-brasileira e Indígena” e “Cineclube Terça Diversa” ..... | 55 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Projeto de extensão Histórias do nosso povo, histórias da terra: lendo e escrevendo narrativas indígenas ..... | 71 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## ENSINO E PESQUISA

|                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| “A gente ganhou esse chãozinho aqui e resolveu botar a nossa mesinha”: a força da Umbanda no Bairro Fátima I em Crateús – CE..... | 87 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Entre arremessos e sonhos: o papel da FIKBC no desenvolvimento da juventude periférica de Crateús-CE ..... | 113 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Territórios e representatividades: a docência negra no IFCE <i>campus</i> Crateús..... | 135 |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Espaços de resistências: geografia periférica e dialogicidade em “Sobrevivendo no Inferno” ..... | 149 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Povos indígenas no Novo Ensino Médio: representação ou silenciamentos nos livros didáticos de ciências humanas? ..... | 169 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|



# A caminhada

---

**Q**uem, senão nós, educadoras e educadores, educandas e educandos negros e negras, quilombolas, indígenas vamos construir uma educação antirracista? *Somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores, pois estes, enquanto opressores, nem libertam e nem se libertam*, logo, cabe a nós, os violentados, assumirmos as formas de *ação rebelde* nas nossas práticas cotidianas de sala de aula, de fazer pesquisa e de interagir com as comunidades. Somos nós – as oprimidas e os oprimidos, a fissurar as estruturas curriculares e institucionais racistas, a partir do diálogo crítico, em nível intelectual, mas também da ação. Cabe-nos construir uma *práxis* educativa para as relações étnico-raciais e de uma educação como exercício prático de liberdade (FREIRE, 2019).

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Crateús, instituído por um documento legal<sup>1</sup>, tem como missão: sistematizar, produzir e difundir conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade racial e dos direitos humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e outras formas de discriminação, ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas; está estruturado para colaborar

---

1. Resolução CONSUP/IFCE nº 150, de 20 de dezembro de 2023.

no desenvolvimento de ações educativas nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e assuntos estudantis ligadas às questões étnico-raciais; na sua composição deve constar servidores, estudantes e comunidade. Sim, o documento legal é de valiosa importância!

No *campus* Crateús, o NEABI é mais que uma portaria, ele tem sido quilombo – o espaço de diálogo, debate e compreensão da educação como *radical, como experiência corporificada da vida*<sup>2</sup>. O NEABI tem sido ponto de encruzilhada: lugar de encontro de diversidades, de cumplicidades intelectuais e afetos, de tomadas de decisões importantes, e, passo a passo, vai abrindo caminho rumo à educação para as relações étnico-raciais e deixando rastros...

A tarefa de criar e recriar conhecimentos, de recuperar a dignidade dos violentados, deve se dar na interação entre educadoras e educadores, educandas e educandos e comunidade na *co-intencionalidade*<sup>3</sup>, no exercício da participação e interação efetiva desta trindade. Assim o NEABI tem deixado rastros na caminhada da educação para as relações raciais que desafiam a dominação colonial sobre a instituição escolar na região dos Sertões de Crateús.

Esse engajamento dos educadores, educandos e comunidade que compõem o NEABI culminou neste livro, escrito a partir das intelectualidades e ações cotidianas destes homens e mulheres que desafiam as práticas de aprender-ensinar a aprender outras sociabilidades, outras formas de ensinar-aprender e assim desaprender, pois “desaprender é um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos” (RUFINO, 2021, p. 19).

## **O livro está organizado em três partes, vamos conhecê-las:**

**Vozes da comunidade** composta por dois textos que relatam as experiências do NEABI *campus* Crateús com o Quilombo das Queimadas, como é possível perceber a existência do Núcleo atravessada com a própria resistência do Quilombo, ao passo que aprende e também ensina:

---

2. Luiz Rufino. *Vence-demanda: Educação e Descolonização*: 2021.

3. Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*: 2019.



**Tem quilombos no Sertão! O NEABI IFCE Campus Crateús em diálogo com o território quilombola das Queimadas**, de Valéria Correia Lourenço, objetivando sistematizar o trabalho que o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (NEABI/IFCE) campus Crateús vem desenvolvendo junto ao Quilombo das Queimadas, desde 2017. O texto apresenta um breve contexto histórico, a partir das legislações relacionadas ao tema da questão quilombola, faz uma localização histórica e geográfica do município de Crateús, contextualizando o leitor sobre a região dos Sertões de Crateús, apresentando ainda uma descrição das atividades que o IFCE *campus* Crateús vem realizando junto ao Quilombo das Queimadas, desde 2017. A autora nos convida a perceber esse movimento de aproximação com o Quilombo das Queimadas como uma via de mão dupla: “Ao mesmo tempo em que aprendemos muito com cada um e cada uma naquele espaço que produz tanto conhecimento, deixamos nossa marca enquanto instituição pública de qualidade, impactando positivamente essa comunidade e somando esforços na luta maior, a luta pela terra.”

**O território é o espaço para manter viva nossa história: entrevista com a liderança quilombola Michelly Gomes**, Naiane Vieira dos Reis Silva, George Bezerra Pinheiro, Maria Michelly Gomes Oliveira, Francisca Micaely Gomes Costa. O texto é fruto da interação entre professores-pesquisadores do IFCE campus Crateús com o Quilombo das Queimadas, que nos permite conhecer a sua história pela autoria de seu povo. Fruto de uma entrevista em profundidade, aqui é possível conhecer a trajetória das memórias de lutas, afetos e resistências dos quilombolas das Queimadas, os negros estão contando suas próprias histórias, e por isso é resistência. Nos dizeres dos autores, “É importante ouvir e repercutir a fala do nosso povo, que nunca foi ouvido. Atualmente, a comunidade se levantou, acordou para isso. Não custa nada para nós que estamos aqui manter essa história, continuar com ela e mantê-la sempre viva, ecoando e ecoando até que todo mundo conte a mesma história.”

**Ensino e extensão**, composta por dois textos que relatam as práticas extensionistas do NEABI *campus* Crateús, a partir de Editais da Pró-reitoria de Extensão do IFCE para seleção de bolsistas de extensão para os programas/núcleos e projetos institucionais, que garantem recursos para a execução de atividades nas dimensões da extensão e de suas interrelações com a pesquisa e o ensino, com vistas à educação antirracista, inclusiva, e ao

desenvolvimento do empreendedorismo social e tecnológico, da agricultura familiar, da socioeconomia popular solidária, da educação popular, do desenvolvimento de tecnologias sociais e da preservação ambiental. Desde seu lançamento, em 2022, o NEABI *campus* Crateús vem participando, oportunizando estudantes bolsistas membros do Núcleo a desenvolverem ações nas comunidades escolares no município de Crateús:

**O NEABI vai à escola: Relato de experiência dos Projetos de extensão “Contação de histórias com ênfase na cultura afro-brasileira e indígena” e “Cineclube Terça Diversa”**, Antonia Karla Bezerra Gomes. O relato de experiência trata da execução do “Projeto Contação de Histórias Afro-Brasileiras e Indígenas”, contemplado pelo Edital 01/2022 – Edital para Seleção de Bolsistas de Extensão para os Programas/Núcleos e Projetos Institucionais, no período de agosto a dezembro de 2022, e do “Projeto cineclube Terça Diversa”, contemplado pelo Edital 01/2023 – Edital para Seleção de Bolsistas de Extensão para os Programas/Núcleos e Projetos Institucionais, no período de agosto a novembro de 2023. Os projetos atingiram, ao todo, um total de aproximadamente mil estudantes das escolas da rede pública municipal e estadual da sede do município de Crateús, com o objetivo de proporcioná-los acesso a contação de histórias que valorizaram a cosmogonia e a cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas e acesso a obras audiovisuais com teor educativo que suscitaram reflexões acerca das relações de gênero, raça e classe.

**Projeto de extensão Histórias do nosso povo, histórias da terra: lendo e escrevendo narrativas indígenas**, de Camila Pereira de Sousa e Anny Karolinny de Souza Jacaúna. O texto trata-se de um relato da experiência realizada com a aplicação do Projeto na Escola Indígena Raízes de Crateús, com o propósito de promover atividades voltadas para a leitura e a produção literária de narrativas indígenas, tanto em âmbito nacional quanto local. A proposta foi estruturada para oferecer um espaço de escuta e de criação, no qual os estudantes indígenas pudessem expressar suas vivências, histórias e imaginários, ampliando o repertório cultural e literário da comunidade escolar. As atividades desenvolvidas no projeto foram: rodas de leitura, oficina de escrita criativa e debates sobre a representatividade indígena na literatura brasileira.

De acordo com as autoras, “Acreditamos que o projeto contribuiu de forma significativa para fortalecer os laços entre o IFCE e a comunidade



indígena local, promovendo um aprendizado intercultural para todos os envolvidos, porque possibilitou a emergência de narrativas que carregam memórias, tradições e modos de vida, evidenciando a literatura como um espaço de resistência e afirmação identitária.”

**Ensino e pesquisa**, composta por cinco textos, fruto dos trabalhos finais de cursos. Aqui é possível perceber o interesse dos pesquisadores pela temática das questões étnico-raciais no *campus* Crateús. Os textos também são reveladores do seguinte: só é possível escrever um trabalho de conclusão de curso com a temática étnico-racial quando, ao longo da formação, foi possível conhecer, dialogar e provocar debates sobre o tema. É preciso reconhecer a luta dos NEABIs para que o Instituto Federal do Ceará tenha em seus cursos a temática étnico-racial abordada em seus programas de unidades didáticas. Assim, observa-se os rastros deixados pelo nascer de uma educação antirracista que repercute nas produções abaixo:

**“A gente ganhou esse chãozinho aqui e resolveu botar a nossa própria mesinha”: a força da umbanda no bairro Fátima I em Crateús – CE**, de Ana Aline Vieira Alves e George Bezerra Pinheiro. No bairro Fátima I, os batuques de tambor podem ser ouvidos a longas distâncias, anunciando o início das giras nos terreiros. Interessados em investigar e registrar sobre a Umbanda, no território do bairro Fátima I, em Crateús, os autores dedicam-se aos pais e mães de santos de terreiros localizados em diferentes ruas do bairro para investigar a origem e a relação existente dos terreiros com o bairro e contribuir com o processo de visibilização dos povos de terreiros de Crateús e com a luta contra o preconceito e a discriminação desses territórios sagrados. O estudo sobre as religiões de matriz africana são caminhos abertos para visibilizar a Umbanda/Macumba no meio social e acadêmico, proporcionando conhecimento à comunidade, combatendo o preconceito e o racismo religioso.

**Povos Indígenas no Novo Ensino Médio: representação ou silenciamentos nos livros didáticos de Ciências Humanas?**, de Luana Dias de Oliveira. A pesquisa trata-se de uma análise da representação das temáticas indígenas nos livros didáticos de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio, utilizados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Crateús. Insere-se no debate sobre a necessidade de um ensino mais plural e representativo, a partir da implementação da Lei 11.645/2008, e de que maneira os materiais didáticos abordam a presença

e a contribuição dos povos indígenas no currículo escolar, contribuindo para uma perspectiva intercultural e descolonial, respeitando a diversidade sociocultural indígena e promovendo um conhecimento que vai além de estereótipos e simplificações ou se persistem as narrativas eurocêntricas e a invisibilização histórica das tradições dos povos originários.

**Entre arremessos e Sonhos: o papel da FIKBC no desenvolvimento da juventude periférica de Crateús-CE**, de Daniel Chaves Ferreira. O estudo de caso aqui apresentado trata-se da tentativa de registrar e apresentar a importância das organizações do terceiro setor para o atendimento de crianças e adolescentes na periferia de Crateús. Apresenta a importância da Fundação Ivily Kayane Basquete Crateús (FIKBC) no desenvolvimento educacional não escolar dos jovens da periferia de Crateús, por meio do basquetebol. A pesquisa adota como protagonistas os próprios jovens atendidos pela FIKBC, buscando compreender, a partir de suas experiências, as transformações geradas pela participação nas atividades da fundação.

**Territórios e representatividades: a docência negra no IFCE campus Crateús**, de Maria Sabina Rodrigues Silva. A autora, a partir de suas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais enquanto uma jovem mulher negra educadora, interessou-se por investigar como o racismo estrutural pode inviabilizar a chegada de pessoas negras na docência do Ensino Superior, tendo o IFCE *campus* Crateús como *lócus* de pesquisa. Assim, realizou um mapeamento dos docentes negros/atuantes no IFCE Campus Crateús e analisou as suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, buscando identificar as estratégias de resistência dentro deste espaço de trabalho.

**Espaços de resistências: geografia periférica e dialogicidade em “Sobrevivendo no inferno”**, de Carlos Henrique Brito Rodrigues. A pesquisa faz uma apresentação do *rap* no Brasil, a partir do grupo Racionais MC's e das denúncias veiculadas nas suas canções. O texto busca identificar as categorias geográficas presentes nas letras das músicas do álbum *Sobrevivendo no Inferno*, dos Racionais MC's e discute o seu potencial para o ensino de Geografia, na perspectiva da dialogicidade freireana e apontando as contribuições do álbum na perspectiva da educação para as relações raciais.



O leitor é convidado a conhecer o exercício realizado pelo NEABI, na trindade: educadoras e educadores, educandas e educandos e comunidade, na *co-intencionalidade* por uma educação que se quer intercultural e respeitosa das vidas que habitam os sertões de Crateús.

**Antonia Karla Bezerra Gomes**



# **VOZES DA COMUNIDADE**



# Tem quilombos no sertão! O NEABI IFCE *campus* Crateús em diálogo com o Território Quilombola das Queimadas

---

Valéria Correia Lourenço

## 1. Introdução

O texto a seguir trata-se de um relato de experiência em que realizo o esforço de sistematizar o trabalho que o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (NEABI/IFCE) *campus* Crateús vem desenvolvendo junto ao Quilombo das Queimadas desde 2017.

Nosso texto terá como foco o Quilombo das Queimadas, mas também falarei da aproximação do Instituto com outros quilombos da região como o Quilombo do Brutos, o Quilombo Encantados do Bom Jardim e o Quilombo Lagoa das Pedras, todos em Tamboril. Ademais, mesmo que a narrativa esteja em primeira pessoa e sob a perspectiva de uma autoria única, tal trabalho não teria sido possível sem a abertura dos quilombolas, que sempre nos recebem em seus territórios, e sem a colaboração de diversos colegas do IFCE como Karla Gomes, George Bezerra, Jenni Dantas e Naiane Reis, e do nosso entorno, como Larisse Sousa,

psicóloga do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, em Crateús.

O que procuro descrever nas páginas a seguir é um pouco destas atividades que realizamos e que, por vezes, não ficam registradas. Ou seja, a escrita aqui é utilizada como instrumento de manutenção da memória. Como referencial teórico para este trabalho utilizaremos Beatriz Nascimento (2021), Alfredo Wagner Berno de Almeida e Flávio Gomes (2015), assim como o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal (CF) de 1988 e o Decreto 4.887 de 2003 para nos auxiliar na construção do conceito de quilombo. As reflexões de Antônio Bispo dos Santos (2023), o quilombola Nego Bispo, serão usadas para dialogar conosco acerca do conceito de ancestralidade e, Ailton Krenak (2019), filósofo e escritor indígena, será nosso pensador basilar ao tratarmos da importância de contarmos nossas histórias.

A primeira parte do texto traz um breve contexto histórico da questão

quilombola que, desde 2003, tomou novos contornos com a aprovação do Decreto 4.887. É nesta seção que trataremos de outras legislações relacionadas ao tema. Em seguida, uma localização histórica e geográfica do município de Crateús servirá para contextualizar o(a) leitor(a) sobre a região a que estamos nos referindo.

A terceira e última seção trará a descrição das atividades que o IFCE *campus* Crateús vem realizando junto ao Quilombo das Queimadas desde 2017. Ao final do texto, é importante que o(a) leitor(a) perceba como esse movimento de aproximação com o Quilombo das Queimadas é uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que aprendemos muito com cada um e cada uma naquele espaço que produz tanto conhecimento, deixamos nossa marca enquanto instituição pública de qualidade, impactando positivamente essa comunidade e somando esforços na luta maior, a luta pela terra.



## 2. Abrindo caminhos



Quilombo das Queimadas – Foto de Valéria Lourenço (2022)

Em julho de 2017, ao chegar ao município de Crateús para trabalhar como docente de Língua Portuguesa e Literaturas no IFCE, um dos meus primeiros movimentos foi o de conhecer a comunidade Quilombola das Queimadas. Era a minha primeira vez pisando o chão árido do sertão. A aridez era a primeira

imagem que vinha, mas era só caminhar um pouco mais para entender que bastava uma gota d'água para muita coisa germinar. Era assim com a terra, era assim com as ideias.

Devido a uma trajetória de pesquisa dedicada ao tema dos quilombos, que se iniciou na graduação em Letras na Universidade Federal

Rural do Rio de Janeiro *campus* Nova Iguaçu, onde estudei de 2010 a 2015, e passou por um mestrado na Universidade Estadual do Maranhão, entre 2015 e 2017, me animava a possibilidade de estar próxima de um quilombo no sertão cearense aprendendo mais sobre formas de organização de luta pela terra, formas de vida.

Também me animava a ideia de fazer parte de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). São núcleos que atuam na promoção de ações afirmativas sobre Africanidade, Cultura Negra e História do Negro no Brasil (Lei nº 10.639/2003) e nas questões indígenas, respaldada na Lei nº 11.645/2008, e diretrizes curriculares que normatizam a inclusão das temáticas nas áreas do ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com informações do site da instituição, o NEABI do Instituto Federal do Ceará foi criado pela Resolução nº 071, de 31 de julho de 2017 que aprova o regimento interno dos Núcleos nos campi do IFCE. O núcleo tem como missão sistematizar, produzir e difundir conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade racial e dos Direitos Humanos, com o objetivo principal de superar o racismo e outras discriminações e a ampliação no Brasil,

no Ceará e, em particular, no Instituto Federal do Ceará.

Naquele ano, bastou uma breve pesquisa na internet para descobrir que a uma simples distância de 26 quilômetros, chegaria ao Quilombo das Queimadas, localizado na subida da serra dos Tucuns, bem próximo do estado do Piauí. Consegui uma carona com um amigo, professor na região, Ítalo Oliveira, e fui conhecer a comunidade.

No dia em que empreendi minha visita ao quilombo, fui recebida com carinho por Michelly Gomes, presidenta da Associação Quilombola das Queimadas e filha do senhor Nenê Lourenço, um dos pioneiros da comunidade na luta pela terra e que já não se encontrava entre nós fisicamente. Depois de me servir um café e me convidar para sentar na varanda, hábito comum entre famílias rurais e que diz muito sobre seus modos de estar no mundo e de acolher pessoas, Michelly me contou um pouco da história daquele quilombo.

A partir daquele dia, em qualquer oportunidade, palestras, aulas, conversas informais, eu reiterava que em Crateús havia um quilombo, o Quilombo das Queimadas. As reações das pessoas eram diversas, mas na maior parte das vezes, havia espanto: muitas, entre elas, nossos(as)



estudantes, não sabiam que ali era território quilombola, apesar de conhecerem as Queimadas.

Em novembro do mesmo ano, o IFCE foi procurado pela Coordenação da Igualdade Racial do Ceará, na época sob a responsabilidade da Prof. Dra. Zelma Madeira, para que fôssemos parceiros da Coordenação na realização da IV Conferência de Promoção da Igualdade Racial – Macrorregional Sertão de Inhamuns/Crateús. O IFCE *campus* Crateús aceitou sediar o evento e eu, querendo conhecer um pouco mais da região para a qual acabava de me mudar, me prontifiquei a estar com a equipe da Coordenação na mobilização de movimentos sociais da região.

E assim, durante quase dois dias inteiros, acompanhei aquelas caminhadas. Nossa primeira parada foi no município de Tamboril. Depois de encontrarmos Renato Baiano, quilombola da região e atual pessoa responsável pela Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas Rurais do Ceará (CE-QUIRCE), fomos convidados a conhecer a Comunidade Quilombola do Brutos, que havia acabado de receber mais uma etapa do Projeto Minha Casa, Minha Vida. Em seguida, fomos até o Posto de Saúde que atendia a comunidade e que

estava localizado na sede da Antiga Fazenda Boa Esperança.

Desde o início da escravidão no Brasil, no século XVI, até o século XIX, os quilombos eram sinônimos de esconderijos de escravizados fugidos, logo, de pessoas que estavam às margens da lei, burlando o sistema da época. No ano de 1740, um documento do Conselho Ultramarino, órgão responsável por organizar os territórios de Portugal além-mar, definia quilombo como qualquer habitação de negros fugidos, onde vivessem mais de cinco pessoas, mesmo que ali não tivesse ranchos ou pilões.

Esta ideia sobre quilombos tornou-se parte do senso comum e do ordenamento político e jurídico brasileiro que, por muito tempo, investiu tempo e dinheiro no extermínio de comunidades quilombolas por todo país. Entretanto, as insurreições de escravizados não foram algo específico do Brasil. Em toda América, onde existia tráfico de escravos, aconteciam fugas e rebeliões (Gomes, 2015).

Somente na Constituição Federal de 1988, no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, é que os quilombolas puderam ver, pela primeira vez, seus nomes atrelados a alguma espécie de direito, de modo positivo. De

acordo com o artigo: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos.” Mas, entre a letra fria da lei e sua execução, há um árduo caminho a ser trilhado, ainda mais quando tratamos de grupos que nunca tiveram acesso a qualquer tipo de direito neste país. Assim, havia um esforço científico e acadêmico para mapear essas comunidades e fazer valer seus direitos.

Uma dessas iniciativas aconteceu em 1988, no Maranhão com o Projeto Vida de Negro (PVN). O Projeto, que surgiu da experiência acumulada desde 1986 durante o I Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão<sup>1</sup>, foi criado pela parceria entre o Centro de Cultura Negra (CCN) e a Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH), e teve como objetivo realizar um levantamento sistemático dessas comunidades negras rurais que até então se intitulavam de diversas formas: “terra de santo”, “terra de preto”, “terras de herança” (Almeida, 2011).

Em 1989, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho

(OIT) trouxe, em alguns de seus artigos, temas relacionados à luta coletiva de povos e comunidades tradicionais de todo o mundo. Desse modo, o documento também passou a ser utilizado por comunidades quilombolas para acessarem seus direitos. Dois artigos nos chamam a atenção. O primeiro, ao falar para quem o documento se destina e o décimo quarto, ao regulamentar uma possível titulação de terras para povos e comunidades tradicionais.

Os excertos estão divididos da seguinte forma: na parte I, “Política geral”, artigo 1, inciso 2, há a seguinte afirmação: “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção.” Ou seja, um critério de autodefinição de identidade estava começando a ser elaborado. Na parte II, intitulada “Terras”, artigo 14, inciso 1:

Dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Além disso, nos casos apropriados, deverão ser adotadas medidas para salvaguardar o direito dos povos interessados de

---

1. Cf.: <https://kn.org.br/oq/2019/02/25/um-pouco-de-historia-o-projeto-vida-de-negro/>. Acesso em 16 mar. 2025.



utilizar terras que não estejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais, tradicionalmente, tenham tido acesso para suas atividades tradicionais e de subsistência. Nesse particular, deverá ser dada especial atenção à situação dos povos nômades e dos agricultores itinerantes.

Ou seja, similar ao que estava posto no Artigo 68 do ADCT da CF de 1988, a Convenção 169 da OIT previa o direito à terra para grupos que se organizavam de modo tradicional.

Em 2003, com a chegada ao poder do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi aprovado o Decreto 4887 de 2003 que passou a regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes de quilombos de que trata o artigo 68 do ADCT e dialogava frontalmente com a Convenção 169 da OIT. Vejamos o que diz o Decreto:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

A publicação deste Decreto veio reforçar a ideia de que o critério de auto-atribuição era o fator principal para que determinados grupos fossem considerados quilombolas. No entanto, era preciso uma segunda etapa, o envio de um documento escrito para a Fundação Cultural Palmares contando a história daquela comunidade de modo coletivo. Após isso, a Certidão de Autorreconhecimento, primeiro documento para que um quilombo possa iniciar a luta pela terra no Brasil, será elaborada e enviada para a comunidade.

Para Beatriz Nascimento, intelectual brasileira que se dedicou a pesquisar o tema dos quilombos: o “‘quilombo’ marca um processo de ação, atividade, conduta, dentro dos princípios antes mencionados. Aí residem sua trajetória e importância histórica: essa característica de processo, de continuum. Entretanto, não pensamos esse contínuo como estático, e sim como dinâmico” (NASCIMENTO, 2021, p. 248). A definição de quilombo presente em Beatriz é a que pode ser percebida em diversos quilombos,

dinamicidade devido às ações cotidianas. Os quilombolas não estão

frigorificados no tempo e no espaço, como afirma Almeida (2011).

### 3. Crateús: uma terra, tantas lutas

Crateús é terra indígena! Tal afirmação é importante para demarcar as diversas perspectivas que podemos ter ao contar a história deste município, mas que nos anima a começar por esta. Iniciaremos pelo nome. Uma vertente da história atribui *Crateús* a *karatiús* ou *karatís*, etnia de índios nativos desta região. De acordo com a pesquisadora Carmem Lúcia Silva Lima, que realizou uma tese de doutorado sobre os indígenas de Crateús:

O sargento Mor Novais Navarro, no ano de 1669, combateu os Caratiús. No ano de 1687, há registros da morte de um moço pelos índios, no local que se chamava Piranhas, por volta de 1695/1697. O Pe. Ascencio Gago, que era diretor da Missão da Ibiapaba, informa a sede da Companhia de Jesus, na Bahia, dos massacres dos índios Caratiús pelos índios Jucás e da guerra deflagrada a eles pelos Tapuios. O Governador Sebastião de Castro Caldas, em 10 de outubro de 1708, mandou deflagrar guerra aos Caratiús e em 1709, o Governador Gabriel da Silva Lagos ordena o total extermínio desta coletividade (LIMA, 2020, p. 121).

A marcante presença indígena na região está, para além do nome, no dia a dia do município, do IFCE. Alguns (algumas) de nossos(as) estudantes e integrantes do NEABI IFCE *campus* Crateús são indígenas. Ainda hoje vivem aqui cinco etnias indígenas (Tabajaras, Potyguara, Kalabáça, Kariri e Tupinambá), de acordo com o antropólogo Estevão Palitot (2010) que, assim como Carmem Lúcia, realizou intenso trabalho de campo e uma tese de doutorado sobre indígenas da região.

Há uma diversidade cultural neste território. São diversos terreiros de umbanda, conforme artigo de Alinne Alves (2023), intitulado “A gente ganhou esse chãozinho aqui, e resolveu botar a nossa própria mesinha: a força da umbanda no bairro Fátima I em Crateús – CE”. Têm os povos ciganos e os assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra, sendo o Assentamento Palmares, o mais antigo deles, com pouco mais de trinta anos de existência, e que traz no nome uma homenagem ao maior quilombo que já existiu, Palmares, liderado por Zumbi e Dandara. E há também o Quilombo das Queimadas.



Foi por Crateús que no ano de 1926 passou a Coluna Prestes, uma importante marcha política. Como lembranças, há histórias locais que circulam de modo oral e, como patrimônio material, numa das mais famosas praças da cidade, a Praça Gentil Cardoso, também conhecida como Praça dos Pirulitos, há o Monumento à Coluna Prestes, projetado por Oscar Niemeyer e que homenageia a passagem da manifestação por este município.

Com base nos dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Crateús é um município do sertão cearense com pouco mais de 76.000 habitantes. Ele caracteriza-se como um polo para os municípios vizinhos, também localizados nos sertões de Crateús: Ararendá, Catunda, Crateús, Hidrolândia, Independência, Ipaporanga, Ipueiras, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Novo Oriente, Poranga, Santa Quitéria e Tamboril. Atualmente, neste território temos um *campus* da Universidade Federal do Ceará, um *campus* da Universidade Estadual do Ceará, com o recém-inaugurado curso de Medicina, o IFCE, com cursos de ensino médio técnico, ensino técnico subsequente, cursos

de graduação e de pós-graduação. Além do ensino público, há diferentes instituições privadas.

Compreendendo que a luta pela terra não deixa de passar pela representação, assim como afirma Edward Said (2011), no site do IBGE, a origem do município remonta ao responsável pelo extermínio do quilombo dos Palmares, na Serra da Barriga, Domingos Jorge Velho. Segundo informações oficiais: “As terras que compõem o atual município de Crateús foram outrora palmi-lhadas por Domingos Jorge Velho, o bandeirante que viveu erigindo vilas e vadeando rios, levando avante o povoamento de grande parte do nordeste”. Relembrando Walter Benjamin em suas “Teses sobre o conceito de história” (1994), ao afirmar que todo documento de cultura é sempre um documento de barbárie, a lembrança do algoz de Palmares e o “esquecimento” do Quilombo das Queimadas e da quantidade de etnias indígenas nesta região nas páginas de um dos mais importantes órgãos do país diz muito sobre que histórias o Brasil país ainda prefere exaltar e quais quer esquecer.

## 4. Tem quilombo no sertão!

O Ceará é um estado reconhecido nacionalmente por ter entre seus governantes pessoas do campo progressista em sua história mais recente. Entretanto, somente no ano de 2023, durante a gestão do governador Elmano de Freitas, do PT (Partido dos Trabalhadores), alguns quilombos começaram a ser titulados.

Em dezembro de 2023, os Quilombos Encantados do Bom Jardim e Lagoa das Pedras, em Tamboril, foram titulados parcialmente e, logo em seguida, o Quilombo Sítio Arruda, em Salitre, recebeu o título completo de suas terras. É a primeira vez que o estado tem uma Secretaria da Igualdade Racial (SEIR), que tem à frente a professora Dra. Zelma Madeira. Esse feito se destaca do cenário nacional em que são somente sete estados brasileiros com uma secretaria para tratar das questões raciais: Amapá e Pará, no Norte; Maranhão, Rio Grande do Norte, Ceará e Bahia, no Nordeste; e o Paraná, no Sul. Entretanto, somente Ceará, Bahia e Maranhão, este último com uma secretaria extraordinária, têm uma secretaria para tratar somente do tema racial. As dos outros estados agregam a Secretaria da Igualdade Racial com outras temáticas, como Direitos Humanos e Mulheres.

O Quilombo das Queimadas iniciou a luta pelo seu território em 2005 e está entre os primeiros quilombos do Ceará a solicitar e ter expedida sua Certidão de Autorreconhecimento como comunidade quilombola ainda naquele ano. No entanto, até hoje a comunidade aguarda o documento de suas terras. Tal demora causa a saída de alguns quilombolas do território, em busca de melhores qualidades de vida, acarreta uma lentidão na chegada de políticas públicas naquele espaço, um adoecimento mental e a desilusão frente à burocracia da justiça.

Compreendendo o NEABI como um espaço de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o diálogo com o Quilombo das Queimadas passou a fazer parte da agenda do Núcleo, mesmo que de modo informal, por alguns professores.

As primeiras atividades do NEABI/IFCE *campus* Crateús com o Quilombo consistiam em aulas de campo, em que nossos(as) estudantes dos ensinos médio, técnico e superior, eram levados até a comunidade para uma vivência de meio dia, em geral. O movimento de saída da sala de aula para estarem sentados(as) em roda, debaixo de um pé de mangueira durante



toda a manhã, ouvindo as histórias dos quilombolas e partilhando o alimento na hora do almoço, causava uma emoção generalizada entre os(as) jovens.

Por outro lado, os(as) quilombolas que contavam suas narrativas, muitos(as) deles(as) mais velhos(as), ficavam igualmente felizes em encontrar pessoas que iam até ali ouvir suas vozes falando de parte de uma trajetória coletiva que até recentemente precisava ser apagada, escondida.

A professora do IFCE, atualmente no *campus* Canindé, Jenniffer Dantas, enquanto membro do NEABI/IFCE *campus* Crateús, foi uma das docentes que teve um diálogo intenso com o Quilombo das Queimadas. Ela realizou diversas aulas de campo com seus estudantes do ensino técnico subsequente em agropecuária. Em algumas dessas visitas, juntamente com a psicóloga Larisse Sousa, realizou um estudo de viabilidade de implementar uma horta comunitária no quilombo, a exemplo de um Projeto que elas já vinham desenvolvendo antes no CAPS da região, a Horta CAPS.

Recentemente, em dezembro de 2023, Jenniffer Dantas compareceu com um grupo de estudantes do IFCE Canindé na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquina

Ribeiro dos Santos, em Tamboril, para acompanhar a cerimônia de entrega do título das terras aos quilombolas de Encantados de Bom Jardim/Lagoa das Pedras, na qual também estive presente acompanhando a equipe da Secretaria da Igualdade Racial do Ceará (SEIR).

Outro professor que realizou diversas atividades com a comunidade foi George Bezerra. Também docente no IFCE, integrante do NEABI e geógrafo, ele construiu uma relação intensa com o quilombo, chegando a assessorá-los em uma importante reunião que discutia a construção de um novo laudo antropológico da comunidade. No ano de 2022, George levou sua turma de Geografia para o quilombo e, com a presença da professora Naiane Reis, os(as) estudantes e os(as) quilombolas foram convidados(as) a refletir sobre as semelhanças e afastamentos entre a vida e a luta dos quilombolas ali presentes e o romance *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, que eles haviam acabado de ler para a disciplina que o professor estava ministrando.

Em fevereiro de 2022, após ter um projeto aprovado no Edital Novembro Negro (2022), do Sindicato Nacional dos(as) Servidores(as) Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) através do Sindicato dos Servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência

e Tecnologia do Ceará (SINDSIF-CE), recebi um financiamento que me permitiu organizar, juntamente com Larisse Souza e com Michelly Gomes, o “I Encontro de Mulheres Quilombolas das Queimadas”. A atividade rendeu frutos e Larisse continuou realizando outros encontros que estão registrados em sua dissertação de mestrado, defendida em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Delta do Parnaíba, UFDPAr sob o título “Cartografias do devir-mulher-quilombola: a luta pela terra na comunidade das Queimadas em Crateús – Ceará”.

Em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, o historiador e indígena Ailton Krenak afirma que poderemos adiar o fim do mundo ao contarmos mais uma história. Enquanto para nós, docentes e estudantes do NEABI/IFCE, ir até aquela comunidade é sinônimo de fortalecimento com tantos saberes que vêm em formas de palavras, de silêncios, de olhares, de alimentos, talvez para aqueles mais velhos como Vô Luiz, Tio Tonho, Vó Mazé (*in memoriam*) e Dona Gorete, falar repetidamente de seu passado naquela terra faça-os ter ainda mais vontade de viver e lutar por aquele território que é parte deles e de sua vida. E para os(as) mais jovens, que sempre estão ao nosso lado

naquela caminhada, Helivelton, Kércia, Luiz, Alice, ouvir essas histórias pode ser um elo de conexão entre o passado, o presente e o futuro. O sankofa em ação.

Durante nossas visitas ao Quilombo das Queimadas, uma coisa interessante acontecia. Após ouvirem atentamente as histórias contadas por Michelly, Vô Luiz, Tio Tonho, alguns e algumas de nossos(as) estudantes acabavam por descobrir que suas raízes também estavam ali. Se lembravam de algum(a) parente, alguma relação com o Quilombo.

Ademais, as visitas constantes dos(as) nossos(as) alunos(as) despertava nos(as) quilombolas mais jovens a ideia de que o espaço institucional e acadêmico do IFCE poderia ser ocupado por eles(as). Hoje, temos entre nossos(as) estudantes algumas moradoras do quilombo das Queimadas, netas do senhor Nenê Lourenço. Fernanda Gomes, finalizando o curso de Zootecnia; Micaely Gomes, finalizando o curso de Letras e Lígia Kércia Gomes, cursando o ensino médio. Outros estudantes quilombolas já finalizaram seus estudos no IFCE, como Karoenne Jerônimo, e uma delas teve até o quilombo como tema de Trabalho de Conclusão de Curso, como foi Nataly Coelho, que pesquisou as narrativas dos mais velhos daquela comunidade.



Em fevereiro de 2023, estive no Quilombo das Queimadas para lançar um livro de poesia dedicado à história das mulheres quilombolas daquela comunidade, de outros quilombos do Brasil, e também mulheres negras colombianas, de Cali e Guapi, que lutam pela terra. O livro se chama *Para derrubar um gigante com o sopro do vento* e foi editado pela editora Mondru.

Em maio do mesmo ano, saímos de ônibus do Quilombo das Queimadas em direção a Tamboril. O transporte fretado não estava cheio como gostaríamos, mas as pessoas ali presentes estavam muito felizes. Íamos acompanhar a cerimônia de imissão de posse da terra dos quilombos Encantados do Bom Jardim e Lagoas das Pedras. Ou seja, era a promessa de que aquelas terras seriam tituladas em breve. Lembro-me da alegria de Vô Luiz, Dona Antônieuza, Tio Manoel, felizes como se fosse o título das Queimadas.

Ao chegarmos ao local da festa, estavam presentes autoridades governamentais e outros quilombolas da região. Naquela ocasião, após a festa, a comunidade das Queimadas solicitou um momento de conversa com Gina Dantas, servidora do INCRA, e Erivando Sousa, atual superintendente regional do órgão. Os(as) quilombolas queriam notícias

sobre o andamento do processo deles.

Erivando solicitou que todos se apresentassem e, logo em seguida, ao perceber que ali havia alguém do IFCE, disse que era muito importante que a universidade estivesse ali presente mesmo, afinal, daqui saem discursos de autoridade, pesquisas, trabalhos acadêmicos, e esse diálogo entre academia e os povos e comunidades tradicionais pode fortalecer ainda mais suas lutas. Era isso! Circularidade.

Tomando as palavras de Antônio Bispo dos Santos, o Nego Bispo, quilombola do Piauí, talvez seja isso que devamos começar a praticar: o começo, o meio e o fim. Os quilombolas nos ensinam, nós aprendemos com eles. Chegamos aos seus espaços, sentamos e ouvimos eles sempre a contarem e recontarem suas histórias, que vão se ampliando cada vez que é contada. Nós, por outro lado, tentamos potencializar aquelas lutas dentro das nossas muitas limitações, mas voltamos sempre àquele chão sagrado, com novas perguntas, para aprender cada dia mais e eles e elas, pacientemente, nos ensinam. E nessa gira construímos novos saberes e referenciais teóricos que deem conta do que esses quilombos têm para dizer. E que nossos ouvidos estejam atentos para escutar e praticar.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Quilombos e as novas etnias*. Manaus: UEA Edições, 2011.

ALVES, Ana Aline Vieira. “A gente ganhou esse chãozinho aqui, e resolveu botar a nossa própria mesinha”: a força da umbanda no bairro Fátima I em Crateús – CE. TCC (Graduação em Geografia) Licenciatura em Geografia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Crateús. 2024

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

BRASIL. *Decreto 4887*, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

GOMES, Flávio dos Santos. *Quilombos e mocambos: uma história do camponato negro no Brasil*. São Paulo: Claro enigma, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideais para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Carmem Lima Silva. *Indígenas na cidade* [recurso eletrônico]: os Kala-baças, Kariri, Potiguara, Tabajara e Tupinambá de Crateús. Recife: Ed. UFPE, 2020. (Coleção Etnicidade). Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/18><https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/18>. Acesso em 18 mar. 2025.

NASCIMENTO, Beatriz. *Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos*. Org. Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PALITOT, Estevão. *Artífices da alteridade: o movimento indígena na região de Crateús – Ceará*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20117?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20117?locale=pt_BR). Acesso em: 18 mar. 2025.



SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu, 2023.



# O território é o espaço para manter viva nossa história: entrevista com a liderança quilombola Michelly Gomes

Naiane Vieira dos Reis Silva  
George Bezerra Pinheiro  
Maria Michelly Gomes Oliveira  
Francisca Micaely Gomes Costa

## 1. Introdução

**N**o dia 7 de outubro de 2023, com um diálogo iniciado cerca de um ano antes, estávamos em Queimadas, comunidade a 25 quilômetros da sede do município de Crateús, no sertão central do Ceará, recebidos com um acolhedor almoço na casa de Michelly Gomes, a voz autoral que é foco deste texto. Intelectual e liderança do Quilombo de Queimadas, figura política importante da região, voz potente na luta pela demarcação do território e pelos direitos do seu povo, Michelly, juntamente com sua família, inicialmente nos recebe como parceiros de longa data, numa conversa relaxada, mas também muito rica para os saberes do seu povo quilombola e para a história dessa região.

Alerta-nos das estratégias de proteção do quilombo, que por vezes não aceita visitas a fim de organizar-se politicamente e se fortalecer nos movimentos internos. Também nos situa sobre a forte demanda que recebe como liderança, pois sempre é convidada ou até mesmo convocada a falar sobre o quilombo, reiteradamente, sem

que haja, por parte dos pretensos interessados, uma busca prévia para conhecer esse povo e território sobre o qual se tem tanto interesse intelectual e político.

O Quilombo de Queimadas teve sua certidão emitida pela Fundação Cultural Palmares através da Portaria n. 39, de 29 de setembro de 2005, embora até hoje o seu território ainda não esteja demarcado. Através do mapeamento feito a partir da história dos quilombolas de Queimadas vinculados à Associação da Comunidade Remanescente de Quilombolas de Queimadas, o território quilombola desponta-se como o maior do estado do Ceará, o que o torna ainda mais alvo de intensa disputa.

A partir da história e memória dos quilombolas de Queimadas, que são o marco inicial para legitimação e reconhecimento do território e do povo remanescente, há o movimento para o fortalecimento da identidade, que passa então a ser alvo de disputa, sobretudo porque envolve demarcação de terra. A partir disso, nas palavras de Michelly, enfrenta-se a contranarrativa, que circula sobretudo pela contraparte interessada em manutenção dos latifúndios locais, a qual tenta embarçar e dissimular a identidade das famílias Lourenço, Costa e Lopes, que representam o tronco do quilombo na

região. Em diálogo com a intelectual brasileira Beatriz Nascimento (2021, p. 45), reitera-se nesse cenário a necessidade do povo negro, quilombola especificamente, de centralizar sua própria história, contando-a a partir de uma perspectiva complexa, que não reduza essa população a números:

*A história da raça negra ainda está por fazer, dentro de uma história do Brasil ainda a ser feita. [...]*

*Não se estuda, no negro que está vivendo, a história vivida. Somos a história viva do preto, não números.*

*Não podemos aceitar que a história do negro no Brasil, presentemente, seja entendida apenas através dos estudos etnográficos, sociológicos. Devemos fazer a nossa história, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os negando. [Destaques da autora]*

Nesse sentido, conhecer parte da história do Quilombo de Queimadas pela autoria de seu povo é um movimento que dialoga com essa reivindicação de Nascimento. Mais ainda, como defende Cida Bento (2022) ao tratar do “pacto da branquitude”, é desafiar narrativas que situam o negro, e ainda mais o povo quilombola, apenas como estatística, como apêndice, ou mesmo, como



reforça Michelly, a partir do silenciamento e da negação histórica, que tradicionalmente rejeita no passado de Crateús a presença de pessoas escravizadas, apesar dos fatos indícios materiais e da resistência do povo desse quilombo.

É a esse esquecimento ou a distorção da memória tradicional, no traço centenário de colonialismo ao qual o povo negro brasileiro é submetido (RUFINO, 2021), que este texto se contrapõe. Como Michelly reforça desde os primeiros contatos que tivemos com o território, a narrativa que põe em circulação não é apenas sua, mas do seu povo, do qual é parte e também porta-voz, por ser eleita a liderança do seu quilombo. A marca da coletividade, no aquilombamento intrínseca aos modos de ser e viver, reitera-se a cada momento interno e com o público externo. Reforçamos, na visita ao território para a entrevista que aqui se organiza, que a narrativa também foi construída de

forma coletiva, pois, embaixo da tradicional mangueira no quilombo, onde se reúnem para lembrar histórias, para organizar-se politicamente, para receber visitas, estavam não apenas Michelly como representante do quilombo, mas todos aqueles que se dispuseram ao encontro. Embora seja sua voz a organizar a história que aqui se encontra, houve entrelaçamentos, entrecruzamentos, reiteraões ou retificações, num fazer conjunto tão próprio da vida coletiva.

Aos leitores e leitoras deste capítulo, apresentamos em forma de texto escrito essa história-memória do Quilombo de Queimadas, feita a partir de tantas vozes e muitas mãos. Trata-se do primeiro texto autoral de uma intelectual de Queimadas, o qual emerge não apenas como fonte documental para disputa do território, em negociação com o Estado brasileiro, mas como movimento de assinatura desse povo quilombola das suas próprias narrativas.

## 2. O território e o povo de Queimadas

“Sou Michelly Gomes, natural de Crateús, nascida em 1988, e sempre vivi nesta terra, sem jamais ter saído daqui, a não ser em caso de viagens a trabalho. Atuo como coordenadora de patrimônio há algum tempo, por volta de 12 ou 13 anos. Assumi

esse cargo após o falecimento do meu pai, Francisco Lourenço Gomes, que era o presidente da associação da comunidade, como também foi seu fundador, em 2009. Assim, o ano de 2009 marca seu falecimento e meu papel na presidência, como o

pessoal gosta de falar, mas o termo correto é Coordenação de Patrimônio. Desde então, eu estou na luta pela Comunidade Quilombola aqui das Queimadas.

Como toda associação, temos eleições, mas a Coordenação de Patrimônio nunca muda, já que o pessoal sempre escolhe me deixar continuar nessa função. O mais natural seria que mudasse também, mas ninguém quer pegar essa coordenação por ser uma luta bastante árdua, eu acho que é isso.

O Quilombo de Queimadas se define por muitas lutas, de muitas pessoas, de muitas famílias, na luta por identidade, luta por liberdade. Trata-se mesmo de uma mistura de muitas lutas, as principais sendo essas que mencionei. Logo no início, pelos anos de 2003 a 2005, antes mesmo da organização da associação, fundaram um grupo de economia solidária, para o qual as pessoas contribuíam com o que tinham para comprar alimento, que era dividido entre eles. Nessa época, escreveram parte da história da comunidade, para obter a certificação, por meio da Fundação Cultural Palmares<sup>1</sup>, como comunidade remanescente

de quilombola. Essa certidão chegou em 2005 mesmo, a partir de quando fundaram a associação.

Nesse cenário, penso que a luta maior foi depois de 2005, com a questão da identidade, no processo das pessoas se autorreconhecerem como remanescentes, já que a identidade quilombola é demarcada por um processo também de auto-declaração, a partir do território. A luta por identidade é uma luta muito grande, porque envolve o racismo, o preconceito.

Hoje está mais fácil, pois todo mundo sabe se defender, sabe identificar quando está sendo vítima de racismo ou de qualquer tipo de preconceito, mas naquela época era mais difícil, e era o que a gente mais via.

Atualmente, quando olhamos para trás, ficamos imaginando como era que as pessoas sofriam tanto. Hoje a gente sofre ainda, mas vamos dizer que é uma coisa mais velada. Então, eu acho que a identificação dessas pessoas como remanescente foi uma luta muito grande; bonita, não querendo romantizar, mas uma luta muito grande pela identidade quilombola, que deu bastante

---

1. A Fundação Cultural Palmares é uma entidade do Governo Federal responsável pela promoção e valorização da cultura e história afrobrasileira. No contexto dos quilombos, é a instância capaz de legitimar uma comunidade de remanescentes de quilombolas.



trabalho porque a maneira como as pessoas viviam era muito era natural, já que nosso estilo de vida e nossa história traçavam inegavelmente nossa identidade quilombola.

Não precisamos mudar nada no nosso modo de viver e de organizar politicamente, pois só não sabíamos mesmo que éramos remanescentes, porque não tínhamos esse conhecimento; ninguém tinha esse conhecimento. Foi a partir do movimento de alguém aqui de dentro, o meu pai, ao estudar, que descobriu a Constituição Federal de 1988, nos seus artigos 68 e 216, com suas leis que reconheciam o povo quilombola, e deu o nome para aquilo que a gente já era. Por isso, não teve que mudar nada; apenas nos reconhecermos como remanescentes. Essa foi a luta mais complexa que a gente teve: o processo de aceitação. No entanto, de início, todo mundo na comunidade se assumiu, se autoidentificou como remanescente.

Desde muito criança, tenho lembranças da história desta comunidade, que sempre foi muito unida, até mesmo antes de nos reconhecermos como remanescente de quilombola. Trata-se de uma comunidade muito pobre, em que as pessoas eram bastante carentes, e nossa luta que veio muito antes, com tudo muito coletivo, inclusive, desde a construção

das casas que eram feitas, como as casas de taipa, que o pessoal ainda não tinha as casas de tijolos, quando foi feito o primeiro mutirão para serem construídas as primeiras moradias dessa rua. Assim, a natureza da comunidade sempre foi dessa coletividade, com todo mundo ajudando uns aos outros.

Nossa comunidade foi criada num mutirão, com um ajudando o outro a construir, inclusive os tijolos eram feitos aqui na terra do avô: batiam os tijolos no cacimbão e levavam pra fazer as casas das pessoas que estavam trabalhando aqui. Começavam de uma casa depois iam para outra, e assim foram construídas as casas das duas ruas principais onde mora a maioria das pessoas da comunidade: Rua do Campo e Rua Nova.

Quando o pai ajudou a construir, ele foi trabalhar no Sindicato Rural, quando teve a oportunidade de estudar e então descobriu a Constituição Federal de 1988, mas que as pessoas não têm acesso. Nesse cenário, com o trabalho, ele sentiu a necessidade de retomar os estudos, pois só tinha feito até a então quarta série – Ensino Fundamental anos iniciais –, pois a partir de então não havia mais a possibilidade de estudar no ensino público.

Por meio do TELECURSO<sup>2</sup>, conseguiu finalizar a educação básica e se matricular na faculdade de Teologia aqui mesmo em Crateús. Por isso, ele teve um certo tempo para ir aprendendo, absorvendo, porque era uma época que até as informações eram meio escassas, principalmente sobre terra, sobre identidade negra. Essas questões não eram debatidas, diferentemente de hoje.

Nem todos tinham esse conhecimento, mas trabalhando lá ele conseguiu estudar um pouco mais e descobriu essa definição legal. Assim, em 2003, quando ele chamou as mulheres pra fazer um grupo de economia solidária, para ajudar a trazer melhorias para comunidade, meu pai teve a oportunidade de estudar e fundar mesmo a associação. A partir disso, foram se preparando para fazer essa construção, momento em que juntaram um grupo dos mais velhos para contar as histórias da comunidade e escrever parte da história da comunidade. Foi então que escreveram a história da Santa Felícia, que é uma história que a

gente conta da comunidade, e um pouco da história da família dele, a família Lourenço.

Com esse movimento, enviaram para a Fundação Cultural Palmares, que certificou a nossa comunidade como remanescente de quilombola.

No final de 2005, com a fundação da associação da comunidade quilombola, 300 pessoas inicialmente foram sócias e se reconheceram. Quando o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) veio pra comunidade, tínhamos esse grupo, mas ao falar e explicar como a terra seria coletiva, os proprietários, estes que muitos estavam também na associação, não gostaram muito desse detalhe da coletividade. Com isso, aconteceu uma tentativa, vamos dizer assim, de talvez um apagamento da identificação das pessoas. Como resultado desse processo, aqueles que se reconheciam não podiam mais dizer que eram, pois muitos não moravam no que é seu; nós tivemos toda essa problemática na comunidade logo de início. Atualmente, ainda há

- 
2. O Telecurso, programa de iniciativa privada, da Fundação Roberto Marinho em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), em parceria com o Ministério da Educação, foi utilizado, através da rede nacional de televisão, como alternativa educacional para corrigir a defasagem série-idade e para promover formação básica a pessoas do campo e da floresta. (Cf.: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/telecurso>. Acesso em 29 de março de 2025).



alguns casos, mas são bem menos numerosos do que antes. Muitos deixaram suas casas porque não

puderam mais plantar nas terras, se evadindo do território por conta disso.”

### 3. História dos primeiros quilombolas

“Os primeiros quilombolas da nossa comunidade foram a família Lourenço, a família Martins e os Gomes. Até hoje, vivem por aqui. Ainda há a família da Vó Camila, que eu não me recordo o nome, pois os nomes foram se perdendo ao longo do tempo. Isso acontece sobretudo porque alguns já não colocam o sobrenome no filho, como foi meu caso, o que resulta na perda de muitos nomes. Porém, quando se procura na árvore genealógica, descobre que é a mesma família, tudo uma família só. O que conseguimos identificar foi a família Martins, Gomes, Lourenço, que são de famílias diferentes, mas se juntaram ao longo do tempo aqui no território.

Ninguém nunca soube exatamente como vieram para essa região, porque sempre perguntamos aos mais velhos, perguntei ao meu avô, que perguntou a pai dele, que perguntou ao pai dele, e nunca se soube dizer: por exemplo, os Lourenços, de onde foi que eles vieram? Sempre se diz: “Fulano é velho demais. Quando eu cheguei aqui ele

já estava”. Perguntamos isso para uma pessoa de 80 anos, que já não consegue identificar de onde veio. Assim, questionávamos a pessoa mais velha da comunidade que era o bisavô da Micaely<sup>3</sup>, que dizia: “Quando eu cheguei, os Lourenços já estavam aqui” ou “Quando papai veio para cá, eles já estavam aqui”. Isso são indícios que a gente não consegue identificar de onde a família Lourenço veio.”

#### 3.1 A presença das mulheres

“As mulheres fizeram muito a diferença, porque lutar por identidade é uma luta mas discreta, mas lutar por terra é uma luta pesada. Nesse sentido, penso que as mulheres fizeram muito a diferença, ajudando, conversando, conscientizando os seus maridos, seus filhos, dentro de suas casas. A transformação começou dentro de suas casas. Quando olhamos as grandes reuniões que acontecem na comunidade, podemos notar a presença maior de mulheres do que homens, algo que precisa valorizar e sempre falar.

---

3. Jovem quilombola, estudante da licenciatura em Letras.

A representatividade das mulheres muito forte dentro do território, a exemplo da tia “Tuniza”, que ajudou a fundar a associação, conscientizou, um trabalho dela muito importante dentro da comunidade, não apenas dela, mas também da Antonieuzza, da minha avó, da minha mãe, Maria Gorete Gomes Oliviera, que contribuiu bastante.

Quando se sai de dentro do território para a luta política, é necessário sempre ficar alguém para conscientizar essas famílias a não desanimarem da luta dentro do território. Por isso é tão importante falar nelas. A minha avó, por exemplo, incentivava demais a gente a não desistir e lutar pelo que era nosso. Ela contribuiu da maneira dela, mas foi uma das contribuições mais importantes que nós já tivemos, porque quando você volta pra dentro do território, quando você chega em casa, existe aquele apoio, aquela força, um lugar para se fortalecer. Quando precisávamos de um lugar para nos fortalecermos, vínhamos até ela, que foi uma das principais contribuições para a luta.

As mulheres são as que mais se mobilizam. Não vou dizer que os homens têm medo, mas acho que a

transformação aconteceu pelas mulheres, porque, pelo jeito de conversar, são mais conscientes; a forma como foi colocado aqui dentro do território a nossa luta foi trabalho feito pelas mulheres. Tudo aquilo que era repassado aqui mesmo neste espaço, no território, sob os pés de manga, nas reuniões que o pai fazia com o pessoal da diretoria, como o tio “Tõin”, “Paizim”, dentre outras pessoas, quem conscientizava eram essas mulheres, que iam para casa levar a mensagem e mobilizar o restante da família, porque nem todo mundo gosta de participar de reuniões, encontros, principalmente quando se fala de identidade e de terra. Além disso, como são sempre os homens que fazem as plantações, estão sempre ocupados; o pouco tempo que eles têm não querem ocupar com reuniões, pelo menos era isso que elas falavam. A transformação ocorre pelas mãos das mulheres, acho isso muito importante na nossa comunidade. Apesar de ter sido um homem que trouxe o conhecimento para dentro do território, ele sempre contou com a parceria e a colaboração sobretudo das mulheres para a luta.”



## 4. Formação do território da comunidade: desafios e conquistas

“Inicialmente, a associação foi formada por um grupo de 300 pessoas. Isso se deu porque, além de ser da família, para ser remanescente é necessário ter uma ligação com a comunidade. Por exemplo, se eu moro aqui há 50 anos e não sou da família de origem, mas eu me considero que sou parte da comunidade, se eu tenho essa vivência, então eu posso me identificar como remanescente, por eu ser parte da comunidade. Se a pessoa está dentro do território, participa das reuniões, dos movimentos que existem dentro da comunidade, então pode sim se reconhecer; eu não vejo nenhum empecilho para essa pessoa se reconhecer. De início, todo mundo se reconheceu, mas atualmente temos muitas pessoas que vieram de fora, a partir de 2015, que não é parte,

que não é da família, muitos que quiseram participar da associação e outros de antes que quiseram sair, e tudo isso faz parte do processo.

As pessoas da comunidade trabalhavam para os fazendeiros. Muitos moravam nas terras dos fazendeiros, inclusive, paizinho trabalhava nas terras dos fazendeiros, quem tinham as terras. Todo mundo trabalhava, mas, quando abrimos o processo no INCRA, começaram as divisões: umas que se reconheciam disseram que não eram mais. Além disso, a partir desse processo, muitos perderam onde morar e tiveram que se mudar, porque os proprietários diziam: “se você se reconhecer como remanescente, você não trabalha mais na minha terra”. Com isso, nós perdemos muita gente.”

## 5. Demarcação do território

“A demarcação do território foi uma luta grande, porque o território quilombola é construído a partir das histórias da comunidade, daquilo que é repassado de pai pra filho e vai se perpetuando ao longo dos anos. Não é porque todo mundo mora aqui nas Queimadas que trabalhamos somente nos arredores. Muitas pessoas trabalhavam nos Marins, nas Lagoas,

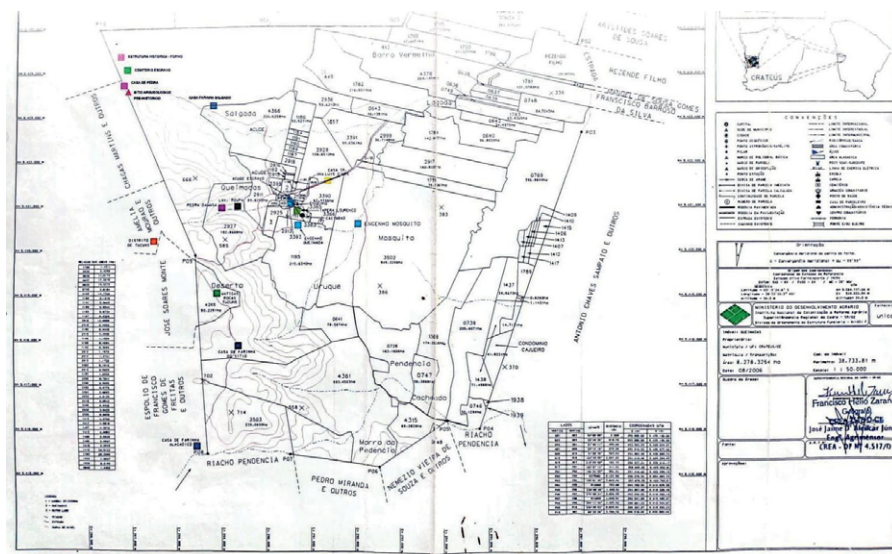
nas terras do Barro Vermelho, acima da serra dos Tucuns, Salgado, Buritizinho. Então, a demarcação acontece dessa maneira, compreendendo o espaço onde a gente trabalha. Entende-se que esse território é comunidade, por isso que ficou longo, pois é uma comunidade grande e as pessoas trabalhavam bastante, o que resulta em um território extenso.

Com a tentativa do apagamento da identidade quilombola, as pessoas foram perdendo o espaço de trabalhar. Por mais que se reconhecessem e quisessem trabalhar, os proprietários não permitiam que atuássemos naquela terra. Por isso, a prática ficou mais reduzida nessa questão, não na documentação, mas na prática mesmo de ter a terra pra trabalhar. Essa foi uma das perdas, porque passamos muito tempo sem plantar, sem colher o alimento, e o que tivemos de ganho foi que recebemos algumas políticas públicas, o que serviu para que pudéssemos

permanecer dentro do território e não desistir da luta.

Ainda assim, muitas pessoas desistiram nesse percurso, porque, caso se reconheçam, não vão poder plantar, não vão arrumar um trabalho, além da questão mesmo do preconceito, porque a as pessoas que têm um poder aquisitivo maior são quem detém a terra, quem detém os empregos que estão aqui pela região. Então, quando você se reconhece, vem uma chuva de empecilhos para dificultar a luta, como a gente tem passado ao longo desses anos.”

**Figura 1** – Mapa do território do Quilombo de Queimadas



Fonte: Acervo da Associação (2025).



## 6. As histórias da escravidão

“Uma das histórias mais importantes, que sequer foi contada para receber a certificação de comunidade quilombola, é a história do engenho. As pessoas trabalhavam no engenho não era nem para receber dinheiro, mas para ganhar o que comer, para beber, para poder se manter, porque era um tempo muito ruim. No engenho tinha adulto e criança. Nós tivemos três engenhos: um era na fazenda, o segundo estava localizado adiante do cume da serra dos Tucuns, enquanto o terceiro ficava na região do Mosquito. Muitos, ainda com seus sessenta anos, como a minha mãe, conheceram os engenhos, vendo crianças trabalhando, juntando cana, correndo atrás de boi, enquanto outros rodavam o moinho.

Ninguém quer contar essa história. Quando as pessoas mais velhas são perguntadas se já trabalharam no engenho, geralmente vão vai dizer que não, mas ouvimos alguém que goste de contar histórias, que conheceu e que viu, vai dizer com detalhes quem era que trabalhava e quem não era trabalhou. Porém, muitas pessoas não contam porque

realmente têm muita vergonha de relatar que trabalhavam para ganhar o que comer.

Ninguém quer dizer que não podia comprar uma roupa, porque, do que eles contam, aqui a maioria a roupa era feita daqueles sacos de farinha e de açúcar antigamente, que era um tecido de algodão. Então, quem não teria vergonha de dizer?”

Fala de Luiz Gomes, avô materno de Michelly: “saco de farinha de trigo que era o mais certo que a gente comprava, porque era o mais barato. Mas não favoreciam dinheiro para a gente comprar. Por isso, comprávamos nas padarias de Crateús, padaria do Chico Citonho, na Padaria São José, e do Raimundo Padeiro, que não me lembro o nome. Às vezes, estava certo o arranjo para irmos trabalhar para alguma pessoa, ganhar um dinheirinho para comprar pelo menos o sal, mas mudavam os planos e dizendo que iriam fazer de um outro modo, sem envolver pagamento. Isso acontecia no tempo em que funcionavam as fábricas de cachaça, mel, rapadura...”

## 7. Diálogos e construção da comunidade

“Nós tínhamos o hábito de partilhar histórias, sobretudo com os

mais velhos, mas depois da pandemia essa prática ficou menos

recorrente. No entanto, sempre gostávamos de fazer umas rodas de conversa para manter a cultura, para os idosos não esquecerem: alguns já não contam mais, enquanto outros não se lembram. Com as rodas de conversa, um vai relembrando, outro vai continuando, para manter viva essa cultura de contação de história. Atualmente, sobretudo com o período da Covid-19, os encontros diminuíram, sem mais contar com os momentos de contação de histórias, pois nos reunimos sobretudo para atualizar das informações, para não perder o contato com as pessoas da comunidade.

Na pandemia, notei que a gente perdeu mais o contato com essas pessoas mais idosas e elas estão vindo pouco para as reuniões. Não sei se os filhos estão mais preservando pelo fato da pessoa estar muito idosa. Além disso, muitos desses filhos não contam as histórias do seus pais, muitos não querem contar, por vergonha ou porque é sempre uma história de sofrimento. Por isso, o contato que a gente tem com eles é para prevalecer, manter essa história viva. As rodas de conversa também são feitas com alguns dos jovens para que eles possam recontar, fazer essa contação de histórias, quando for dar entrevista, ou pelo menos saber contar a história dos nossos, da comunidade quilombola.

Acho que essa é uma parte bem importante, que a gente tem lutado muito para fazer com que a juventude acolha nossa história e conte, passe adiante, porque a cada tempo que passa a gente vai perdendo mais esses idosos. É importante mantermos viva a nossa história, nem que seja só na memória. No aspecto cultural, tínhamos roda de capoeira, que era natural da comunidade, além também dos reisados. Mas a comunidade perdeu muito, sobretudo as rodas de capoeira, que era pra ter pelo menos nas escolas e não acontecem mais. No plantio, mantemos a tradição de fazer roça, com broca, queima, entre outras práticas, cultivando milho, feijão e mandioca, alimentos que sempre plantamos.

A história da Santa Felícia é sempre muito contada em todos os lugares, mas a gente conta por um detalhe. A Felícia recebeu esse nome de santa por nós, da comunidade. Ela vivia na região do rio Poty, mas vinha lavar roupa no Riacho dos Cavalos. Não sabemos identificar onde, em qual lugar. Apesar de não termos a localização precisa, a Vó Munda, avó do meu pai, disse que lavava roupa com ela, e muita das vezes a Felícia chegava no riacho com as mãos fatiadas, cortada de gilete, para ir lavar roupa. Os patrões davam a ordem de fatiar as mãos



dela para ir lavar roupa, e a Munda sempre lavava as roupas para ela. Nesse sentido, nossas histórias são entrelaçadas, porque ambas sofriam e uma contava a história pra outra.

A Felícia recebe esse nome de Santa porque, quando já era muito idosa, mandaram-na embora da fazenda, já que não tinha mais serventia. Além da idade, estava se tornando cega, o que a fez se perder na mata. Quando acharam o corpo dela, não puderam mais tirar do lugar, não levantaram de jeito nenhum o corpo dela. Estava verde onde ficou o corpo dela – na nossa região, a mata é muito seca, mas então aparece esse verde vívido no meio do mato. Com isso, o mesmo local serviu de enterro para o seu corpo, onde hoje é um cemitério. Nossa comunidade faz orações,

muitos pedem a intercessão dela e muitos que são atendidos vão deixar as oferendas na capelinha que foi construída lá, na Santa Felícia. Infelizmente, essa capela será atingida pela barragem do lago de Fronteira<sup>4</sup>, que vai passar por cima do cemitério.

Essa história é contada por muitas pessoas, porque o povo da comunidade conhece os acontecimentos da vida da Santa Felícia. Inclusive conta-se que a dona da fazenda tinha quinze escravos e, quando ficou velha, foi repassando para os filhos. É importante demarcar isso, porque, toda vez que a gente fala da história de Crateús, muitos estudiosos falam que Crateús não teve escravos, não existiu escravidão no Crateús, mas essa é uma história que sempre gostamos de

- 
4. Obra iniciada em 2014, a Barragem Lago de Fronteiras, no município de Crateús, na fronteira com o estado do Piauí, visa criar um reservatório de água sobretudo para irrigação agrícola, forte setor na região. Conforme menciona o site do Governo Federal, a partir da fala do engenheiro do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), “A finalidade principal da Barragem Fronteiras será o suprimento das demandas hídricas das populações da sede municipal de Crateús/CE (52.644 hab. segundo censo IBGE 2010) e dos distritos e povoados da zona rural, especialmente Assis, Poti, Cabaças, Curral Velho e Ibiapaba, com população recenseada de 20.168 pessoas (IBGE2010), além do reforço do sistema de abastecimento do principal aglomerado urbano da região, bem como de outras cidades integrantes dos Sertões de Crateús”. Essa barragem, como tantas outras impactará também negativamente a população local, com destaque para a demarcação do território do Quilombo de Queimadas, conforme relata Michelly. (Cf.: <https://www.gov.br/dnocs/pt-br/assuntos/noticias/obra-da-barragem-de-fronteiras-nosertao-de-crateus-segue-a-pleno-vapor>. Acesso em 29 de março de 2025).

contar, porque é uma história que todo mundo conhece, e foi gente da gente que escreveu a história dela, que compartilhou a vida da Santa Felícia. Hoje, todo mundo reconhece que realmente existiu escravidão, porque a gente sabe que existiu, e que todo mundo tem esse conhecimento. Esperamos que um dia nossa história, a história da Comunidade de Queimadas, possa ser contada e que ninguém mais possa dizer que isso é mentira. A gente luta para que isso aconteça: quando contarmos a história da comunidade, todas as pessoas poderão escutar e dizer: “Realmente, todo mundo tem conhecimento da comunidade quilombola crateuense”.

Além da Felícia, a Damaza foi outra escrava que marca a nossa história. Conta-se que ela estava fugindo e desceu para a nossa região, no baixo da serra dos Tucuns. Nessa fuga, os feitores vieram atrás para pegá-la, mas a Damaza se enforcou numa oiticica. Diz-se que eles acharam o corpo dela e colocaram-no em um oco da oiticica. O meu avô é uma das pessoas que conta essa história, dizendo que quando era menino ia nessa localidade para procurar os restos da Damaza.”

O avô, Luiz Gomes, assume a palavra: “Não tinha nem dez anos nesse tempo. Contaram que estavam caçando e quando acharam

o corpo os urubus já estavam perseguindo para comer. Por isso, só cortaram a corda e socaram no oco da oiticica. Nós íamos brincar nessa localidade e escutamos essa conversa da morte dela. Mas era tudo muito parado, ninguém falava muito não, porque os donos eram muito violentos e não queriam nem saber. Maltratavam os negros, mas não se podia dizer nada. Agora, quando começou a associação, os fazendeiros foram lá e ainda havia uns restinhos de ossos, mas eles tacaram fogo na oiticica. Porém, da oiticica que queimaram nasceu outra, por dentro do oco da antiga. Não há mais ossos, mas ela está morta lá, e todo mundo sabe disso. Desde que eu nasci, em 1942, essa história já era conhecida”.

## **7.1 A liderança quilombola feita por vozes femininas**

“A tarefa de ser uma liderança mulher é muito difícil, porque, para começar, a luta por identidade já é difícil por si só, e quando você tem uma mulher preta lutando por identidade e terra, a dificuldade é maior ainda. Na minha visão, quando era o pai era bem mais fácil: um homem lutando tinha mais voz, ou pelo menos a voz era mais ouvida, era mais atendida, mas uma mulher é diferente, pois a sua voz é mais apagada. Apesar disso, eu reconheço que já construímos bastante, durante esses anos, nós desenvolvemos muito.



Porém, é uma luta muito difícil para quem é mulher, pois é como se você tivesse que se provar a todo momento, que você pode fazer qualquer coisa ou que você pode estar ali ou que é merecedora de estar na posição de liderança. Quando é

um homem, só assume e pronto, e ninguém vai sequer discutir.

A dificuldade não está restrita à luta por terra, por identidade, já que ser mulher é difícil, pois temos que lutar com unhas e dentes por tudo o que a gente quer.”

## **8. Considerações finais: O sentido da terra e do território para o quilombo**

“Muitas pessoas ainda querem produzir, criar, colher. Não é apenas uma coisa sentimental, como vejo no argumento de muitos dos proprietários, que falam que temos apegos. Mas nós temos apego a quê, se só usufruímos da terra pra produzir o alimento para nós? O significado mesmo pra muitas das pessoas do território, para o paizinho, que não planta mais, é o de manter a tradição viva: plantar e colher, criar os animais que a gente quer possuir ainda. Trata-se mesmo de manter esse território vivo como ele era, um território produtivo. E era produtivo por quê? Porque os negros trabalhavam.

Os fazendeiros dizem que não trabalhamos porque não queremos, alegando que nos dão terra para plantar. Porém, quando vamos em

busca disso, eles dizem: “Não, não dá certo não. Vou botar meus bichos dentro”. Quando não é isso, obrigam-nos a fazer a colheita antes, porque ficam ameaçando colocar os animais para comer a plantação.

As pessoas estão acostumadas a ouvir a história ser contada pelos brancos, e pela primeira vez aqui no nosso município nós, negros, estamos contando a nossa própria história, e por isso a resistência. É importante ouvir e repercutir a fala do nosso povo, que nunca foi ouvido. Atualmente, a comunidade se levantou, acordou para isso. Não custa nada para nós que estamos aqui manter essa história, continuar com ela e mantê-la sempre viva, ecoando e ecoando até que todo mundo conte a mesma história.”

## **Referências**

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos. Org.: Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

RUFINO, Luiz. Vence-demanda: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

# **ENSINO E EXTENSÃO**



# **O NEABI vai à escola:** relato de experiência dos projetos de extensão “Contação de histórias com ênfase na Cultura Afro-brasileira e Indígena” e “Cineclube Terça Diversa”

---

Antonia Karla Bezerra Gomes

## **1. Introdução**

**E**ste artigo, intitulado O NEABI vai à escola: Relato de experiência dos Projetos de extensão “Contação de histórias com ênfase na cultura afro-brasileira e indígena” e “Cineclube Terça Diversa”, trata da execução e repercussão dos projetos supracitados, ambos contemplados pelo Edital 01 de 2022 e de 2023 – Edital para Seleção de Bolsistas de Extensão para os Programas/Núcleos e Projetos Institucionais, desenvolvidos nos períodos de agosto a novembro dos respectivos anos.

Os projetos, de modo geral, atingiram, aproximadamente, mil estudantes das escolas da rede pública municipal e estadual da sede do município de Crateús, com o objetivo de proporcioná-los acesso a contação de histórias que valorizam a cosmogonia e a cultura dos povos

afro-brasileiros e indígenas, além de garantir o acesso a obras audiovisuais com teor educativo que suscitem reflexões acerca das relações de gênero, raça e classe.

Estas duas ações estiveram sustentadas na ideia de que “a educação ajuda muito a esclarecer, a desvendar as condições em que nos encontramos” (FREIRE, 1986, p. 85). Através das expressões artísticas de contar histórias e de cineclubismo, buscou-se estabelecer com os estudantes um diálogo aberto sobre racismos, gênero e classe, e também sobre as riquezas culturais dos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos.

É relevante para o educador-artista o registro escrito de suas práticas, ainda mais quando elas se propõem, nos dizeres de Tiago de Melo, “a pelejar no limpo, frente a frente” contra o colonialismo, contra os “contratos do Novo Mundo – pautados na classificação de raça, gênero e patriarcado e na oposição cultura versus natureza” (RUFINO, 2021, p. 34).

Este relato ancora-se nas teses de Freire (1983-6), Teixeira (1957), Teixeira (2010), Matos (2009) e Rufino (2021), dividindo-se em duas partes: Projeto de extensão “Contaçõa de histórias com ênfase na cultura afro-brasileira e indígena” e Projeto

de extensão “Cineclube Terça Diversa”, compostas de apresentação dos projetos, da problematização das expressões artísticas como ferramentas pedagógicas e importantes aliadas para a apresentação e o debate dos temas voltados para a educação e para as relações raciais.

Se a educação é uma arte, logo o educador é um artista. Os estudos de Anísio Teixeira e Paulo Freire nos levam à construção desta máxima. Os dois pensadores da educação brasileira nos levam a refletir sobre a educação como uma ação que transpõe o campo puramente da técnica e da ciência, pois a “arte é algo de muito mais complexo e de muito mais completo que uma ciência” (TEIXEIRA, 1957). “Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá ‘vida’ ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos” (FREIRE, 1986, p. 76).

É sustentado na tese mencionada que este relato de experiência dá registro escrito a duas ações de extensão que se utilizam da arte como ferramenta pedagógica para desvelar saberes e possibilitar outras novas formas de pensar sobre



as relações étnico-raciais nos espaços escolares.

É importante dizer que o ato de pesquisar, selecionar materiais, pinçar estratégias e construir um processo de ensinagem, como nos afirma Freire (1986) e Teixeira (1957), pode ser por si só uma obra de arte e aqui, nas ações de extensão, também foram utilizadas expressões artísticas para que as provocações e os conhecimentos pudessem ganhar vida a partir dos gestos, da entonação da voz, do caminhar pela sala, da postura, na certeza de que esses aspectos poderiam causar um impacto na formação dos estudantes (FREIRE, 1986).

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI se baseiam em leis como a N° 10.639/2003 e a N° 11.645/2008, que institui as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e obriga a sua implementação nas instituições de educação básica e superior.

No Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, os NEABIs têm como missão sistematizar, produzir e difundir conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade racial e dos Direitos Humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e de outras

formas de discriminações, ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil, no Ceará e, em particular, no Instituto Federal do Ceará (RESOLUÇÃO CONSUP/IFCE N° 103/2023).

Os NEABIs, no IFCE, foram instituídos/regulamentados em 2017 com a Resolução N° 071, de 31 de julho de 2017, que aprovou o Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Instituto Federal do Ceará. Este foi um marco importante para que o Instituto pudesse caminhar rumo a uma educação mais diversa, plural e multimulticultural, reconhecendo e buscando atender a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos Projetos Pedagógicos dos Cursos do Instituto Federal do Ceará, a fim de atender as normativas vigentes e as reivindicações dos intelectuais trabalhadores da educação.

Há um ditado que diz “antes tarde do que nunca”. Embora os Institutos sejam centenários, nascidos ainda como Escolas de Aprendizes e Artífices (DECRETO N° 9.070/1911), somente neste século dá o passo rumo à Educação para as Relações Étnico-Raciais que objetiva divulgar e produzir conhecimentos sobre a história e cultura dos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos que eduquem cidadãos quanto à

pluralidade étnico-racial, descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos, dentre outros povos de conhecimentos tradicionais, buscando incentivar atitudes, posturas e valores, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidades, em busca de uma sociedade mais justa (RESOLUÇÃO CONSUP/IFCE Nº 150/2023)<sup>1</sup>.

Sem dúvida, está na ordem do dia a oferta da educação como um direito público subjetivo e que seja de qualidade, respeitosa das realidades humanas e das culturas, de forma democrática e inclusiva e que seja condição para superação das desigualdades, das injustiças, superando as “normalidades dominantes”. Está na ordem do dia uma educação como prática de liberdade, não conformada com as humilhações e exclusões, uma educação amorosa, afetuosa e solidária “que reconhece a vida como elemento cíclico e ecológico e, por isso, se envolve ao invés de se desenvolver” (RUFINO, 2021, p. 34).

“Antes tarde do que nunca”, assim o IFCE vai institucionalizando, a partir dos instrumentos legais, mas também dos corpos dos servidores negros que adentram ao Instituto e paulatinamente vão fissurando as estruturas hegemônicas que nela se instituiu como práticas de ensinagem.

Desta forma, em 2022, após 5 anos instituídos os NEABIs, há o primeiro edital que contempla uma bolsa específica para atuação do NEABI, no campo da Extensão, o “Edital para Seleção de Bolsistas de Extensão para os Programas/Núcleos e Projetos Institucionais”. Verifica-se um ganho imenso nesta tomada de decisão política, pois, embora os NEABIs estejam ligados às Direções Gerais dos *Campi*, eles se relacionam com as Pró-reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo esta última a que tem a responsabilidade, não sozinha, de assessorar as ações realizadas pelos Núcleos através da Coordenadoria de Diversidade Étnico-Racial (CDER).

A Pró-Reitoria de Extensão estende aos NEABIs a viabilidade de executar, com bolsa, ações que atendam aos interesses dos Núcleos e,

---

1. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/neabis#:~:text=Os%20NEABIs%20t%C3%AAm%20como%20miss%C3%A3o,e%20dos%20direitos%20das%20popula%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em 25 de março de 2025



por sua vez, os NEABIs, nos *campi*, se estendem à comunidade onde estão inseridas ações que valorizam e problematizam as relações étnico-raciais na educação escolar.

É importante ressaltar, como nos alerta Freire (1983), que a extensão não visa persuadir as comunidades escolares a aceitarem “propagandas”, tão pouco significa transmitir, entregar, doar ou até mesmo invadir a cultura organizativa das escolas, nem manipular os educandos, mas

sabedores que o currículo oficial e o real quase sempre negligencia as temáticas relacionadas à história e a cultura afro-brasileira e indígena. Verificando a necessidade, a partir do diálogo e das trocas, as ações extensionistas se estendem às escolas como uma “tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem” (FREIRE, 1983, p. 15).

## **2. Projeto de extensão “Contação de Histórias com Ênfase na Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**

“Na África, cada velho que morre é uma biblioteca que se queima”. Esse ditado expressa de forma didática a importância da sabedoria construída pela experiência acumulada ao longo dos tempos. Nas culturas orais, os conhecimentos, valores e regras são armazenados na memória e transferidos nos fazeres cotidianos ou nas festas exclusivas para esse fim, por isso os anciãos têm um lugar privilegiado nessas culturas, pois são eles que asseguram a passagem dos saberes de uma geração a outra.

Logo, contar uma história nas culturas orais, como as de alguns povos do continente africano e dos povos indígenas do Brasil, não é

somente fala-entretenimento. É, antes de tudo, criar laços de pertença, cumplicidade e unidade, conhecer e perpetuar a riqueza cultural e a identidade de seu povo.

A repetição das histórias não é enfadonha, mas instigante. “A cadência ritmada e a repetição idênticas dos relatos na narrativa oral, passados de geração a geração, ajudam na memorização do conhecimento a ser transmitido” (MATOS, 2009, p. 03-04). Há, portanto, um valor estético nesta cultura de contar histórias, pois cada elemento que constitui a narrativa, desde os significados às expressões, do ritmo ao silêncio, integra a contação ampliando os sentidos que o

narrador deseja impregnar no espectador/ouvinte.

Se a palavra contada é um meio de transmissão de conhecimento, logo ela pode ser compreendida como um importante recurso educacional utilizado por docentes que desejam, dentre as muitas possibilidades, discutir temas não circulizados de forma lúdica, prazerosa e significativa para os estudantes.

Diante desta perspectiva de compreender a contação de histórias como um ato importante, um recurso educacional potente na veiculação e troca de saberes, é que escolhemos contar histórias com ênfase na cultura afro-brasileira e indígena.

No segundo semestre de 2022, a PROEXT lança o Edital 01 de 2022 – para Seleção de Bolsistas de Extensão para os Programas/Núcleos e Projetos Institucionais. Logo nos propomos a desenvolver atividades de extensão com bolsista remunerado para o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), com o projeto intitulado “Contação de histórias com ênfase na cultura afro-brasileira e indígena”, tendo como justificativa a importância da contação de histórias como recurso educacional para apresentar às crianças da educação básica, da etapa do ensino Fundamental I, contos

que valorizam a cultura afro-brasileira e indígena, objetivando suscitar nos educandos um sentimento de autoafirmação, pertencimento e reforçar os valores positivos das culturas negra e indígena brasileiras.

O projeto propôs a contação das histórias: *Hariporia, a origem do açai* – Povo Saterê-mawê, de Tiago Harikiy; *Chico Rei*, de Luís da Câmara Cascudo e *Matilde viu o Maracatu*, de Lourival Veras. Tais histórias contam as vivências de personagens indígenas e negros, valorizando as suas cosmogonias, festas e valores positivos, como: coragem, sagacidade, perseverança e força.

Após aprovação do projeto, foi realizada uma seleção para bolsista sendo contemplada a estudante Tafnes Gomes (curso de Licenciatura em Física), como bolsista remunerada, junto ao estudante Miqueias Moreno (curso de Licenciatura em Música, como bolsista voluntário).

A metodologia do projeto se deu em três etapas.

- **Etapa 1** as atividades tiveram início com o estudo do projeto e das aproximações do ato de contar histórias. Neste primeiro momento, os bolsistas puderam compreender – a partir de obras, como: *O ofício do contador de histórias*, *A palavra do contador de*



*histórias*, ambos de Gislayne Avelar Matos e *Contar histórias com maestria: técnicas e vivências*, de Fabiano Moraes – sobre a trajetória, a importância e as técnicas da contação de histórias.

Esse momento foi organizado de forma a instrumentalizar os bolsistas sobre a contação de histórias enquanto arte e também enquanto recurso educacional. Paralela a essa formação ocorreu também o debate a partir de autores, tais como: Munanga, Lélia Gonzalez e Ailton Krenak. Aqui o objetivo foi criar nos bolsistas um repertório acerca das discussões que envolvem as questões étnico-raciais no Brasil.

- **Etapa 2** os bolsistas tiveram acesso aos livros *Nós: uma antologia de literatura indígena*, de Maurício Negro (2019); *Lendas brasileiras para jovens*, de Luís da Câmara Cascudo (2010) e *Matilde viu o Maracatu*, de Lourival Veras (2012). Esta última obra faz parte da coleção Programa de Alfabetização na Idade Certa, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

Os bolsistas puderam estudar as obras e, após apreciação do estudo, deliberaram por três histórias a serem contadas. A partir dessa escolha,

deram início aos estudos das histórias, as pesquisas sobre os contextos delas e seus significados. Após apropriação dos textos, os bolsistas iniciaram os ensaios, buscando articular as expressões e gestos, tonalidades e intenções vocais, figurinos e melodias que remetessem aos ambientes em que as histórias se passavam.

Paralelo aos ensaios, foi iniciado um diálogo com a Secretaria Municipal de Educação e com as coordenações pedagógicas das Escolas de Ensino Fundamental Airan Veras, Carlota Colares, Maria José, José Freire Filho, Antonio Anísio da Frota, Furtado Leite, Olavo Bilac, Vilebaldo Barbosa Martins, Amadeu Catunda e Padre Bonfim.

Esse diálogo se deu para apresentação do projeto e seus objetivos, bem como saber do interesse das escolas em receber a contação de histórias. O projeto foi bem recebido e, a partir de então, foi criada uma agenda de apresentações. O IFCE *Campus* Crateús disponibilizou o transporte para o deslocamento dos bolsistas, fortalecendo assim a relação entre o IFCE -NEABI *Campus* Crateús com as escolas municipais.

- **Etapa 3** fomos às escolas. Instrumentalizados, os bolsistas realizaram a intervenção pedagógica nos espaços das

escolas. Cada apresentação da contação de histórias teve, em média, 30 minutos e se organizava com um cortejo inicial com cantigas de roda.

Na sequência foi realizada uma dinâmica para interação com as crianças para conduzi-las às histórias *Hariporia, a origem do açaí*, Povo Saterê-mawê, de Tiago Hakiy; *Chico Rei*, de Luís da Câmara Cascudo e *Matilde viu o Maracatu*, de Lourival Veras. Entre cada história havia a pausa para uma canção, concluindo o ato com mais uma brincadeira e uma canção de encerramento. Após as apresentações, os bolsistas se apresentavam e divulgavam o projeto e o NEABI e abriam uma conversa com os estudantes.

As atividades ocorreram em ambientes escolares, como pátio e biblioteca. Em uma das escolas foi necessário o deslocamento dos estudantes para um salão paroquial, pois a instituição não comportava todos os estudantes em um único ambiente. As crianças ficaram organizadas em semicírculo. Assim, todas tinham acesso e boa visibilidade. Após a contação, elas interagiram com os bolsistas fazendo perguntas e comentando sobre as suas preferências.

De acordo com a bolsista Tafnes Gomes, esse momento permitiu

aos educandos “aprender mais sobre a história da nossa nação, sobre a cultura e as relações étnico-raciais de forma leve, criativa e descontraída”. As crianças também puderam trabalhar a interpretação, a memória (no caso das músicas e brincadeiras) e a imaginação”. Para o bolsista Miqueias Moreno “os alunos puderam estar aprendendo mais as culturas dos povos negros e indígenas e também ver a importância que cada uma delas possui para nossa sociedade, trazendo assim uma reflexão sobre respeito para com essas culturas”.

A ação foi experienciada por, aproximadamente, 400 crianças, todas oriundas das escolas da rede municipal da sede de Crateús. A concentração e a participação deste público durante toda a apresentação foram reveladoras da atração que as crianças possuem pela contação de histórias, reforçando o seu valor enquanto recurso pedagógico.

Sobre a afetação delas quanto às temáticas das histórias, verificamos que isso se deu com a participação delas na roda de conversa, pela curiosidade nos objetos e carinho com os contadores. A resposta da gestão das escolas também foi reveladora da positividade da intervenção, pois todas consideram como relevantes para a formação



das crianças e inspiração para o trabalho dos professores.

Também para os bolsistas, esta foi uma oportunidade única de aprender a ser um professor decolonial, nas palavras dos bolsistas:

Foi uma experiência inesquecível e de valor inestimável, poder levar às crianças a discussão de temas sobre a história, a cultura e a beleza das diversidades étnico-raciais do nosso país e do mundo, de forma leve e divertida para elas. Acredito que agregou muito tanto como futura docente, na questão de conhecimento e ministrar/apresentar algo em contato com esse público dessa faixa etária. E como pessoa, mas com o olhar de irmã mais velha, pude aprender a valorizar a arte da contação de histórias como forma de alimentar a curiosidade da criança como também ter uma forma de ensiná-la/educá-la

de forma descontraída e criativa. (GOMES, 2022)<sup>2</sup>

A experiência de estar em um ambiente de sala de aula para apresentar algo para os alunos, incluir os alunos para que pudessem fazer as atividades, aprender um pouco sobre as culturas citadas nas histórias, como se comportar e como agir em um ambiente de sala de aula foi enriquecedor, uma experiência muito importante para mim enquanto futuro professor. (MORENO, 2022)<sup>3</sup>

Remontando aos ancestrais *griot* e troncos velhos através da contação de histórias foi possível aplicar o aprendido, numa troca de saberes entre os bolsistas e os estudantes, para trazer à baila as temáticas da educação para as relações étnico-raciais numa perspectiva de valorização e visibilização positiva da cultura e cosmogonia dos povos negros e indígenas no Brasil.

### 3. Projeto de Extensão “Cineclube Terça Diversa”

Por que e para quê cineclube na universidade, na escola, na praça, se existem as plataformas de

*streaming*? Para que levar cinema para entre os muros dos espaços de ensino?

- 
2. Relatório de prestação de contas do Projeto de extensão “Contação de histórias com ênfase na cultura afro-brasileiras e indígenas”.
  3. Relatório de prestação de contas do Projeto de extensão “Contação de histórias com ênfase na cultura afro-brasileiras e indígenas”.

O cineclube, uma ferramenta também pedagógica, pode ser força pulsante contra o pior do cinema comercial que naturaliza violências de raça, classe e gênero; pode ser delicadeza para despertar, provocar, emocionar olhares, corpos e consciências rumo ao respeito e aceitação mútuas; pode ser riso; pode ser lágrima; pode ser abraço; pode ser conhecimento como processo de formação humana, de forjar sujeitos que, repentinamente, podem descobrir que percebem, e que percebem a realidade que lhes cercam.

Embora os conglomerados do cinema nacional, embora os empregados da educação, é possível acreditar nos esforços conjuntos que desafiem as impossibilidades e fazer educação. O cineclube é justamente acreditar no fazer coletivo que desafia a ordem hegemônica vigente. As possibilidades de aprendizagens através de filmes ficcionais ou baseados em fatos há muito vêm sendo desenvolvidas nas instituições de ensino formal e informal, há muito são objeto de investigação.

Pode-se dizer que, desde seu surgimento, o cinema foi percebido como ferramenta educativa. Mesmo que não tenha como função principal educar, ele educa. A escola e o cineclube se encontram e podem, juntos, somar e se complementar (TEIXEIRA, 2010). Como é sabido,

a Lei nº13.006/14 obriga as instituições de educação a exibir filmes nacionais por pelo menos 2h mensais, possibilitando o cinema como um recurso pedagógico aliado aos estudos de raça, classe, gênero, por exemplo, pois é inquestionável a dimensão política e pedagógica do cinema e sua poderosa força de acesso ao conhecimento de forma mais significativa.

Criado em 2018, o cineclube Terça Diversa é um projeto de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus Crateús*, através do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). O cineclube Terça Diversa objetiva exibir filmes nacionais que tratem das questões relacionadas à classe, gênero e raça.

Este projeto foi desenvolvido ao longo de 2019, com pausas nos anos da COVID-19 (2020-21), momento em que os bolsistas e a coordenadora realizaram o curso de Formação de exibidores independentes e agentes culturais, projeto Pontos de Corte, da Escola Pública de Audiovisual da Vila das Artes.

No projeto, o cineclube é concebido como espaço de formação humana – uma ação verdadeiramente educativa. O cinema não é coadjuvante da formação, mas ator central para, a partir dele, em



especial o cinema nacional, através de documentários e ficções realizadas pelas populações minoritárias em acesso aos direitos sociais, realizar mostras de filmes, formações relacionadas às práticas cineclubistas, debates, mostras de temas quase nunca debatidos nas salas de aulas. A partir das categorias raça, gênero e classe, dialogar sobre trabalho, racismo, vida, morte, religião, sociedade, política, gastronomia, cosmogonia, economia, afetividades e tantos outros temas que atravessam a vida das pessoas negras e indígenas no Brasil.

No segundo semestre de 2023, a PROEXT lança o Edital 01 de 2023 – para Seleção de Bolsistas de Extensão para os Programas/Núcleos e Projetos Institucionais. Logo nos propomos a desenvolver atividades de extensão com bolsista remunerado para o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), com o projeto intitulado “Cineclube Terça Diversa”.

Nesta edição, o Cineclube Terça Diversa exibiu filmes de curta-metragem de ficção para as escolas da rede municipal e estadual de Crateús. As temáticas abordadas nos filmes foram aquelas que envolvem a história, a cultura e a valorização da população afrodescendente e indígena brasileira.

Após cada sessão, foi realizada uma roda de conversa qualificada acerca das emoções dos espectadores. Nesta perspectiva, compreende-se o cineclube como ferramenta pedagógica capaz de despertar os olhares das crianças e adolescentes de forma lúdica para o diálogo das temáticas que envolvem a educação para as relações étnico-raciais.

A exibição dos curtas objetivou proporcionar aos estudantes da rede de educação pública do município de Crateús o acesso a obras audiovisuais com teor educativo e político; suscitar reflexões acerca das relações de gênero, raça e classe a partir das obras audiovisuais exibidas; divulgar produções audiovisuais dos circuitos independentes e oportunizar acesso ao cinema nacional.

O projeto atendeu a um total de 600 estudantes das Escolas Municipais Padre Bonfim, Olavo Bilac, Vilebaldo Martins, Maria José, Antonio Anísio da Frota e das Escolas Estaduais Lourenço Filho, Regina Pacis, Gaspar Dutra, Lions Club e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus* Crateús.

Foram exibidos dois curtas-metragens: o primeiro, *Dudú e o lápis cor de pele*, de Miguel Rodrigues (2019), narra a história de Dudú, um garoto negro, inteligente e

imaginativo, estudante de um colégio particular da classe média de São Paulo. Durante uma aula de educação artística, sua professora, Sônia, diz a ele que utilize o que ela chama de “lápiz cor da pele” para pintar um desenho. A frase despertou em Dudú uma crise de identidade. Com toda a inocência de uma criança da sua idade, Dudú passa a carregar o lápis em questão consigo para encontrar alguém que possa sanar seus questionamentos.

O segundo curta, intitulado *Pajerama*, de Leonardo Cadaval (2008), trata de um indígena, Pajerama, do tupiguarani, futuro Pajé, pego numa torrente de experiências estranhas, revelando mistérios de tempo e espaço. A reflexão do filme, que à primeira vista pode parecer um lamento pela natureza perdida, é, na verdade, sobre a cidade, seu processo de feroz urbanização que sobrepõe pessoas, natureza e história.

Após a aprovação do projeto, foi realizada uma seleção para bolsista, sendo contemplada a estudante Laisly Melo (curso de Licenciatura em Física) como bolsista remunerada. A metodologia do projeto se deu em três etapas:

- **Etapla 1** – se referiu à formação da bolsista, sendo realizado o levantamento bibliográfico sobre o cineclube

enquanto ferramenta pedagógica, o estudo dos temas relacionados ao racismo e a história dos povos indígenas e sua histórica luta de resistência. Foi realizada ainda a curadoria das obras exibidas.

- **Etapla 2** – ocorreram diálogos com as coordenações pedagógicas das escolas e envio de ofício circular para a criação do calendário de exibição e formulário de inscrição que foi preenchido pelas escolas interessadas.
- **Etapla 3** – fomos às escolas. O projeto exibiu os curtas-metragens *Dudú e o lápis cor de pele*, de Miguel Rodrigues (2019) e *Pajerama*, de Leonardo Cadaval (2008), nas Escolas Municipais para estudantes do Ensino Fundamental II: Padre Bonfim, Olavo Bilac, Vilebaldo Martins, Maria José, Antonio Anísio da Frota e estudantes das Escolas Estaduais de Nível Médio Integral e Integrado: Lourenço Filho, Regina Pacis, Gaspar Dutra, Lions Club e Instituto Federal Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus Crateús*.

O projeto ocorreu nas terças-feiras de cada semana, nos turnos da



manhã e da tarde, por dois meses – por isso o nome Cineclube Terça Diversa. Todos os equipamentos foram deslocados até as escolas, no veículo oficial do *Campus Crateús*. É importante observar que a bolsista nunca esteve sozinha nas exposições e sempre contou com a presença da coordenadora do projeto ou de membros do NEABI. Este cuidado se deu em função da delicadeza das temáticas.

A exibição iniciava com a apresentação da bolsista, do projeto e do NEABI. Na sequência ocorria a exibição dos filmes e, por último, uma roda de debate sobre as emoções que o filme despertou na plateia espectralora.

O público-alvo foi beneficiado com informações, conscientização e conhecimento a respeito das questões étnico-raciais, tendo abertura para dar sua opinião, contribuir com alguma experiência vivida, seja no âmbito familiar ou escolar, além da oportunidade de refletir a respeito de suas próprias raízes e de seus ancestrais.

Para a bolsista a participação no projeto também foi de fundamental importância. Ela relata:

Adquiri bastante conhecimento ao entrar para o núcleo e ao participar do projeto Cineclube Terça Diversa: com as ações do

projeto tive a oportunidade de adquirir um maior conhecimento a respeito das questões étnico-raciais, pois antes das exposições realizei leituras e fiz pesquisas a respeito do assunto para adquirir conhecimento, apresentar dados e conseguir conversar com os estudantes tendo uma maior segurança, um domínio maior do assunto e conseguir trocar conhecimentos com os alunos a respeito das questões étnico-raciais a partir dos dois curtas-metragem exibidos (Dudú e o Lápis Cor de Pele; Pajerama). Confesso que não tinha um conhecimento tão aprofundado sobre o que era o NEABI e suas atividades, após entrar para o Núcleo e me aprofundar nas atividades que são desenvolvidas, participar das reuniões, palestras e rodas de conversa, adquirir um maior conhecimento a respeito das causas tratadas no NEABI e acredito que ainda tenho muito a aprender, e espero poder adquirir cada vez mais conhecimento com o Núcleo. (MELO, 2023)<sup>4</sup>

Considera-se o projeto exitoso pela intensa participação dos estudantes, bem como a resposta da gestão das escolas parceiras nesta ação. Foi possível perceber o incômodo de alguns estudantes diante das temáticas sobre racismo, por

---

4. Relatório de prestação de contas do Projeto de extensão “Cineclube Terça Diversa”

exemplo, mas também se verificou esse momento como catártico para aqueles que o sofrem dentro do espaço escolar.

Frente a este contexto, pode-se dizer, de acordo com Freire (1983, p. 20), que por meio da “ação e da reflexão, se aproxima da “razão”, do “logos” da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais,

introduzindo-se nela, alcançará o seu desvelamento”.

As perguntas que iniciaram esse artigo clamam a uma reflexão sobre as dimensões formativas e informativas do cineclube e da escola. São várias as contribuições dos filmes para conhecer, interpretar e dar significado às realidades dos educandos.

#### **4. Considerações finais**

Neste relato de experiência foram narradas histórias através de contadores e exibidores. Lendas e filmes são formas de contar histórias, de suscitar debates, de tratar das diversidades humanas. Sendo a contação de histórias e o cinema, na contemporaneidade, expressões artísticas preêquas de fundamentos da educação, pode-se dizer que nestes projetos de extensão a educação se fez pela arte, sendo

a educação ela própria uma ação estética-artística.

Quando, através de expressões artísticas, o NEABI *Campus Crateús* estende as suas ações para as escolas públicas de Crateús, no exercício de aprender-ensinar-aprender, é por que acredita-se que as atividades de extensão, na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, podem desencadear outros atos criadores nas escolas, nos docentes e nos estudantes.

#### **Referências bibliográficas**

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MATOS, G. A. *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.



RUFINO, L. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

TEIXEIRA, A. *Ciência e a arte de educar*. 1957. Disponível em [http://www. bva-  
nisioteixeira.ufba.br/livro6/ciencia.html](http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro6/ciencia.html). Acesso em: 25 de março de 2025.

TEIXEIRA, I. A. de C. Uma história sem fim: o cineclube abraça a escola. *In*: ALVES, G.; MACEDO, F. *Cineclube, Cinema e Educação*. Londrina: Práxis, 2010.



# Projeto de extensão

## Histórias do nosso povo, histórias da terra: lendo e escrevendo narrativas indígenas

Camila Pereira de Sousa  
Anny Karolinny de Souza Jacaúna

### 1. Introdução

O presente artigo resulta de uma atividade de extensão realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Crateús. Este núcleo tem como eixo a promoção de ações que fomentem a reflexão e a discussão sobre as relações étnico-raciais dentro do IFCE e na comunidade externa, dessa maneira, contribuindo para o fortalecimento da identidade e da cultura dos povos afrodescendentes e indígenas. Conforme seu regimento interno:

O Neabi tem como missão sistematizar, produzir e difundir conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade racial e dos direitos humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e outras formas de discriminação, ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil, no Ceará e, em particular, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. (BRASIL, 2023, p. 01).

Nesse contexto, este projeto de extensão teve como foco a articulação com uma escola indígena de educação básica localizada na região dos Sertões de Crateús. A escolha se justifica pela significativa diversidade étnica desse território, que abriga grupos indígenas como os Tabajara, Kalabaça,

Potyguara, Tubinambá e Kariri. Esses povos carregam um histórico de lutas e resistências frente ao apagamento étnico imposto ao longo dos séculos, reafirmando sua identidade cultural e política na região.

O exercício de contar histórias e criar narrativas faz parte da tradição oral e da diversidade cultural dos povos indígenas brasileiros. A prática se manifesta como um mecanismo de resistência e afirmação identitária, perpetuando saberes ancestrais e fortalecendo a memória coletiva. Por isso, indo ao encontro desses movimentos de (r)existência, observa-se, na região, uma intensa produção intercultural e intelectual, materializada em iniciativas como a Escola Indígena Raízes e a publicação do “Livro das Raízes Indígenas dos Povos de Crateús” (SEDUC-CE, 2001), que documenta e valoriza as histórias e as experiências dessas comunidades.

A partir desse cenário, o projeto desenvolvido pelo NEABI buscou

estabelecer uma parceria entre o Instituto Federal do Ceará, Campus Crateús, e uma escola indígena de educação básica, com o propósito de promover atividades voltadas para a leitura e a produção literária de narrativas indígenas, tanto em âmbito nacional quanto local. A proposta foi estruturada para oferecer um espaço de escuta e de criação, no qual os estudantes indígenas pudessem expressar suas vivências, histórias e imaginários, ampliando o repertório cultural e literário da comunidade escolar.

Dentre as atividades realizadas, destacam-se rodas de leitura, oficina de escrita criativa e debates sobre a representatividade indígena na literatura brasileira. Além disso, o projeto incentivou o registro das histórias orais, promovendo o diálogo e a valorização dos saberes tradicionais. A experiência permitiu, assim, não apenas a ampliação do contato dos estudantes com a literatura indígena, mas também a produção de novas narrativas autorais, evidenciando a potência criativa e literária dos jovens indígenas.

Acreditamos que o projeto contribuiu de forma significativa para fortalecer os laços entre o IFCE e a comunidade indígena local, promovendo um aprendizado intercultural para todos os envolvidos, porque possibilitou a emergência de



narrativas que carregam memórias, tradições e modos de vida, evidenciando a literatura como um espaço de resistência e afirmação identitária. O projeto foi financiado pelo Edital 01/2024 ASS-PROEXT/PROEXT/

REITORIA-IFCE, processo SEI de adesão nº 23293.000890/2023-10, que garantiu recursos para a execução das atividades e a ampliação do impacto das ações no contexto escolar e comunitário.

## 2. Metodologia

O projeto de extensão foi realizado na Escola Raízes Indígenas de Crateús, localizada na zona urbana do município de Crateús, mais precisamente no Bairro Fátima II, Aldeia São José, ocupação indígena mais recente da periferia urbana, a qual inicialmente recebeu o nome de Vila São José. Segundo o sociólogo e pesquisador Estevão Palitot (2008), essa alcunha se deu em homenagem ao santo padroeiro do Ceará e porque a ocupação ocorreu em 19 de março, data em que se comemora o seu dia. Todavia, algumas famílias que há tempos já assumiam a identidade indígena e adotavam o etnônimo Potiguara passaram a reivindicar que o local fosse chamado de Aldeia São José.

A Aldeia São José fica na saída da cidade, em direção ao município de Novo Oriente. “Suas casas enfileiram-se longamente e ficam de frente para um descampado seco ao lado do matadouro abandonado”, conforme descreve Palitot (2008, p. 07). Em relação à escola,

destacamos que ela atende o público do Ensino Fundamental e EJA, sendo composta por estudantes pertencentes às etnias Potiguara, Tabajara e Kariri, bem como alunos não pertencentes a nenhuma dessas. Tem como representantes a professora Denise Potiguara e o professor Wanks Cavalcantes, diretora e coordenador, respectivamente, e pertencentes à etnia Potiguara.

Em sua execução, o projeto foi desenvolvido em 4 etapas. A primeira delas consistiu no processo de formação da estudante bolsista, tendo em vista que entendemos que aplicação de um projeto dessa natureza demanda embasamento crítico acerca de aspectos que envolvem a temática. Foram promovidos encontros semanais, nos quais levantamos discussões de cunho teórico, bem como reflexões acerca de aspectos culturais, históricos e locais dos povos indígenas crateuenses.

A segunda etapa consistiu na articulação com a escola, por meio de encontros com a rede pedagógica,

com o objetivo de fortalecer vínculos e compreender a dinâmica de organização institucional. Ela foi crucial para garantir que o projeto estivesse alinhado com as necessidades e expectativas da instituição de ensino.

A terceira etapa consistiu na aplicação de oficinas de leitura e escrita literária, por meio de sessões de contação de história e de criação de

narrativas. Nos resultados, esperava-se que os estudantes indígenas pudessem desenvolver suas próprias histórias, tanto inspiradas em tradições quanto nas suas próprias experiências e visões criativas.

A quarta e última etapa foi direcionada para a construção dos relatórios e reflexões a partir dos impactos gerados pelo projeto.

### 3. Resultados e discussão

Gerando a sua própria teoria, a literatura escrita dos povos indígenas no Brasil pede que se leiam as várias faces de sua transversalidade, a começar pela estreita relação que mantém com a literatura de tradição oral, com a história de outras nações excluídas (as

nações africanas, por exemplo), com a mescla cultural e outros aspectos fronteiriços que se manifestam na literatura estrangeira e, acentuadamente, no cenário da literatura Nacional (GRAÚNA, 2014, p. 01)

### 4. Histórias do nosso povo, histórias da terra: Lendo e escrevendo narrativas indígenas

O projeto de extensão *Histórias do nosso povo, histórias da terra: lendo e escrevendo narrativas indígenas* teve início em setembro de 2024, tendo como primeira etapa a formação da estudante bolsista e dos demais envolvidos na execução do projeto. Já entre outubro e novembro, buscou-se a aproximação com a comunidade escolar, a fim de fortalecer os vínculos e compreender a dinâmica institucional.

A terceira etapa correspondeu à execução das atividades pedagógicas com os estudantes indígenas, centradas na leitura e na produção literária. Essas atividades foram planejadas com flexibilidade para se adequarem ao contexto da escola e às necessidades dos alunos.

Entre os dias 05 e 06 de dezembro de 2024 foi realizada a aplicação prática do projeto na Escola Raízes Indígenas – Potiguará, com



participação dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. As atividades foram conduzidas no turno da tarde, das 13h30 às 15h, e seguiram um planejamento estruturado para promover reflexões sobre identidade indígena e incentivar a produção literária autoral.

No primeiro dia, as atividades foram iniciadas com uma roda de conversa, a partir de apresentações tanto dos membros do Neabi, quanto dos alunos. Cada estudante foi incentivado a compartilhar seu nome, idade e pertencimento étnico, momento que possibilitou a identificação de alunos que, apesar

de possuírem ascendência indígena, ainda não haviam se reconhecido como parte de uma etnia específica. Essa dinâmica inicial permitiu um debate sobre identidade e pertencimento, promovendo uma reflexão sobre a importância do reconhecimento étnico e da preservação da memória ancestral.

Em seguida, foi realizada a distribuição de livros para leitura, proporcionando um momento de imersão na literatura indígena. Dentre essas narrativas, um momento foi reservado para a leitura da obra infantil *Guayarê: o menino da aldeia do rio*, de autoria do escritor indígena

**Imagem 1** – Roda de leitura na Escola Indígena Raízes de Crateús



Fonte: Autoria própria.

Yaguarê Yamã, que possui uma vasta produção literária em que entrelaça aspectos da oralidade, identidade, cultura e história indígena. *Guayarê* narra as vivências de um menino indígena em meio à natureza, em sua comunidade, tendo como valores os saberes ancestrais. A obra reflete a importância da preservação cultural e da identidade indígena, especialmente diante dos discursos que põem em risco essas tradições.

A literatura de autoria indígena voltada para o público infantil e juvenil tem contribuído na promoção da representatividade e valorização cultural entre os leitores em formação. A sua inclusão no currículo escolar é decorrente de um movimento de reivindicação de lugares que historicamente foram negados a esse grupo étnico.

Do ponto de vista de políticas públicas voltadas para valorização dos aspectos culturais e históricos dos povos indígenas no Brasil, está a criação da Lei nº 11.645/2008, que visa a obrigatoriedade de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Esse marco legal refletiu a necessidade de engajamento da educação nacional com os povos tradicionais, considerando o histórico apagamento social, político, histórico e cultural dessas

comunidades fundamentais para a construção da identidade nacional.

Nesse âmbito, ações e estratégias puderam ser pensadas a fim de garantir que esses grupos ganhassem espaço dentro do ambiente escolar, contribuindo para uma formação antirracista e multicultural. Dentre essas ações, está a criação de programas como o Programa Nacional da Escola (PNBE) Indígena, em 2015, que visou aquisição de obras de literatura sobre a temática indígena para estudantes e professores da educação básica. Segundo o documento, seriam aceitas obras que buscassem romper com o prisma de narrativas colonialistas e discriminantes, em sua maioria presentes na construção de cânones literários.

Dentro desse movimento, emergente desde o final do século XX, os escritores indígenas passam a reivindicar um lugar autoral na produção literária realizada por eles, em defesa de sua autonomia e dignidade (DORRICO, 2018). Buscam, dessa maneira, romper a perspectiva apresentada pelo colonizador, com seus preconceitos e estereótipos, os quais ainda se fazem tão presentes no mercado editorial e no ambiente didático e escolar.

Escritores pertencentes a diferentes etnias como Yaguarê Yamã, Eliane Potiguara, Daniel Munduruku,



Cristino Wapichana, Ailton Krenak, Kaká Werá, Davi Kopenawa, Graça Graúna, entre tantos outros, têm se destacado no cenário de produção literária no país ao trazerem no cerne de suas narrativas questões de resistência, identidade, preservação do meio ambiente, bem como importância da proteção e valorização das tradições culturais.

Em um estudo sobre narrativas infantis de autoria indígena, Lara Tatiana Bonin (2015) cita que,

compondo-se de uma linguagem rica, alguns autores se valem do humor e de outros recursos semânticos que podem produzir mais adesão a leitura, sobretudo para aqueles leitores mais distanciados dessas obras. A autora elenca alguns textos abertamente críticos ao modo de vida ocidental, enquanto outros tratam com maior sutileza e um leve toque de ironia os comportamentos, ações cotidianas e relações sociais – de gênero, etnia, geração

**Imagem 2** – Estudante do 7º Ano produzindo sua narrativa



Fonte: Autoria própria.

vivenciadas pelos protagonistas fora do contexto da aldeia.

Também observa uma tendência que é a incorporação de palavras indígenas em meio a uma narrativa escrita em língua portuguesa – este é o caso de *Guayarê: o menino da aldeia do rio*. Afirma a autora: “tal recurso composicional parece relembrar constantemente ao leitor que ele é “hóspede”, transitando entre textualidades que, para serem lidas, demandam abertura para algum tipo de diálogo intercultural” (BONIN, 2015, p.44). Dessa forma, o imbricamento entre linguagens e mundos estabelecem uma das qualidades artísticas mais notáveis em obras de autoria indígena.

No que tange a essa produção literária, Graça Graúna (2014) enfatiza que, aos poucos, vem saindo da invisibilidade. Dentre os desafios a valorização, a autora cita que os estereótipos e os preconceitos no campo da cultura são apenas “a ponta do iceberg”, enfatizando a imposição de um modelo de reconhecimento fundamentado na forma escrita ocidental que tem historicamente desconsiderado a oralidade e outras formas de transmissão de conhecimento às culturas indígenas.

Diante disso, Graúna afirma que esse campo literário não apenas fortalece a resistência cultural e política

das comunidades indígenas, mas também se manifesta em diferentes contextos, sejam eles urbanos ou tradicionais. Sua força reside na conexão com os elementos naturais e espirituais, expressando-se através do barro, das ervas, das sementes, do canto dos animais e do sagrado toré, reafirmando sua ancestralidade e espiritualidade.

Considerando a valorização da autoria indígena, a proposta do projeto de extensão buscou incentivar a criação literária entre os estudantes indígenas, promovendo a escrita e a ilustração de narrativas autorais. Após o momento de leitura, em que se buscou destacar a literatura e suas raízes na tradição oral, cada aluno recebeu um caderno artesanal, confeccionado com folhas sem pauta e capa de papel kraft, encadernado com barbante, buscando uma estética mais próxima da produção artesanal tradicional. O objetivo dessa proposta era incentivar a criação autoral, estimulando os alunos a desenvolverem suas próprias narrativas. Os estudantes foram orientados a levar os cadernos para casa e, no dia seguinte, retornar com suas histórias escritas ou ilustradas, conforme suas preferências e criatividade.

No segundo dia foi realizada a culminância da atividade, realizada no pátio da escola, à sombra de



**Imagem 3** – Alunos do 7º ano produzindo suas narrativas



Fonte: Autoria própria.

uma árvore, com a apresentação das produções dos alunos. Alguns estudantes manifestaram timidez para ler seus textos em voz alta, sendo incentivados a compartilhar suas narrativas por meio da mediação dos professores e mediadores presentes. As temáticas abordadas nas produções foram diversas, incluindo histórias fictícias, relatos sobre a escola e até mesmo textos que destacavam a importância das amizades e laços afetivos. Um momento bem significativo ocorreu quando um estudante escreveu sobre o impacto da escola em sua vida e mencionou um amigo como

parte fundamental de sua trajetória, o que gerou uma reação emotiva do colega citado, reforçando a importância da escrita como expressão de sentimentos e construção de memória coletiva.

Além da leitura das narrativas, os alunos participaram de atividades de ilustração, utilizando pintura, desenhos e grafismos para complementar suas produções. As oficinas de leitura e escrita permitiram a criação de narrativas pelos estudantes, que expressaram suas vivências, percepções e criatividade. Consoante a Bonin (2015, p.43), em

#### **Imagem 4** – Narrativas indígenas construídas pelos estudantes

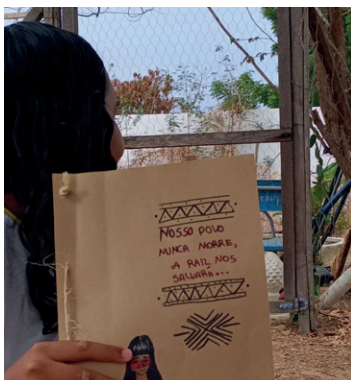


Fonte: Autoria própria na imagem

diferentes contextos indígenas “as pinturas corporais podem indicar, por exemplo, a pertença a um clã, a uma parcialidade, a um gênero; podem também indicar a condição social e/ou familiar etc.”. Portanto, ao serem inseridas nas narrativas literárias, esses grafismos, imbricados às imagens ou aos textos verbais, expandem os horizontes de

leituras, evidenciando, também, o caráter de composição híbrido das obras de autoria indígena. Somado a isso, na aplicação do projeto, a confecção de livros artesanais foi uma estratégia didática que incentivou o protagonismo dos alunos, proporcionando um espaço para que pudessem registrar suas histórias, tradições e imaginações.

#### **Imagem 5** – Narrativa indígena



Fonte: Autoria própria na imagem



As produções dos estudantes contemplaram diferentes gêneros textuais, desde relatos pessoais até contos, evidenciando a diversidade de perspectivas e o potencial criativo dos participantes. Alguns deles optaram por narrar suas histórias utilizando a oralidade, e o momento de compartilhamento das narrativas foi marcado por emoção e reconhecimento entre os pares, demonstrando a importância de histórias orais na construção de identidades e pertencimento. Na imagem 5, a produção da estudante traz uma

mensagem que expressa um forte sentimento de resistência e potência “Nosso povo nunca morre, a raiz nos salvará...”, frase da rapper e ativista indígena Katum Mirim. Em meio às adversidades enfrentadas pelos povos indígenas diariamente, a sua identidade e a cultura continuam vivas por meio das raízes de seus ancestrais. Com a linguagem metafórica, o termo “raiz” remete ao que está fincado, ao pertencimento e à força da tradição, das (re)existências e dos saberes do povo.

**Imagem 6** – Culminância do projeto

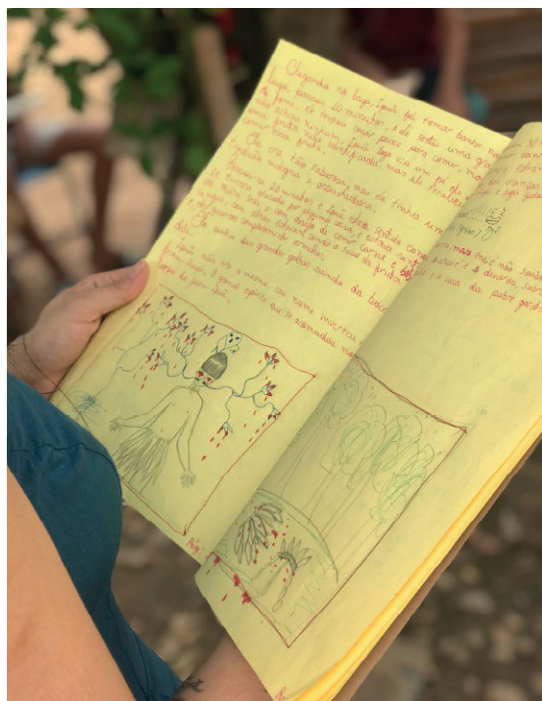


Fonte: Autoria própria.

O encerramento do projeto foi realizado na biblioteca da escola, com a entrega de pequenas lembranças (lápis de cera e chocolates), como forma de incentivar a criatividade e reforçar a importância do aprendizado experiencial. Todos os livros produzidos pelos estudantes foram coletados e levados para o Núcleo NEABI no IFCE – Campus Crateús, para fins de sistematização e análise do impacto do projeto. Ao final das atividades,

foi observada uma grande receptividade por parte dos alunos, que expressaram interesse em participar de novas iniciativas e manifestaram desejo de visitar o campus do IFCE. O envolvimento dos estudantes e o impacto positivo da atividade evidenciam a importância de ações extensionistas voltadas para o fortalecimento da identidade indígena e a valorização da produção literária indígena no contexto escolar.

### **Imagem 7** – Narrativa literária



Fonte: Autoria própria.



## 5. Conclusões

Nas ações desenvolvidas ao longo deste projeto, ficou evidente a importância de impulsionar narrativas autorais nas comunidades indígenas, permitindo a insurgência de vozes e o protagonismo dos diferentes grupos que contribuem para formação de nossa identidade nacional. A partir de reflexões realizadas durante e após a culminância do projeto, observa-se um fortalecimento do pertencimento étnico e da expressão identitária dos participantes, além do estímulo à valorização da literatura indígena no ambiente escolar.

A experiência da leitura de obras de escritores indígenas e a possibilidade de deixar registradas suas próprias histórias, juntos, proporcionaram aos participantes um lugar de expressão e invenção, estimulando a valorização de suas próprias vivências e tradições. A experiência de escrita, as rodas de conversa e as oficinas permitiram não só o resgate de memórias e narrativas orais, como também a construção de um espaço de pertencimento e reconhecimento dentro da comunidade escolar, a qual acolheu e acolhe as parcerias que visam promover reflexões sobre questões étnico-raciais.

Nesse sentido, nota-se um impacto significativo do projeto concernente ao fortalecimento dos laços entre a escola, o IFCE e a comunidade indígena. Isso põe em destaque que iniciativas de extensão em muito contribuem para fomentar diálogos interculturais e a inclusão de saberes e modos de vida que foram tradicionalmente marginalizados no meio acadêmico.

Diante das leituras, das trocas e dos saberes construídos e resgatados, reafirma-se a necessidade de dar continuidade a ações dessa natureza, proporcionando o acesso à literatura indígena e incentivando novas produções autorais. O fortalecimento de projetos voltados à representatividade indígena e ao protagonismo estudantil pode contribuir significativamente para a construção de uma educação mais equitativa e plural. Assim, evidencia-se a importância da literatura na preservação das memórias e das tradições dos povos originários, consolidando-a como um instrumento potente na luta pela valorização e permanência das identidades indígenas no cenário educacional e social.

## Referências

BONIN, I. T. *Representações da criança na literatura de autoria indígena*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 46, p. 21–47, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/K4mwmVNpnXpm45gZHpsnbxt/>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. *Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da outras providencias.

BRASIL. *Lei Federal 11.645 de 10 de marco de 2008*. Brasília, DF, 2008.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária in DORRICO, Julie. DANNER, Leno Francisco. CORREIA, Heloisa Helena Siqueira. DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

GRAÚNA, Graça. *Literatura indígena: desconstruindo estereótipos, repensando preconceitos*. Disponível em: [www.dhnet.org.br](http://www.dhnet.org.br). Acesso em: 15 mar. 2025

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE). Resolução *CONSUP/IFCE nº 150, de 20 de dezembro de 2023*. Institui a forma de atendimento institucional quanto à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Projetos Pedagógicos dos Cursos do Instituto Federal do Ceará, a fim de atender ao que dispõe as Leis nº 10.639/2004 e nº 11.645/2008 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Fortaleza: IFCE, 2023.

LIMA, Carmen Lucia Silva. *Indígenas na cidade* [recurso eletrônico]: Os Kala-baça, Kariri, Potiguara, Tabajara e Tupinambá de Crateús/Carmen Lucia Silva Lima. – Recife: Ed. UFPE, 2020. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/18/15/40>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PALITOT, Estêvão Martins. Descobrir-se índio na cidade: as aldeias urbanas em Crateús/Ceará. In: *26ª Reunião Brasileira de Antropologia*, 2008, Porto Seguro, BA. Anais [...]. Porto Seguro: ABA, 2008.

SEDUC. *Livro das Raízes Indígenas de Crateús*. Crateús: Seduc, 2000.

# **ENSINO E PESQUISA**



# “A gente ganhou esse chãozinho aqui e resolveu botar a nossa mesinha”: a força da Umbanda no Bairro Fátima I em Crateús – CE

Ana Aline Vieira Alves  
George Bezerra Pinheiro

## 1. Introdução

**E**xu é o orixá que nasce antes que a própria mãe<sup>1</sup>. É o senhor dos caminhos que fundamenta todas as existências. Neste sentido de abrir caminhos, de dar o primeiro passo, é que esta pesquisa busca ser um estudo acerca da umbanda, religião de matriz afro-brasileira que tem grande presença identificada no município de Crateús, no estado do Ceará, de forma mais específica no bairro Fátima I da referida cidade.

Segundo o mapa das religiões, estudo elaborado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2011, as religiões afro-brasileiras somavam o total de 0,35% dentre as demais religiões presentes no país, já um estudo do Datafolha, no ano de 2019, revela que 2% da população brasileira é adepta das religiões de matriz afro-brasileira. Em Crateús, a presença da religião pode ser encontrada em alguns bairros

---

1. Parte de um oriki (narrativa mítica/reza) de EXÚ (Rufino, 1987).

que ficam localizados nas áreas periféricas da cidade.

Os centros de umbanda/macumba ou terreiros, como são conhecidos, estão escondidos entre uma rua e outra, dentro das casas dos pais e mães de santos e sua invisibilidade é marca de um histórico de negação e discriminação das religiões afro-brasileiras-indígenas.

Embora existam dezenas de salões de umbanda/macumba<sup>2</sup>, pouco visibilizados e reivindicados pelo público enquanto traço cultural marcante de Crateús, a cidade, do ponto de vista religioso-cultural, se apresenta para o outro por seu grande número de igrejas católicas e evangélicas, que ocupam lugares de relevância no mapa urbano da cidade.

O fato é que as religiões de origem cristã se desenvolveram dentro da cidade desde o reconhecimento deste espaço enquanto cidade, o que ocorreu em meados do século XVIII, quando foi erguida uma capela em homenagem ao Senhor do Bonfim.

Segundo Fabrício (2011, p. 156), “a partir da década de 40 as igrejas se multiplicam. Mais de 30 templos católicos (entre igrejas e capelas) foram erguidos, somando os da cidade aos dos ambientes rurais.” A cidade ainda é marcada pela presença de monumentos católicos como o arco de Nossa Senhora, em homenagem à passagem da Imagem Peregrina de Nossa Senhora de Fátima pela cidade, no ano de 1953.

Já em relação às religiões de matriz afro-brasileira-indígena, como a umbanda, ainda segundo Fabrício (2011, p. 156), desde 1950, pode-se encontrar manifestações na cidade de Crateús, porém existem poucos dados ou estudos acerca de como esta religião vem sendo desenvolvida na cidade, fato que pode se dar, também, devido a não massificação do culto – embora seu caráter e origem popular – ou ao medo de exposição, por conta do preconceito religioso que seus adeptos sofrem.

Sua origem, no que diz respeito a qual seria e onde se localizaria o primeiro terreiro, quem seria o/a primeiro/a pai ou mãe de santo, é,

- 
2. Usa-se aqui uma resignificação da palavra macumba. Para Simas e Rufino (2018), macumbreiro é definido pelo seu caráter brincante e político que subverte sentidos preconceituosos atribuídos de todos os lados ao termo repudiado e admite as impurezas, contradições e rasuras como fundantes de uma maneira encantada de encarar e ler o mundo no alargamento das gramáticas.



portanto, desconhecida, gerando hipóteses se a religião teria surgido a partir do contato entre indígenas que habitavam a região e africanos escravizados ali inseridos, tendo se difundido através do tempo, ou se as manifestações da religião seriam mais recentes, sendo trazidas através de pessoas que migraram para região dos Sertões de Crateús vindas de outros cantos do Nordeste, onde há presença diversificada de religiões afro-brasileiras-indígenas.

No bairro Fátima I, os batuques de tambor podem ser ouvidos a longas distâncias, anunciando o início das giras<sup>3</sup> nos terreiros. No bairro, em uma determinada área popularmente conhecida como favela, a presença da religião é amplamente conhecida por todos os moradores. É possível encontrar terreiros e mães de santo com uma idade já avançada, com a forte presença da religião no bairro que influencia a escrita desta pesquisa, em busca de averiguar qual seria a origem da religião no bairro.

Este é um tema de grande importância para seus praticantes. No

caso deste trabalho, a pesquisa parte da necessidade de estudos mais aprofundados que abram caminhos para que a umbanda/macumba tenha maior visibilidade no meio social e acadêmico, proporcionando conhecimento à comunidade, combatendo o preconceito e o racismo religioso<sup>4</sup>, ao mesmo tempo servindo como instrumento de inserção da religião no mapa da cidade, colocando-a como parte conhecida da cultura religiosa de Crateús.

Neste sentido, este trabalho tem como seu objetivo geral investigar qual a origem dos centros de umbanda/macumba presentes no bairro Fátima I, no município de Crateús, buscando, em seus objetivos específicos, apresentar o bairro no que diz respeito às características, investigar a origem e relação existente dos terreiros com o bairro e contribuir com o processo de visibilização dos povos de terreiros de Crateús e com a luta contra o preconceito e a discriminação desses territórios sagrados.

Com base nos objetivos específicos, a metodologia escolhida para

- 
3. Nome popular dado às cerimônias, ritos e trabalhos de umbanda/ macumba.
  4. Podendo ser definido como o conjunto de práticas violentas que expressam a discriminação e o ódio pelas religiões de matriz africana e seus adeptos, assim como pelos territórios sagrados, tradições e culturas afro-brasileiras (Terreiros em luta: caminhos para o enfrentamento ao racismo religioso, 2022).

o desenvolvimento desta pesquisa foi de cunho qualitativo, de natureza básica, buscando informantes qualificados que compreendam a trajetória da umbanda/ macumba no bairro Fátima I e que possam informar acerca da origem e da relação da religião com o bairro, sendo estes os pais e mães de santos de 6 terreiros localizados em diferentes ruas do bairro.

Assim realizou-se trabalho de campo com aplicação de entrevistas semiestruturadas *in loco* nestes terreiros, com o critério para a escolha dos entrevistados baseados em suas idades, procurando os pais e mães de santo que tenham vivências mais longas na umbanda. Os pais e mães de santo foram informados dos objetivos da pesquisa e concordaram em participar do estudo, assinando o termo de livre consentimento e mantendo, assim, suas identidades resguardadas. Ademais, levantamos um conjunto de referências bibliográficas ancoradas em diversos autores que tratam sobre território, cultura e umbanda.

Assim, este trabalho se estrutura em três seções: a primeira trata do referencial teórico, buscando

explicar como a umbanda/macumba surge no Brasil e como ocorre o seu sincretismo, utilizando os estudos de autores como Simas (2021), Rohde (2009), Laraia (1986), Barros (2008), Rosendahl (1997), entre outros renomados estudiosos, buscando apontar como a religião é um elemento da cultura brasileira e como os terreiros de umbanda/macumba são espaços e territórios sagrados.

A segunda seção apresenta a umbanda/macumba presente no município de Crateús, a partir de estudo sobre o bairro Fátima I, e como a presença de povos indígenas pode influenciar na presença dos terreiros. Nesta seção, empreendemos a análise das entrevistas realizadas em campo. Por fim, na última seção, tecemos algumas conclusões e considerações obtidas durante a pesquisa.

O estudo revela importantes pontos não apenas sobre a origem dos terreiros no bairro Fátima I, mas a estreita relação entre umbanda/macumba e toré, além de apresentar como Crateús recebe influências das umbandas praticadas nos estados do Piauí e Maranhão.



## **2. A territorialidade sagrada da umbanda no município de Crateús: os terreiros do Bairro Fátima I**

A umbanda/macumba se caracteriza enquanto religião no início do século XX, mais ou menos 20 anos após a abolição da escravidão no Brasil. Com o passar dos anos, a religião vai sendo “transculturada por todo o país, antropofagizando práticas religiosas como macumba” (PORDEUS, p. 139, 2002) e se consolidando em cada região do país, inclusive na região Nordeste, se adaptando às realidades locais.

Para compreender melhor a expansão da religião no país, é necessário entender sua origem no sincretismo que é um traço estruturante e uma marca profunda da religião. É a partir desse lugar que a umbanda/macumba abre caminhos para popularizar-se e torna-se um elemento cultural do Brasil. Uma cultura que tem o terreiro, o salão de cura ou centro como espaços e territórios sagrados para os umbandistas.

## **3. Umbanda: uma religião genuinamente brasileira**

Buscando compreender como surge a umbanda, popularmente chamada de macumba, no Brasil, muitos buscam o momento exato em que a primeira manifestação do culto ocorreu. Para melhor entendimento da trajetória da umbanda/macumba, procura-se, neste artigo, explicar o contexto em que a religião surge, bem como a sua primeira manifestação.

Ao falar de uma religião afro-brasileira, compreende-se que a sua origem ocorre devido ao encontro dos povos originários que ocupavam o Brasil, africanos e europeus, gerando deste encontro uma sincretização ou mistura de crenças e tradições variadas.

O cenário brasileiro que favorece o surgimento da religião é o do início do século XX, um período pós-abolição, marcado por transformações sociológicas, econômicas e culturais. Nessa época, as populações negras e indígenas lutavam para se estabelecer social e territorialmente, paralelamente à ideologia do branqueamento, que ganhava força, sugerindo que uma população negra significativa representava um atraso para o desenvolvimento do país.

Foi nesse contexto de efervescência e conflitos que se deu a primeira manifestação da umbanda/macumba. Ao que contam as diversas histórias, a umbanda/macumba tem sua manifestação no ano de 1908, no estado do Rio de Janeiro, Sudeste

do Brasil, sendo o seu mito de origem mais famoso o da anunciação do Caboclo das Sete Encruzilhadas. Essa anunciação acontece quando um jovem chamado Zélio Fernandino de Moraes, sofrendo de paralisia<sup>5</sup>, é orientado a procurar uma tenda espírita em busca de ajuda. Segundo Simas (2021):

Zélio foi levado à Federação Espírita de Niterói. Subvertendo as normas do culto, o rapaz levantou-se da mesa em que estava e disse que ali faltava uma flor. Foi até o jardim, apanhou uma rosa branca e colocou-a, com um copo de água, no centro da mesa de trabalho (Simas, 2021, p. 97).

O episódio ficou conhecido como a anunciação da umbanda/macumba<sup>6</sup>, momento em que o jovem Zélio incorporou/recebeu o que ficaria então conhecido como o fundador da umbanda, o Caboclo das Sete Encruzilhadas. A nova religião tem seu primeiro espaço organizado, então, no “[...] dia 16 de novembro de 1908, foi fundada a primeira tenda e/ou terreiro de umbanda/macumba da história, que seria chamada de Espírita Nossa Senhora da

Piedade [...]” (ROHDE, 2009 *apud* POMBO, 2015, p. 21).

A história envolvendo Zélio é um marco para a compreensão da Umbanda Sagrada. Porém, vale uma reflexão: em 1908, o Brasil não tinha seu território integrado por meio de meio técnico-científico-informacional moderno. Isso nos faz acreditar que não foi o episódio com Zélio o ponto de origem e difusor da umbanda no país, o que não diminui sua relevância.

A presença da cultura negra, indígena e dos ritos católicos estavam já espalhados em diálogo e em conflito por todo Brasil, produzindo “umbandas” país afora. É neste sentido que, possivelmente, a umbanda – no contexto das encruzilhadas dos sertões de Crateús, Piauí e Maranhão – seja, mais fortemente, uma expressão desenvolvida das práticas por cura dos povos originários e do povo negro em contato com a religiosidade católica.

Ainda em sua anunciação, é colocado que um dos principais fundamentos da umbanda/macumba é a caridade, cujos atendimentos

- 
5. Não se sabe ao certo qual era a doença de Zélio, alguns autores ao tratarem da origem da umbanda falam que o rapaz tinha severas crises de epilepsia (ROHDE, 2009, p. 80).
  6. Ainda pode ser conhecido como Anunciação do Caboclo das Sete Encruzilhadas. Nesse sentido de anunciação, entende-se que no Nordeste a umbanda está associada aos ritos de cura indígenas em contato com as manifestações religiosas do povo preto vindo da África.



realizados nos centros/terreiros, em sua maioria, são gratuitos, assim como alguns outros trabalhos realizados dentro da religião.

“Dentre as determinações anunciadas, a caridade foi posicionada como sendo o centro do culto umbandista, Jesus como mestre maior, a utilização de roupas brancas durante as experiências mediúnicas e a gratuidade dos atendimentos” (BERKENBROCK, 2019 *apud* LAMAS, 2019 p. 228). A menção acerca de Jesus como mestre maior faz referência à sincretização presente na umbanda/macumba.

A umbanda/macumba anunciada pelo Caboclo das Sete Encruzilhadas teria seu sincretismo voltado para a representação da tríade formativa brasileira: a miscigenação entre o índio, o branco e o negro (RODRIGUES *et al.* 2014, p. 187). Outra característica importante da religião é que é popularmente conhecida como uma religião de todos/as, aberta a todos/as que a procuram:

*Reiteradamente identificada como sendo a religião brasileira por excelência, pois, formada no Brasil, resultante do encontro de tradições africanas, espíritas e católicas, ao contrário das religiões negras tradicionais, que se constituíram como religiões de grupos negros, a Umbanda/Macumba já surgiu como religião universal,*

*isto é, dirigida a todos (PRANDI, 1998 p. 152, grifo nosso).*

Assim, a umbanda/macumba não só se consolidou, como se tornou um elemento brasileiro em suas mais diversas manifestações ao celebrar o que mais diversificado tem no Brasil: sua formação social negra, indígena e europeia, a união entre esses diversos povos, principalmente no que diz respeito às características mais brasileiras presente em seu culto, como o preto velho e o caboclo. “Com a umbanda/macumba *iniciou-se vigoroso processo de valorização de elementos nacionais, como o caboclo e o preto velho, que são espíritos de índios e escravos*” (PRANDI, 1998, p. 156, grifos nossos).

Buscando compreender como a umbanda/macumba vai se tornando esse elemento da cultura brasileira, é essencial caracterizar que “cultura é sistema de símbolos e significados” (SCHNEIDER, 1968 *apud* LARAIA, 1986 p. 33), ainda “caracterizada por ‘componentes materiais, sociais, intelectuais e simbólicos’, sendo vivida individualmente” (CORREIA, 1995).

A cultura brasileira tem diversos elementos, sendo compreendida como heterogênea e não homogênea, dentre os quais se destacam o futebol e o carnaval, que são

reconhecidos internacionalmente, trazendo características festivas ao país. Além desses elementos, que estão mais presentes na região sul e sudeste do país, no Brasil é possível apontar ainda outros como a culinária, desde a canjica até o acarajé, e os festejos locais presentes em cada região.

Tomando o exemplo das religiões cristãs e que ocupam um lugar de destaque na sociedade e fazendo um paralelo com a umbanda, compreende-se que as religiões cristãs fazem parte do cotidiano de seus seguidores, seus símbolos são marcados diariamente com as missas, cultos, com os festejos em homenagem aos padroeiros e devoção aos santos católicos.

Da mesma forma, a umbanda/macumba se expressa com seus elementos e símbolos marcados nas giras semanais, nas festas em homenagem às entidades, nos despachos nas encruzas, no respeito às matas, elementos e símbolos que caracterizam o cotidiano dos seguidores e praticantes da religião.

Neste sentido, a umbanda/macumba vai se constituindo não apenas numa manifestação religiosa de matriz afro-brasileira-indígena, se

caracterizando genuinamente brasileira em sua fundação e num espaço/temporalidade que contraria a lógica espaço-temporal do colonizador à medida que são elementos e instrumentos das culturas das populações negra e indígena inseridos no movimento gerador de alteridade e identidade.

A umbanda/macumba é uma união que só se torna possível devido à natureza da construção do Brasil e às populações que fundaram este país que, mesmo enfrentando adversidades, preconceitos e racismo, se fortalecem na religião que proporciona curas espirituais e corporais a todos, sem distinção.

Em seu sincretismo – ao combinar o culto a santos(as) católicos, com o culto aos orixás, às entidades populares do Brasil profundo e à cosmovisão dos povos indígenas – a umbanda/macumba difundiu-se por todas as coordenadas geográficas deste país, inclusive na cidade de Crateús, tendo diversas características brasileiras, únicas, dentre as quais, o mais sagrado é o terreiro, onde se sacralizam seus ritos, cantos e danças. É nesse espaço/território que se observa a manifestação do sagrado umbandístico.



## 4. Terreiro: espaço e território do sagrado

A umbanda, o candomblé ou outra religião que traga os cultos africanos como parte de sua ritualística, têm um elemento em comum: o espaço sagrado do terreiro, onde seus rituais e encontros são realizados.

Nos dicionários de língua portuguesa, o terreiro tem o significado de “faixa, espaço ou porção de terra plana; quintal pequeno, geralmente de terra batida, localizado no exterior de uma casa; terraço ou eirado”<sup>7</sup>. O terreiro, no imaginário popular, se configura como um lugar fora de casa, plano e de terra batida.

“Na perspectiva das macumbas, a noção de terreiro configura-se como tempo/espaço onde o saber é praticado” (SIMAS et al, p. 27).

O terreiro significa, para os seus frequentadores, *um espaço idealizado, divinizado, no qual “orixás” e “guias” baixam, para manifestar ali o encontro desses com a sua comunidade religiosa. É assimilado como um local de vida, de reunião, de participação, espaço social, além de religioso* (BARROS, 2008, p. 56, grifo nosso).

Na umbanda/macumba, os terreiros são locais que estão para além

do religioso, são espaços de convivência, de fazeres e de construção do ser. Esse espaço é frequentado por adeptos da religião e por pessoas que buscam curas para o corpo e mente, ou querem conhecer mais da religião e fazerem sua iniciação nela, pois são espaços abertos para todos/as.

A dimensão espacial dos terreiros pode ir desde locais construídos unicamente para a prática da religião, que também podem ser conhecidos como centros ou barracões de umbanda, ou os locais que fazem parte da casa do pai/mãe de santo, vindo a ser um puxadinho ao lado da casa, a garagem, um quarto nos fundos da casa ou até mesmo o quintal. “Isto faz com que os espaços profanos e sagrados nunca estejam totalmente delimitados” (BARROS, 2008, p. 56).

Nesse entendimento, no qual o sagrado e o profano não estão delimitados, é possível que a casa do pai/mãe de santo seja entendida como um espaço sagrado ou extensão do sagrado, assim como seus elementos cotidianos, a faca, a colher, a panela. Desta forma:

---

7. Dicionário online de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/terreiro/>

o espaço sagrado (do terreiro) deve pactuar com o profano; em potência a maior parte do tempo, bastam uns poucos deslocamentos de móveis e alguns traços de giz no chão para fazê-lo despertar. Essa pendularidade entre os dois mundos não se detém em nenhum momento; da mesma forma que os objetos de uso trivial da casa passam a ser usados nas cerimônias (bandejas, copos, talheres, etc.) o espaço, mais que adotar, embora temporariamente, caráter sagrado ou profano, é um ou outro praticamente ao mesmo tempo, dependendo da intenção, o sentido da ação, de quem por ele transitar (BRUMANA; GONZALEZ *apud* BARROS, 1984, p. 237).

Essa construção de espaço sagrado para a umbanda ocorre no momento em que se observa a manifestação dos guias que baixam em terra na cabeça dos/as médiuns de incorporação, ou ainda pode vir a ocorrer no momento em que o tambor é tocado, sendo este o momento de hierofania.

O terreiro de umbanda/macumba se caracteriza como o espaço<sup>8</sup> e o território do sagrado, onde a encantaria se pronuncia, onde se faz

possível a mediação entre o mundo visível (mundo dos vivos) e o invisível, sendo este ponto de encontro um quartinho na casa do pai/mãe de santo ou a mata sagrada e ainda a encruzilhada onde os despachos são realizados. Para Rosendahl:

Podemos definir, espaço sagrado como um campo de forças e de valores que eleva o homem religioso acima de si mesmo, que o transporta para um meio distinto daquele no qual transcorre sua existência (ROSENDAHL, 1996, 1997). Assim, o espaço sagrado reflete a percepção do grupo religioso envolvido (ROSENDAHL, 1996, 1997, p. 79).

Para praticantes da umbanda, iniciados ou não na religião, o terreiro pode ser compreendido como o espaço cujas curas espirituais e do corpo se tornam possíveis, onde se celebram as festas para os Orixás, os guias, ou o encontro entre homem/mulher e divindade. É o encontro entre sagrado, profano e cotidiano da vida e é no terreiro que se morre para renascer.

---

8. Em realidade o espaço organizado pelo homem desempenha um papel na sociedade, condicionando-a, compartilhando do complexo processo de existência e produção social (CORRÊA, 2000, p. 28).



## 5. A Umbanda no município de Crateús

Após a anunciação da umbanda/macumba no início do século XX, a nova religião ganha o país e logo um grande número de brasileiros se identificam com sua ritualidade e iniciam suas práticas na religião. No município de Crateús, na micror-região dos Sertões de Crateús, a religião se destaca principalmente no Bairro Fátima I, localizado na periferia, residência de povos indígenas de diferentes etnias.

No entanto, os estudos e pesquisas acerca da umbanda/macumba e sua presença em Crateús são limitados, ocorrendo o encontro sobre a temática em poucos trabalhos e que são mencionados de forma indireta e com bastante propriedade, como em Palitot (2010) e Lima (2010).

Ambos apontam para a existência dos terreiros de umbanda/macumba presentes no bairro Fátima I e fazem uma ligação destes terreiros e da religião com as etnias nele presentes. Além disso, apontam para o fato da umbanda/macumba e o toré cearense terem relações próximas entre si.

Em seu trabalho, Palitot (2010) propõe reflexões sobre como as ritualísticas indígenas se entrelaçam com a umbanda/macumba. O autor ainda estuda as formas de como o toré cearense e a umbanda/macumba se relacionam:

O Toré e a Umbanda/Macumba relacionam-se intimamente porque ambos são práticas performáticas realizadas em contextos de interação com a alteridade. Assim, esses rituais atuam diretamente na construção da identidade dos seus performers (PALITOT, 2010, p. 208).

Palitot enfatiza que tanto a umbanda/macumba quanto o toré são práticas performáticas cuja alteridade se torna visível. Nos rituais de umbanda/macumba, a incorporação, na qual o praticante cede seu corpo para a manifestação da entidade, é entendida como um encontro entre o sagrado – representado pela entidade, guia ou Orixá – e o profano, o mundo material. Em outro trecho o autor discorre sobre a construção de uma identidade umbandista:

Numa sociedade hostil aos cultos mediúnicos, onde a maioria dos oficiantes religiosos de umbanda são trabalhadores e pobres, o culto lhes oferece a oportunidade de se distinguirem da massa anônima, de realizarem atos extraordinários e construir histórias de vida singulares, fazendo-se respeitar (PALITOT, 2010, p. 209).

Na umbanda, os pais e mães de Santo ocupam posições de grande respeito e reverência nos terreiros. Esses líderes, que passam por um

intenso processo de iniciação e preparação, são fundamentais para a manutenção dos terreiros, contando com a colaboração dos filhos e filhas da casa.

Para esses sacerdotes e sacerdotisas, a umbanda/ macumba é um meio de realizar ações significativas em suas vidas, conquistando status em uma sociedade que ainda enfrenta preconceitos em relação aos cultos afro-brasileiros e indígenas. Para esses sacerdotes e sacerdotisas, é através da umbanda/ macumba que conseguem realizar atos extraordinários em suas vidas, ganhando status dentro de uma sociedade que mantinha e ainda mantém preconceitos aos cultos afro-brasileiros e indígenas.

No estudo de Lima (2010) existe o apontamento para outro fato. Em seu estudo no bairro Fátima I, quando a autora tem contato com os Centros de Cura indígenas, é perceptível a semelhança com a umbanda. Esses locais, “é importante reafirmar, congregam indígenas e não-indígenas”. Neles, é possível identificar entidades cultuadas como Zé Pilintra, Sibamba, Cabocla Jurema, entidades que também estão sendo cultuadas na umbanda/

macumba e que fazem parte de diversificadas linhas.

A designação “Centro de Curas”, apresentada a Lima (2010), neste caso, está diretamente relacionada à etnia do dono/a da casa, geralmente um(a) indígena, refletindo a conexão entre esses centros e a umbanda que Palitot (2010) também menciona em sua pesquisa sobre a relação entre umbanda/ macumba e toré.

Segundo o censo do IBGE de 2010, no município de Crateús, 128 pessoas se declararam umbandistas. Já o censo do IBGE de 2022 não traz o dado específico, podendo ter um grande aumento em 12 anos, tanto no bairro estudado, quanto nos demais.

O bairro Fátima I é moradia dos povos indígenas das etnias Kalabaxá, Tabajara, Potiguara e Tupinambá que ocupam atualmente a aldeia Terra Prometida, próximo a antiga instalação da fábrica Musa Calçados e a Vila Vitória, bem conhecidas na cidade. Portanto, a presença dos povos indígenas nessa área indica, fortemente, ser um fator que explica a presença da umbanda/macumba no bairro. Para compreender melhor esse fato, a caracterização no bairro é traçada a seguir.



## 6. As características do Bairro Fátima I, em Crateús – CE

O município de Crateús tem uma longa história, desde a sua fundação, quando recebeu o nome de Vila de Piranhas, para posteriormente ser chamada de Vila Príncipe Imperial, até a atual denominação como “Crateús”. A cidade que se localiza na microrregião dos Serões de Crateús, é dividida em 13 distritos e sua sede conta com 32 bairros, novos e antigos.

No período recente, com a chegada de novos serviços, Crateús vê reforçada sua função de cidade polo de todo território da região de planejamento, atraindo novas populações e investimentos imobiliários, aumentando sua mancha urbana, seja pela periferização da pobreza ou pela construção de novos bairros – habitados por uma classe trabalhadoras melhor remunerada e por uma classe média de profissionais liberais, pequenos e médios proprietários – que seguem a lógica de condomínio.

Crateús é muito conhecida por suas igrejas católicas, caracterizando uma cultura religiosa muito forte, tendo como seu padroeiro o Senhor do Bonfim, imagem trazida do

Estado da Bahia para o Ceará logo após a criação da fazenda Piranhas. Reforça o peso do catolicismo popular o fato de no ano de 1953, durante a passagem da imagem peregrina de Nossa Senhora de Fátima, a “prisão da santinha” na cidade, devido à devoção local.

O bairro Fátima I está localizado na parte leste da cidade e conta com 42 ruas, segundo o site do 40º Batalhão de Infantaria do município<sup>9</sup>. Este bairro, seguindo o exemplo dos demais, se expandiu a partir dos casarões originários do século XIX e devido à vinda de pessoas da zona rural, se afastando do centro e se consolidando como um território periférico.

De acordo com Martins e Sales (1995, p. 168), o bairro era conhecido pela denominação de Alto da Favela, nomenclatura que se dá devido a grande presença da árvore favela<sup>10</sup>, espécie endêmica das regiões Nordeste e Sudeste, passando a chamar-se Fátima I com a criação de organizações comunitárias da paróquia.

É importante salientar duas características marcantes acerca do

---

9. Disponível em: <https://40bi.eb.mil.br/>.

10. Nome científico: *Cnidoscolus Quercifolius*.

bairro. A primeira é a própria denominação de Fátima I, devido às organizações comunitárias da paróquia, em homenagem a Nossa Senhora de Fátima, a qual que se expande até a popular praça da santinha, ou grutinha, onde é possível encontrar uma imagem de N.S. de Fátima, que está presente na área chamada de Alto da Favela, na rua Afonso Chaves.

Reforça a homenagem católica e a nomenclatura de ruas, como a rua Treze de Maio, nome que possivelmente foi dado devido a Festa Litúrgica de Nossa Senhora de Fátima e não devido ao 13 de maio de 1888, data em que foi assinada a Lei Áurea.

A segunda característica é a ligação entre a denominação usada para se referir ao bairro de Alto da Favela e sua população residente, em sua maioria povos indígenas das etnias Tabajara, Kalabaça, Potiguara e Tupinambá, que ocupam atualmente a Vila Vitória e a Terra Prometida.

A identificação dos povos indígenas de Crateús ocorreu nos anos de 1990 por meio de ações de escuta realizadas pela atividade missionária e de outros agentes da Pastoral Raízes Indígenas, criada pela Diocese de Crateús, segundo Palitot (2008).

É no Alto da Favela que podemos encontrar o maior número de terreiros de umbanda/macumba do bairro. A denominação de favela é usada de forma pejorativa em todo o país, não apenas caracterizando uma área menos favorecida em serviços básicos de saúde, saneamento e moradias (aglomerados subnormais na linguagem do IBGE) mas, também, marcando a população ali presente, através da imagem da criminalização, uso e tráfico de drogas, dentre outras características voltadas para discriminação, preconceito e racismo.

As áreas de Vila Vitória e Terra Prometida seriam o resultado de ocupações realizadas no início dos anos de 1990, quando o movimento indígena realizou a ocupação de terrenos ociosos na periferia da cidade e tiveram o apoio das pastorais que ajudavam com donativos.

É válido ressaltar que esses atos, pelo direito à cidade, conferem ao processo de territorialização do movimento indígena de Crateús, um caráter mais organizado, orgânico e consciente.

No Censo de 2010, o IBGE usou a classificação de aglomerados subnormais para designar áreas precárias no Brasil, as popularmente caracterizadas favelas. No município de Crateús não houve dados acerca



dos aglomerados subnormais, dado que informa que o bairro, mesmo que contenha problemas estruturais, não se caracteriza como um aglomerado subnormal.

Muitas mudanças foram realizadas no bairro ao longo do tempo. Em sua área existem hoje instalações em que já funcionaram fábricas de calçados (Musa Calçados, nos anos 2000 e Neorube Indústria de Sandálias, em 2021), que geraram muitos empregos aos moradores do Fátima I, a Faculdade de Educação e Ciências de Crateús (FAEC/UECE), a primeira faculdade de Crateús

– presente no bairro desde 2002 –, escolas municipais, secretaria de meio ambiente, mercado de frutas e dezenas de pequenos comércios.

O bairro é rota de saída de Crateús para o estado do Piauí, para os distritos de Tucuns, Ibiapaba e Poty, passando pelo popularmente chamado açude do governo. O bairro continua crescendo. Atualmente, sua infraestrutura está recebendo melhorias, com a implantação de novos postos de saúde para a população indígena, rede de esgoto e pavimentação asfáltica.

## **7. Onde estaria a origem dos terreiros de umbanda do Fátima I?**

Em busca do objetivo geral deste trabalho, investigar qual a origem dos centros/terreiros de Umbanda/Macumba presentes no bairro Fátima I no município de Crateús, foram desenvolvidos três objetivos específicos: o primeiro, buscar apresentar o bairro no que diz respeito a suas características; o segundo, investigar a origem e relação existente dos terreiros com o bairro; e o terceiro, contribuir com o processo de visibilidade dos povos de terreiros de Crateús e com a luta contra a invisibilização desses territórios sagrados através da escrita deste trabalho.

Para suprir estes objetivos, almeja-se, nesta subseção, apresentar as entrevistas realizadas nos seis terreiros de umbanda cujas localizações estão na área popularmente chamada de Alto da Favela. Neste sentido, foi elaborado e aplicado entrevistas semiestruturadas *in loco* com pais e mães de santo do bairro Fátima I.

A análise das entrevistas foi realizada de acordo com as necessidades do segundo objetivo específico, verificando como cada resposta poderia suprir este objetivo ou se aproximar dele. As entrevistas realizadas possibilitaram compreender a origem dos terreiros e a relação

deles com o bairro, que tem forte presença étnico-racial de povos indígenas. Os entrevistados abriram as portas de suas casas/terreiros. Nesta perspectiva, não só responderam às perguntas do roteiro, como trouxeram muitos relatos de vida dentro da religião.

Durante as entrevistas, foi possível verificar que não existia a presença de centros/terreiros de macumba/umbanda no bairro Fátima I até meados dos anos 1950, mas que existiam, no município de Crateús, diversas rezadeiras que realizavam curas corporais e espirituais.

Nos casos de perturbações ou “loucuras”, eram essas mulheres que eram procuradas. E eram elas quem ofereciam ajuda e consolo nessas situações. O relato de uma das entrevistadas, uma senhora de 97 anos, moradora do bairro Fátima I, aponta para o fato:

[...] quando eu fiquei louca, que não tinha quem “coisar”, eu fui pra Dona Toinha Calunga, ela fazia oração, mas não *trabalhava* pra ninguém assim não, fazia as coisinhas dela, mas num *trabalhava* não.

Não foi com ninguém que eu *desenvolvi*, viu? Foi sozinha e Deus (Entrevistada 1, 2024).

A palavra *trabalhar* tem um significado específico aos médiuns em geral, que é o de entrar em transe mediúnico. Durante esse transe ocorre a incorporação da entidade ao ceder o corpo para que este venha a terra e realize as curas espirituais ou corporais durante a gira. Segundo a entrevistada, a manifestação da umbanda/macumba em sua vida ocorreu entre os 20 e 23 anos, na década de 1950. Ela não nos relatou o ano exato, mas estima-se que seja umbandista há 74 anos.

No segundo trecho, a mesma senhora conta que não “se desenvolveu”<sup>11</sup> com ninguém, mas sim sozinha e com Deus. A mediunidade da entrevista, segundo seu relato, ocorre de forma semelhante à do jovem Zélio Fernandino de Moraes; no seu caso com a manifestação de uma “loucura” inexplicável. Essa “loucura” relatada no primeiro trecho, seria o início das manifestações dos guias, sejam esses caboclos, pretos velhos, ou boiadeiros. Ao não encontrar um terreiro para realizar sua iniciação

---

11. A expressão “desenvolver” diz respeito ao processo de iniciação dentro da religião que todos os médiuns realizam, são os primeiros passos necessários. No caso da entrevistada ela realiza um autodesenvolvimento.



por um pai ou mãe de santo, a senhora o faz sozinha com o passar do tempo.

Já em outra entrevista, desta vez com uma senhora umbandista há 54 anos, ela aponta para a mesma afirmação, que no bairro Fátima I não existiam terreiros de umbanda/macumba até que uma senhora desenvolve o seu. Segundo ela:

Meu Pai de Santo era de Sobral. Era Francisco Antônio o nome dele, eu ia pra lá, ele vinha e passava uma semana aqui, eu ia e passava 15 dias, porque eu tinha uma irmã sabe, aí passava mais de uma semana [...]. De lá eu já vim, abri o meu aqui, *os primeiros terreiros* que foram abertos foram o meu e o da Dona Mancilha, nós ‘juntemo’ nós duas, aí começamos a trabalhar, eu comprei o tambor, por que não tinha tambor, aí começamos (Entrevista 2, 2024).

Essa entrevistada relata que foi iniciada por uma pessoa, ao contrário do caso da primeira entrevistada. Seu pai de santo veio de Sobral para Crateús para realizar seu desenvolvimento. Essa mesma entrevistada afirma ainda que ia até Sobral passar temporadas na casa desse pai de santo. Acrescentou que quando veio de Sobral, abriu o seu terreiro, mencionando também o da outra

senhora, que teriam sido os primeiros terreiros do bairro.

A compra do tambor como mencionado, o instrumento característico da religião, aponta para o fato de que, ao fazer utilização do instrumento é indicado a existência do terreiro, sendo necessário então a regularização desse espaço junto à Federação Cearense de Umbanda, para que o terreiro tivesse o seu alvará de funcionamento, evitando assim batidas policiais; podendo levar até mesmo à prisão dos praticantes e donos de terreiros.

Os dois relatos reafirmam que no bairro Fátima I, até os anos de 1950, não existia a presença de terreiros de umbanda. Neste sentido, é possível datar sua origem a partir da década de 50, quando Dona Mancilha realizava o desenvolvimento e abriu seu terreiro no bairro Fátima I.

Em outra entrevista, um pai de santo de 47 anos, e que está na religião há 40 anos, reafirma o fato de que no bairro só existiam dois terreiros:

É porque desde quando eu comecei, sempre foi mais pra cá mesmo, pro bairro Fátima I, a Dona Mancilha já é muito velha na Umbanda, ela e a Dona Maria do Louro, *elas são muito velhas na Umbanda* (Entrevista-do 3, 2024).

Ao ser indagado se frequentava outros terreiros em Crateús, o entrevistado apontou alguns nomes, mas esses terreiros não se localizam no Fátima I, mas sim em outros bairros de Crateús:

Outros, eu frequentava. Padri-  
nho Zé Pereira, Madrinha Neusa,  
Dona Antonia Capuchu, tudo eu  
frequentava. Daqui de Crateús,  
mas de outros bairros. Ilha, Ma-  
ratoan, Santa Luzia, Ipase (Entre-  
vistado 3, 2024).

A umbanda/macumba não se li-  
mita ao bairro Fátima I. No início dos  
anos 80, era possível verificar a exis-  
tência de outros terreiros em bairros  
que também estão em áreas mais  
distantes do centro comercial. Áreas  
consideradas periféricas e onde se  
encontra a presença de povos in-  
dígenas, como é o caso do bairro  
Maratoan, uma semelhança entre  
esses dois bairros.

Como vimos até então, as en-  
trevistas acima descritas trazem  
conteúdos que confirmam que  
até meados dos anos 1950 não  
existiam terreiros de umbanda/  
macumba no bairro Fátima I. Para  
compreender a relação entre es-  
sas religião e o bairro Fátima I, evi-  
denciando a motivação para forte  
presença da religião, dos terreiros  
no bairro, ao realizar o questiona-  
mento sobre o fato, os entrevista-  
dos sugerem caminhos parecidos:

Mulher, eu digo que é por que  
eles gostam, né? Talvez onde as  
pessoas se fluem mais, pode ser,  
né? Se anima com o lugar e vem.  
*Fica mais longe do centro* (Entrevis-  
tada 02, 2024).

Reitera-se esse entendimento na  
entrevista a seguir:

Acho que não tem motivo, e tem.  
Porque o motivo de ter terreiro  
assim, é porque todo mundo é  
na união, *todo mundo aceita né,  
porque se a gente for botar um  
terreiro noutra bairro, ninguém  
quer aceitar por causa da zoada  
do tambor*. E aqui não, não tem  
negócio das pessoas criticar, ou-  
tra que meu horário também, eu  
termino é 21h30 porque eu não  
gosto de perturbar a vida de nin-  
guém, o sono de ninguém (Entre-  
vistada 05, 2024).

[...] à procura pelo Fátima I é *por  
ser uma área mais ampla, mais  
aberta* e que as pessoas se en-  
volvem menos. Não tem tanto  
aquela crítica, aquela divergência  
uns com os outros (Entrevistada  
06, 2024).

Nos relatos acima, é possível  
identificar duas questões que têm  
relação entre si. O primeiro relacio-  
na-se à questão de o bairro “ficar  
mais longe do centro” e “por ser  
uma área mais ampla, mais aberta”,  
indicando que o bairro, por ser mais  
periférico e ‘maior’ em extensão



territorial, traz menos incômodo para os que praticam rituais da religião, as conhecidas giras, com os cânticos e toque dos tambores. A segunda questão diz respeito à aceitação dos vizinhos, apontando que “nós se sente à vontade pra bater um tambor, porque tem rua que não aceita” e “todo mundo aceita né, porque se a gente for botar um terreiro noutro bairro, ninguém quer aceitar por causa da zoada do tambor”. Essas falas revelam que dentro das áreas subjacentes à localização dos terreiros, há uma aceitação ou menos incômodo causado pelos toques dos tambores.

Outra característica acerca da relação entre os terreiros de umbanda/macumba e o bairro pode ser a presença da população indígena neste. Como já tratado nas subseções anteriores, essas religiões e o Toré Cearense têm estreita ligação entre si; assim como as menções acerca dos Centros de Curas Indígenas, que podem ser encontrados em Lima (2010).

Em duas entrevistas realizadas, foi possível verificar a autenticidade dessa relação e constatar que no bairro Fátima I é possível encontrar uma indígena que pratica a umbanda, assumindo-a como sua religião e até tornando-se mãe de santo mantendo seu terreiro aberto para todos. Em uma das entrevistas

realizadas, ao ser perguntado sobre algum tipo de preconceito sofrido, um dos entrevistados nos relatou um fato:

Assim que eu coloquei meu centro já aconteceu, meu terreiro com tambor era ali onde hoje é o Shopping, e ali era uma favela antigamente, cheio de barraco, e bem onde é a porta do shopping era o meu terreiro de ‘taipa’ que eu morava com minha avó, e ela era índia. Lá, naquela época ali, na favela, tinha muito barraco, muitos bares, eles viram a pancada do tambor e aí eles queriam entrar, e a avó não deixava, a avó voltava eles do pé da porta. Aí eles foram pra agressão (Entrevistado 03, 2024).

O entrevistado afirmou que a avó era índia, relatando a força da mulher, sua convicção ao não aceitar a presença de pessoas que poderiam trazer desordem ao terreiro, ainda evidenciando agressões que sofria devido à presença do terreiro em uma área do bairro onde hoje se localiza um aglomerado de lojas populares na cidade.

A segunda entrevista foi realizada com uma umbandista indígena e ocorreu na Aldeia Terra Prometida. Destaco o trecho abaixo:

[...] que a gente ganhou esse *chãozinho aqui*, e resolveu botar a nossa própria mesinha [...]

É, aqui dentro da nossa aldeia o *peessoal indígena sempre é, traz relação com umbanda*, e usa tambor, usa maraca, e quando se trata de uma religião como a indígena, o pessoal se ‘agrupea’ mais, tá entendendo? Forma mais aquela parceria com o pessoal indígena, e aí se torna mais fácil (Entrevistada 06, 2024).

A entrevistada ao se referir a “esse chãozinho aqui” fala do local onde está a aldeia Terra Prometida, lugar onde passou a morar junto com a companheira que também é indígena. Em outro trecho da entrevista ela afirma que o “peessoal indígena sempre é, traz relação com a umbanda”, apontando o uso comum do tambor e do maracá em ambos os ritos.

Ao analisar as entrevistas, foi possível encontrar ainda a ligação entre a cidade de Crateús, os estados do Maranhão e do Piauí a partir dos terreiros do bairro Fátima I, sendo citados dois grandes nomes da Umbanda: Mestre Zé Bruno e Bitá de Barão. Dois relatos apontam para esse fato:

*Eu nasci e me criei dentro da umbanda, meus pais eram umbandistas, não sou do Ceará. Meus pais trabalhavam com mestre Zé Bruno, em Nazaré, e eu praticamente nasci e me criei dentro de um terreiro espírita. E com 13 anos eu saí de lá, me casei e vim embora, e fiquei aqui em Crateús*

até hoje. Cheguei aqui eu fiquei de maior, aí botei o terreiro. Aí quando eu completei minha idade, com pouco tempo eu registrei um terreiro pra mim e até hoje eu venho trabalhando. Demorou uns 10 anos, mas coloquei esse terreiro (Entrevistada 04, 2024).

[...] com idade de 6 anos eu já auxiliava minha mãe, ela tinha uma mesinha, a gente era muito simples e ela trabalhava dentro da religião muitas vezes também pra tirar o nosso sustento, porque alguns anos atrás as coisas não eram fácil, e *ela era uma das umbandista que tinha vindo do terreiro de Nazaré, do Bitá de Barão e era mais uma ovelha que tava dentro de Crateús* e durante esse período quando chegava pessoas novatas, as pessoas vinham atrás, e ela colocou uma mesinha e através dessa mesinha e que ela chegou onde ela tá hoje, e eu desde já comecei auxiliando, entre 6 e 7 anos eu já comecei a me dedicar a religião, e hoje eu tenho a minha própria casa aberta com meus filhos de santo, e a minha companheira, que eu sou casada com essa menina que acabou de sair, que também é uma das umbandista dos Piauí (Entrevistada 06, 2024).

Mestre Zé Bruno e Bitá de Barão são importantes nomes na umbanda/macumba nacional. Seus terreiros e seus trabalhos levaram



diversas pessoas aos estados de Piauí e Maranhão em busca de cura e de ajuda. A presença de umbandistas que foram seus discípulos no bairro é um importante fato, apontando que a religião praticada nesses terreiros visitados no bairro Fátima I sofre certa influência das umbandas ou terecô, praticados nos estados do Maranhão e Piauí.

Se pensarmos nesses fluxos populacionais, motivados pelas trocas afetivas e simbólicas advindas da fé, é possível notar a existência de uma geografia que não corresponde aos traços, linhas, conflitos e disputas que delimitam estados e territórios oficiais, típicas dos conflitos entre oligarquias regionais.

Aqui o que se vê é uma geografia de trocas solidárias, ajudas mútuas e festas. Uma “geografia dos de-baixo”, por assim dizer, que coloca Crateús como uma encruzilhada, ponto de encontro e lugar de disputa pelo futuro, típico das encruzadas. Na noção de encruzilhadas, vai surgindo disponibilidade para novos rumos, poéticas, campo de possibilidade, da prática da invenção e afirmação da vida<sup>12</sup>.

E por ela atravessaram sabedorias de outras terras que vieram

imantadas nos corpos, suportes de memórias e de experiências múltiplas que, lançadas na via do não retorno, da desterritorialização e do despedaçamento cognitivo e identitário, reconstruíram-se no próprio curso, no transe, reinventaram a si e o mundo<sup>13</sup>.

As entrevistas realizadas nos terreiros do bairro são importantes relatos acerca da história da umbanda/macumba não apenas no bairro Fátima I, mas em todo o município de Crateús. São relatos de pessoas que escolheram e foram escolhidas para traçarem um caminho que ajuda ao próximo, em que a caridade e a fé são potências transformadoras em uma sociedade cujo colonialismo teceu práticas de morte e destruição.

Durante as entrevistas foi possível verificar diversos fatos sobre a religião apontados neste trabalho, tais como: o sincretismo presente nos terreiros, que pode ser encontrado em seus congas, e que unem diversificados símbolos característicos dessa sincretização; e até mesmo observar a espacialização dos terreiros/casas, uma união do sagrado e do profano.

---

12. Rufino, 2019.

13. Simas et al. 2018.

A umbanda, a macumba brasileira, é ciência. É uma ciência encantada e amarração de múltiplos

saberes. É assim que ela é versada nos segredos da jurema, dos catimbós, torés, babaquês e encantarias.

## 8. Considerações finais

Esta pesquisa teve início com a seguinte pergunta norteadora: “qual a origem dos terreiros de umbanda/macumba no bairro Fátima I?”. A partir do questionamento em busca pela origem dessa religião no bairro Fátima I, foi realizada a definição de três objetivos específicos, a relembrar: apresentar o bairro Fátima I, investigar a origem e relação dos terreiros com o bairro e contribuir com o processo de visibilização dos povos de terreiros de Crateús. Para suprir os objetivos, a metodologia abordada foi a de realizar entrevistas semiestruturadas *in loco* em seis dos onze terreiros de umbanda/macumba presentes no bairro, além de pesquisas bibliográficas ancoradas em diversos autores.

Ao realizar a análise das entrevistas, foi identificado que a umbanda/macumba se fixou no bairro Fátima I em meados dos anos de 1950, fato apontado em mais de uma entrevista. A religião chegou primeiro por ação solitária de uma mãe de santo, cuja mediunidade floresceu em sua vida quando ela tinha entre 20 e 23 anos; e não tendo a quem recorrer, foi levada até uma rezadeira, mulheres

muito comuns na cidade de Crateús. Sua iniciação na religião foi feita de forma que ela passou, ao longo dos anos, a ser reconhecida como “muito velha na umbanda”, devido a sua idade avançada de 97 anos.

Após este fato, a umbanda/macumba foi chegando de outras formas ao bairro; através da iniciação de uma mãe de santo intermediada por outro pai de santo; através da migração de umbandistas de outros estados, como Maranhão e

Piauí, e pela presença de povos indígenas no bairro, o que configura uma semelhança e relação forte entre a umbanda/macumba e o toré cearense.

O bairro estudado foi se desenvolvendo ao longo do tempo, assim como os demais bairros da cidade, afastando-se do centro e ganhando características periféricas; sendo tipificado como uma favela pelos populares, com uma população de indígenas e não indígenas. Ao ser renomeado em homenagem a Nossa Senhora de Fátima, revela o sincretismo existente não só na umbanda, mas também em todo o bairro, desde nomes de



ruas até a presença e coexistência das religiões afro-brasileiras-indígenas e cristãs.

A presença da religião no bairro, constatável no fato de que podem ser identificados onze terreiros, se dá devido a três fatores que os entrevistados apontaram: primeiro, por ser um bairro mais amplo, longe do centro, de grande extensão territorial; segundo pela aceitação dos moradores do bairro, que acolhem e não se incomodam com a batida dos tambores e dos pontos entoados; e terceiro, por agrupar indígenas que são umbandistas e indígenas que não são.

Neste sentido, é evidente que o bairro é um poderoso espaço para que se construa e se mantenha os terreiros de umbanda, por seu perfil étnico racial, por sua espacialidade e

dimensões territoriais, além da aceitação daqueles que não são umbandistas, que respeitam as diferentes manifestações religiosas que fazem parte da cultura crateuense.

As análises de entrevistas resultaram não apenas na conclusão acerca da origem dos terreiros de umbanda/macumba no bairro Fátima I, mas também apontam para uma relação existente entre a umbanda/macumba e o toré cearense, uma contribuição dos povos de terreiro para a permanência destes no bairro e a presença da influência da umbanda/macumba praticada nos estados de Maranhão e Piauí, que pode ser encontrada em dois terreiros, configurando Crateús como uma grande encruzilhada de saberes, vivências e resistências umbandistas.

## 9. Referências

ACADEMIA DE LETRAS DE CRATEÚS. *Crateús: 100 anos*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

BARROS, S. C. Geografia e Territorialidades na Umbanda: Usos E Apropriações Dos Espaços Urbanos. R. RA'E GA: *O Espaço Geográfico em Análise*, Curitiba, n. 16, p. 55-64, 2008.

CASTRO, I. E. de, CORRÊA, R. L. *Geografia: Conceitos e temas*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.

CORRÊA, R. L. *A dimensão Cultural do Espaço: Alguns Temas*. Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-22, 1995.

CORRÊA, R. L.; E ROSENDAHL, Z., (Org.) *Geografia cultural: uma antologia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 296.

COSTA, H. S. C. da. *Umbanda, uma religião sincrética e brasileira*. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

ENTREVISTA 01. *Mãe de Santo, bairro Fátima I*. Crateús, 2024.

ENTREVISTA 02. *Mãe de Santo, bairro Fátima I*. Crateús, 2024.

ENTREVISTA 03. *Pai de Santo, bairro Fátima I*. Crateús, 2024.

ENTREVISTA 04. *Mãe de Santo, bairro Fátima I*. Crateús, 2024.

ENTREVISTA 05. *Mãe de Santo, bairro Fátima I*. Crateús, 2024.

ENTREVISTA 06. *Mãe de Santo, bairro Fátima I*. Crateús, 2024.

GOOGLE. Pesquisa no Google Earth: Fátima I. Google Earth, 2024. Disponível em: <https://earth.google.com/web/search/Fatima+I>. Acesso em: 02 set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Malhas territoriais*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/malhas-territoriais/15774-malhas.html>. Acesso em: 02 set. 2024.

LAMAS, R. S. A formação das religiões afro-brasileiras: a interferência do sincretismo religioso. *Sacrilegens*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 222-232, jan./jun. 2019.

LARAIA, R. de B. *Cultura: um conceito antropológico*. 28 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LIMA, C. L. S. *Etnicidade indígena no contexto urbano: uma etnografia sobre os Kalabaça, Kariri, Potiguara, Tabajara e Tupinambá de Crateús*. 2010. 272 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MARTINS, A. C., SALES, M. I. *Resgate histórico: de Piranhas à Crateús*. Fortaleza, 1995.



NERI, M. C. *Novo Mapa das Religiões*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

OLIVEIRA, K. *Os trabalhos de amor e outras mandingas: a experiência mágico-religiosa em terreiros de umbanda*. Fortaleza: Premium, 2011.

PALITOT, E. M. *Artífices da Alteridade: o movimento indígena na região de Crateús – Ceará*. 2010. 394 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

POMBO, Igor Nasiasene. *Território do sagrado: espacialidade e invisibilidade dos terreiros de umbanda no município de João Pessoa-PB*. 2015, p. 65. Disponível em <<https://www.ccen.ufpb.br/ccblg/contents/documentos/bacharelado/tccs/igor-nasiasene-pombo.pdf/view>> Acesso em 25 de março de 2025.

PRANDI, REGINALDO. Referências Sociais das Religiões Afro-Brasileiras: Sincretismo, Branqueamento, Africanização. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 151-167, jun. 1998.

ROHDE, B. F. Umbanda, uma Religião que não nasceu: Breves Considerações sobre uma Tendência Dominante na Interpretação do Universo Umbandista. *Revista de Estudos da Religião*, [s.l.], p. 77-96, mar. 2009.

RODRIGUES, C. C. et al. *Identidades brasileiras: composições e recomposições*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

ROSENDAHL, Z. *Uma procissão na geografia*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

RUFINO, L. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Flecha no tempo*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

SIMAS, L. A. *Umbandas: uma história do Brasil*. 8. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.



# Entre arremessos e sonhos: o papel da FIKBC no desenvolvimento da juventude periférica de Crateús-CE

Daniel Chaves Ferreira

## 1. Introdução

**E**ste artigo tem como proposta apresentar a importância da Fundação Ivily Kayane Basquete Crateús (FIKBC) no desenvolvimento dos jovens da periferia de Crateús por meio do basquetebol. A pesquisa adota como protagonistas os próprios jovens atendidos pela FIKBC, buscando compreender, a partir de suas experiências, as transformações geradas pela participação nas atividades da fundação. O estudo de caso foca na FIKBC e tem como sujeitos da pesquisa crianças e adolescentes que participam de suas atividades. O recorte espacial é a cidade de Crateús, Ceará.

Crateús, onde está localizado o projeto social FIKBC, possui 192 anos de emancipação política e integra a Mesorregião dos Sertões Cearenses e a Microrregião do Sertão de Crateús. Em 2022, sua população era de, aproximadamente, 76.390 habitantes, com uma densidade demográfica de 25,62 habitantes por quilômetro quadrado.

O município tem uma área de 2.985,411 km<sup>2</sup> e está a 350 km da capital. O clima predominante é o semiárido. Em 2021, o PIB per capita foi de R\$ 12.661,3 colocando Crateús

na 72ª posição entre os 184 municípios do estado. Já em 2010, seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) era de 0,644 (IBGE, 2022).

O basquetebol, ou simplesmente basquete, possui diversas modalidades e pode ser praticado em uma variedade de espaços, adaptando-se às diferentes necessidades e preferências dos praticantes. O basquetebol de quadra tradicional é a forma mais conhecida e praticada do esporte, caracterizado pelo seu viés dinâmico e que exige participação ativa dos jogadores. A modalidade esportiva é disputada por duas equipes que compartilham o mesmo espaço, alternando entre ataque e defesa, com o objetivo de conduzir a bola até a cesta e pontuar (DE ROSE JUNIOR; TRICOLI, 2005).

O basquetebol 3X3 é uma modalidade olímpica dinâmica e de ritmo acelerado, disputada entre duas equipes de três jogadores em meia quadra, com uma única cesta. Foi oficializado como esporte olímpico nos Jogos de Tóquio 2020, utilizado nas atividades da FIKBC (DE ROSE JUNIOR; TRICOLI, 2005).

De acordo com Daiuto (1991), o basquete foi criado em 1891 por James Naismith, que estabeleceu suas regras e influenciou a escolha do nome oficial da bola, lançada nos

Estados Unidos em 1929. Antes disso, segundo o autor, utilizavam-se bolas de futebol e câmaras de ar, sem muito sucesso. Naismith é reconhecido até hoje como o pai do basquetebol (OLIVEIRA; SCHEMBERGER, 2011).

Em Crateús, o basquete teve início na década de 1980, com as primeiras partidas ocorrendo nas quadras escolares do antigo Colégio Pio XII e da EEMTI Presidente Eurico Gaspar Dutra, respectivamente, localizadas nos bairros Centro e Venâncios.

Em 2006, a prática se expandiu para a quadra da Praça do Barroco, no bairro Centro, onde o espaço passou a ser compartilhado com skatistas. Já em 2018, o basquetebol ganhou uma nova dimensão na cidade com a instalação de uma quadra 3X3 no bairro da Ilha, transformando a dinâmica urbana e ressignificando o uso do espaço público.

A quadra está localizada na rua Betrônio Frota, no bairro Cidade Nova, popularmente conhecido como “Ilha” por estar cercado pelas bacias hidrográficas dos rios Poty e Tourão. Construída pela própria comunidade, sem apoio de políticas públicas, a quadra ressignificou o espaço para os moradores, especialmente crianças e adolescentes.



Como destaca Carlos (1992, p. 55), “[...] a sociedade e o espaço não podem ser vistos desvinculadamente, pois a cada estágio do desenvolvimento da sociedade corresponderá um estágio do desenvolvimento da produção espacial”.

Em 12 de setembro de 2020, foi fundada a Ivily Kayane Basquete Crateús (FIKBC), uma organização sem fins lucrativos dedicada ao basquetebol para crianças e adolescentes. A iniciativa busca fortalecer a prática esportiva, promover a socialização e defender direitos humanos, assistência social, cultura, educação e solidariedade.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), art. 53º, é responsabilidade das instituições de ensino, clubes e entidades recreativas garantir medidas de conscientização, prevenção e combate ao uso de drogas ilícitas. Seguindo as diretrizes do ECA, a FIKBC iniciou uma série de atividades, promovendo o basquetebol ao longo da semana. Os treinos ocorrem no fim da tarde, na quadra 3X3 da rua Betrônio Frota e, aos fins de semana, na quadra esportiva da Escola de Cidadania Antonio Anísio da Frota (CAIC).

Ao longo de sua trajetória, a FIKBC tem realizado diversas iniciativas solidárias na periferia, indo

além dos campeonatos de basquetebol. Entre as ações, destacam-se: aulas de reforço escolar; comemorações do Dia das Crianças; doações de brinquedos e cestas básicas para as famílias dos alunos; o projeto CineFIKBC; eventos de confraternização com a comunidade, entre outras atividades.

Algumas das crianças e adolescentes atendidos pela FIKBC enfrentam as consequências de uma ordem social desumana, marcada por injustiças e privações; vivendo uma realidade desafiadora com poucas perspectivas de futuro. Esse contexto os torna vulneráveis, muitas vezes sendo arrastados para trajetórias negativas, envolvendo-se em situações de violência e criminalidade.

Silva (2021) reflete que a exclusão social se configura como uma espécie de enfermidade social, especialmente nas comunidades periféricas de Crateús, onde o crescimento desordenado agrava a situação. Nesse cenário, é essencial oferecer alternativas que permitam a essas crianças e adolescentes desenvolver uma consciência crítica sobre sua realidade e encontrar caminhos mais promissores.

É importante lembrar que a pobreza é um fenômeno resultante, entre outros fatores, de uma estrutura de desigualdades sociais

profundamente enraizada na história brasileira. Isso remete à nossa trajetória na construção da civilidade, da cidadania e das dinâmicas de poder, moldadas por responsabilidades legais e institucionais que influenciaram as relações sociais e de trabalho atuais. Esse processo também afetou nossa maneira de lidar com o coletivo, a mobilização e resistência, as disparidades sociais, a cultura política e a falta de políticas públicas eficientes, entre outras questões que permeiam nossa realidade (GODINHO, 2011).

Buscando compreender as ações da FIKBC sob a perspectiva dos jovens atendidos pelo projeto, as questões centrais que orientam o estudo são: Quais são as percepções dos jovens sobre o basquetebol e a FIKBC? De que maneira o projeto influencia suas vidas? E o que a FIKBC e o basquetebol significam para os jovens participantes? Como o basquetebol e a FIKBC repercutem na vida dos jovens?

Diante das indagações, a presente pesquisa tem como objetivo geral: Identificar as percepções dos jovens participantes sobre a FIKBC, a partir de suas perspectivas e experiências.

Este estudo tem o potencial de gerar conhecimentos significativos não apenas para o campo da

educação, abrangendo tanto a educação formal quanto a não formal, mas também para a geografia humana e a educação física. Considerando tanto o ambiente escolar quanto os projetos esportivos sociais, a pesquisa contribui para os estudos e para a elaboração de propostas de intervenção nas políticas públicas voltadas para os jovens.

A pesquisa científica é o resultado de um exame minucioso realizado com o objetivo de resolver um problema, utilizando procedimentos científicos. De acordo com Lehfeld (1991), a pesquisa é uma inquisição, um processo sistemático e intensivo que visa descobrir e interpretar os fatos inseridos em uma realidade específica.

A escolha adequada da metodologia é crucial para uma pesquisa científica. Nesse sentido, Demo (1995) destaca que os métodos estão diretamente relacionados à origem da capacidade produtiva. Para esta pesquisa a metodologia será de caráter exploratório, dada a necessidade de ir a campo e realizar entrevistas com diversas pessoas.

Adotamos uma abordagem qualitativa, focando na compreensão de como os jovens alunos percebem a FIKBC. O objetivo não é representar numericamente os dados, mas analisar em detalhes determinados



aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Desta forma, compreende-se que o interesse não está em quantificar quantas crianças e adolescentes foram atendidos, mas sim em entender de que forma o esporte impactou suas realidades.

O primeiro passo da pesquisa foi a revisão bibliográfica, fundamentada principalmente pelos autores Carrano (2003), que aborda a juventude e a educação não sistematizada; Vygotsky (2001), que introduz o conceito de “sentido” ao abordar a relação entre pensamento e linguagem, destacando como o significado das palavras é construído e transformado a partir das experiências e interações do indivíduo, e Freire (1996), que discute a educação voltada para a transformação social, destacando o diálogo, respeito e reflexão crítica. Além disso, foram consideradas leis pertinentes ao tema, como o ECA, que estabelece os direitos e garantias fundamentais de crianças e adolescentes.

Utilizamos a pesquisa documental como procedimento, pois o objeto de estudo da pesquisa é uma fundação com uma estrutura única e própria. Isso nos levou a recorrer a fontes diversificadas, como: frequência de alunos, o estatuto da FIKBC, notícias de jornais e reportagens televisivas sobre a entidade, além de relatórios da fundação, atas

de reuniões e documentos oficiais relacionados à FIKBC.

Para atingir os objetivos da pesquisa, além dos procedimentos metodológicos mencionados, realizamos entrevistas semiestruturadas, caracterizadas pela flexibilidade. Embora um roteiro prévio tenha sido elaborado, essas entrevistas permitiram que o entrevistador explorasse aspectos não previstos inicialmente. A pesquisa também inclui um estudo de caso da FIKBC, sem a intenção de intervir no objeto de estudo, mas sim de revelá-lo em sua essência, conforme percebido pelos participantes. Essa abordagem interpretativa visa compreender o mundo a partir da visão dos envolvidos.

A entrevista semiestruturada contou com a participação de dezessete alunos atendidos pela FIKBC, sendo treze meninos e quatro meninas, com idades entre quinze e dezenove anos. Além disso, participaram membros do corpo técnico da Fundação, incluindo José Ivan Pereira (presidente) e Mateus de Sousa Almeida (tesoureiro). As entrevistas foram realizadas individualmente, na residência dos entrevistados, com duração média de quarenta minutos cada.

Todos os cuidados éticos foram rigorosamente seguidos, conforme

Trukman (1978), que ressalta a obrigação do pesquisador em proteger os participantes, garantindo-lhes privacidade, anonimato e confidencialidade. Além disso, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-IFCE) antes do início dos trabalhos, assegurando o cumprimento dos protocolos éticos.

Para preservar a identidade dos jovens, pais e moradores, seus nomes foram substituídos por referências a jogadas de basquete. Já os membros da diretoria da FIKBC foram identificados por seus nomes reais. Assim, ao longo do texto, os entrevistados serão mencionados conforme essa padronização.

**Quadro 1** – Relação nominal dos entrevistados no período de 27 de maio a 21 de julho de 2024

| Sujeitos        | Pseudônimo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Quantidades |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Alunos da FIKBC | Alley-Oop (sexo feminino, 17 anos);<br>Contested Shot (sexo feminino, 18 anos);<br>Crossover (sexo feminino, 17 anos);<br>Layup (sexo feminino, 16 ano); Three-Point (sexo masculino, 19 anos);<br>Fast Break (sexo masculino, 15 anos);<br>Pick and Roll (sexo masculino, 16 anos);<br>Rebound (sexo masculino, 18 anos);<br>Fadeaway (sexo masculino, 15 anos);<br>Jump Shot (sexo masculino, 17 anos);<br>Slam Dunk (sexo masculino, 17 anos);<br>Free Throw (sexo masculino 17 anos);<br>Dribble (sexo masculino, 19 anos);<br>Buzzer Beater (sexo masculino 16 anos);<br>Steal (sexo masculino, 19 anos); Pivot (sexo masculino, 19 anos); Isolation (sexo masculino, 16 anos). | 17          |

Fonte: elaborado pelo autor (2024).



Para a realização deste estudo, o pesquisador adotou uma postura crítica, buscando minimizar o envolvimento emocional por ser membro da FIKBC, mesmo conhecendo de perto a realidade dos jovens entrevistados. Entre os desafios enfrentados durante as entrevistas, destacaram-se a dificuldade de acesso aos participantes, devido à disponibilidade limitada e questões logísticas, além da construção de confiança, especialmente ao abordar temas sensíveis, como: pobreza, relações familiares e aspectos socioemocionais.

Apesar do vínculo afetivo com o tema, a pesquisa foi conduzida com rigor ético e científico, evitando qualquer viés que comprometesse a fidelidade dos relatos. Houve um esforço consciente para observar e registrar os fatos de forma clara e imparcial, garantindo uma descrição precisa da realidade investigada. A credibilidade do estudo foi assegurada ao proporcionar aos jovens liberdade total para expressar suas percepções, com transcrições fiéis de suas falas, respeitando sua autenticidade.

No contexto da pesquisa qualitativa, que se baseia na análise empírica dos atores sociais envolvidos, cada escolha metodológica deve seguir um rigor científico. Assim, o objeto de estudo, a metodologia, os

instrumentos de coleta de dados, os sujeitos envolvidos e a análise foram guiados por esse compromisso, tanto acadêmico quanto social (GALEFFI, 2009).

Nesse sentido, Silva (1998) ressalta que, independentemente do seu escopo, a pesquisa deve contribuir para a construção de um conhecimento voltado às necessidades humanas. Estudos que ignoram essa preocupação afastam-se de seu compromisso ético. Diante disso, este trabalho reafirma seu compromisso social, investigando a realidade desses jovens entrevistados de forma livre e crítica, visando aprimorar práticas que efetivamente contribuam para a sua educação.

A análise dos resultados seguiu um processo de desconstrução e unitarização. Inicialmente, foram realizadas múltiplas leituras do material coletado. Como destaca Moraes (2003, p. 195), no processo de unitarização “a fragmentação dos textos é concretizada por uma ou mais leituras, identificando cada fragmento destacado, resultando em unidades de análise”. Algumas falas não foram utilizadas neste trabalho. Na segunda etapa, as unidades de análise foram categorizadas e, a partir delas, foram elaborados metatextos descritivo-interpretativos, refletindo as compreensões de cada categoria examinada.

Diante da exposição do contexto desta pesquisa, é válido salientar que este artigo está estruturado em três seções. A primeira é a Introdução, que apresenta a pesquisa e sua metodologia. A segunda, intitulada “Além das Quadras: Cultivando Sonhos e Novas Perspectivas”,

discute a importância da FIKBC para os jovens da periferia de Crateús, abordando suas perspectivas e o papel do basquetebol como prática de lazer, bem-estar, socialização e educação. Por fim, as Considerações Finais sintetizam os principais achados da pesquisa.

## 2. Além das quadras: cultivando sonhos e novas perspectivas

Visando destacar a importância das atividades de basquetebol da FIKBC na vida dos jovens, a partir de suas próprias perspectivas, serão apresentados treze relatos extraídos das entrevistas semiestruturadas; permitindo, desse modo, que se vivencie o processo por meio das experiências dos participantes e se compreendam as mudanças que ocorreram em suas vidas.

O esforço para ouvir os jovens nesta pesquisa teve como objetivo revelar os sentidos contidos em suas falas, pois entendemos que essas expressões oferecem importantes possibilidades educativas e ajudam a construir caminhos de aproximação com os verdadeiros interesses da juventude.

Neste contexto, Freire (1996, p. 43) destaca bem a importância de saber ouvir:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com

ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

Freire (1996), em suas orientações, oferece reflexões importantes sobre o ato de escutar, pois, segundo o autor, apenas quem escuta o outro com paciência e crítica pode verdadeiramente dialogar com ele. É inadmissível que o educador autoritário se considere o detentor absoluto da verdade, apropriando-se dela e monopolizando o tempo para discuti-la. Com base nessa perspectiva, reconhecemos



a importância das vozes dos jovens e, portanto, a escuta realizada neste estudo busca atravessar a mera possibilidade auditiva para uma compreensão mais profunda e respeitosa de suas experiências.

Em diversos estudos, a voz do jovem é frequentemente marginalizada, o que pode ser visto como uma forma de discriminação ao interpretar suas falas de maneira superficial e desrespeitosa. Muitas vezes, essa marginalização baseia-se na suposição de que os jovens não possuem capacidade intelectual suficiente, avaliando-os apenas pelo nível escolar e adotando uma visão determinista que limita sua complexidade e potencial. Contudo, inspirado por Freire (1996) e movido pelo desafio, rejeito esse fatalismo e coloco a voz da juventude no centro deste estudo, reafirmando que o ser humano é muito mais do que os mecanismos que tentam reduzi-lo.

Respeitando a integridade e a identidade, os jovens não foram identificados, conforme detalhado na seção de metodologia deste trabalho. Cada jovem compartilhou como sua participação nas atividades de basquetebol da FIKBC tem impactado seus comportamentos.

Foram feitas perguntas como: “Qual a importância das atividades da FIKBC na sua vida?”, “As atividades de basquetebol têm algum significado para você? Se sim, qual?” e “Você percebe alguma mudança em si mesmo desde que se tornou aluno da FIKBC e começou a praticar basquete? Se sim, quais?”.

A FIKBC tem sido fundamental para minha vida. Antes de conhecer a FIKBC, eu não era muito comportado, era mais danado, até minha mãe fala isso. Além de aprender a jogar, eu aprendi sobre responsabilidade e o valor do trabalho em equipe. (FAST BREAK, 2024)<sup>1</sup>

Participar da FIKBC mudou minha vida de várias maneiras. O projeto não é apenas sobre esportes, é apoiar uns aos outros. A FIKBC me deu um novo propósito e uma nova visão de futuro. (THREEPOINT, 20024)<sup>2</sup>

A FIKBC tem sido uma verdadeira escola para mim, não só no basquete, mas na vida. Os valores que o projeto ensina, como respeito, dedicação e solidariedade, têm sido fundamentais para meu crescimento pessoal. Sem a FIKBC, eu não teria encontrado tantas oportunidades para aprender e me desenvolver. O

- 
1. Entrevista realizada em 29 de maio de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.
  2. Entrevista realizada em 29 de maio de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.

projeto me ajudou a acreditar em mim mesma e a lutar pelos meus sonhos. (ALLEY-OOP, 2024)<sup>3</sup>

A FIKBC foi mais do que um projeto para mim, foi uma família. Através do basquete e das atividades do projeto, eu conheci pessoas que se tornaram muito importantes na minha vida, meus melhores amigos estão na FIKBC, amigos que fiz lá. (CROSSOVER, 2024)<sup>4</sup>

O que mais me marcou foi os momentos que me fizeram me sentir viva, seja você tenha orgulho de quem você é, e lute pelo que acredita, é isso, mais antes não era assim, era muito tímida, e ficava só em casa o tempo todo no celular, hoje eu tenho amigos, saiu e converso mais. (FADEAWAY, 2024)<sup>5</sup>

O basquetebol não é um esporte é um presente, ele me deu uma família, chamada FIKBC e por isso eu sempre serei grata, hoje eu faço faculdade em Fortaleza com uma bolsa de basquetebol que ganhei graças a FIKBC, então se não fosse a FIKBC eu com certeza não estaria aqui. (CONTESTED SHOT, 2024)<sup>6</sup>

Para mim, o basquete é mais do que um esporte; é uma forma de escapar dos problemas do dia a dia. Quando estou jogando, sinto que posso ser eu mesmo, esquecer os desafios que enfrento e apenas me concentrar no jogo. O basquete me ajuda a me sentir livre e realizado. (REBOUND, 2024)<sup>7</sup>

Pra mim o basquete é uma salvação, eu entrei no basquete tendo uma noção de jogo, pois eu já jogava com os meninos. O basquete mudou minha vida para melhor, apesar de eu não saber jogar muito bem, mas isso é o que menos importa. Pois eu encontrei alguns amigos, o basquete para mim é meu norte, sul, leste e oeste, ou seja, o mundo onde eu encontro as melhores pessoas. Antes de eu entrar na FIKBC eu apenas costumava ficar trancada dentro do meu quarto sem fazer nada, apenas pensando na vida. Gosto de jogar basquete pois sempre foi um dos meus esportes favoritos, eu amo jogar na praça do Leandro o basquete na rua. Eu conheci pessoas que eu prometi sempre está na minha vida, basquete mudou

- 
3. Entrevista realizada em 30 de junho de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.
  4. Entrevista realizada em 26 de junho de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.
  5. Entrevista realizada em 19 de junho de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC
  6. Entrevista realizada em 24 de junho de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.
  7. Entrevista realizada em 20 de junho de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC



minha vida para sempre. (LAYUP, 2024)<sup>8</sup>

O basquete é um esporte que mudou grande parte da minha vida, como a questão do comportamento e a convivência com as pessoas, até novas amizades surgiram. No basquete aprendi algumas lições de vida na questão de ganhar ou perder, isso para mim se demonstrou como uma grande lição. Eu não penso mais em ficar brigando como eu fazia antes. (SLAM DUNK, 2024)<sup>9</sup>

Eu jogo todos os dias. Nunca uso o termo ‘treino’ para jogar basquetebol. Se alguém pergunta onde vou, a resposta é sempre a mesma: vou jogar basquete. Confesso que não entendo essa história de ‘treino’, talvez porque amo tanto o basquete que nunca encarei o jogo como uma forma de tortura. Por isso, sempre digo que vou jogar basquetebol. Lembro-me de um momento na escola, quando a professora pediu que escrevêssemos no quadro o que queríamos ser. Escrevi ‘jogador de basquete’. Então, a professora disse que tínhamos que ser realistas e perguntou novamente.

Respondi: ‘Quero ser jogador de basquetebol, pois jogo pela minha mãe’. (FREE THROW, 2024)<sup>10</sup>

O basquete é um pouco de tudo para mim. É uma arte, mas também é coração. Somos um time, longe ou perto; se algum de nós precisar de outro, estamos lá na hora. O que mais se destaca no basquetebol é o lado coletivo: time, irmãos, família. E, para mim, são essas coisas que realmente ficam entendi, acho que é isso. (THREE-POINT, 2024)<sup>11</sup>

Muitos de nós temos vontade de querer vencer, ser melhor, mudar nossa realidade, ou pelo menos mudar a da nossa família, o basquetebol significa para mim, vontade, oportunidade de ser melhor, minha mãe me deu todas as oportunidades para termos sucesso na vida. (ISOLATION, 2024)<sup>12</sup>

Crescemos em um bairro onde todos se conheciam, todos se conhecem, é muito bom jogar basquete ali, naquela quadra. Quando a gente tá jogando, a gente esquece que é pobre e

---

8. Entrevista realizada em 20 de junho de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.

9. Entrevista realizada em 29 de maio de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.

10. Entrevista realizada em 29 de maio de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.

11. Entrevista realizada em 29 de maio de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.

12. Entrevista realizada em 29 de maio de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.

nos transformamos nos astros da NBA. (JUMP SHOT, 2024)<sup>13</sup>

Assim como o corpo técnico da diretoria que trabalha diretamente com esses jovens, José Ivan Pereira (presidente) e Matheus de Sousa Almeida (tesoureiro) foram identificados com seus nomes sociais, como descrito na metodologia. A eles, foram propostas as seguintes perguntas: As atividades de basquetebol têm algum significado para você? Se sim, quais são?

O basquetebol para mim é uma experiência emocional moldada por uma mentalidade que busca criar momentos positivos para todos, caracterizados pela cooperação, compartilhamento de sorrisos, conversas, risadas, tranquilidade e respeito. Essa atmosfera acolhedora é vivenciada por todos os participantes, independentemente do local ou do nível de experiência, seja novato ou veterano na modalidade. (ALMEIDA, 2024)<sup>14</sup>

Eu amo trabalhar com basquetebol. Depois de mais de 30 anos, posso afirmar isso. Antes, eu só via o lado competitivo e achava que todo aquele esforço era sobre ganhar. Mas depois percebi

que havia muito mais em jogo. É maravilhoso ver o crescimento desses jovens, observar como amadurecem e melhoram como jogadores e como pessoas. Você sente que faz parte disso. Criamos laços, enfrentamos decepções, mas estamos sempre aprendendo. Aprendemos a ser fortes, a ter compaixão, a ser bons vencedores e bons perdedores. Isso nos ensina a viver. Quando um menino chega à quadra, dizemos apenas: ‘Eu não quero saber quem você é ou de onde vem; quero saber quem você pode se tornar. diretoria (PEREIRA, 2024)<sup>15</sup>.

É importante considerar a perspectiva de Vygotsky, que introduz o conceito de “sentido” na relação entre pensamento e linguagem. Segundo Vygotsky (2001, p. 465), o pensamento se concretiza na palavra: “[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida e complexa, com várias zonas de estabilidade variável. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, sendo uma zona mais estável, uniforme e exata”

Ao destacar os pensamentos dos jovens por meio de suas palavras,

---

13. Entrevista realizada em 28 de maio de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.

14. Entrevista realizada em 29 de maio de 2024, Crateús, CE – Tesoureiro da FIKBC.

15. Entrevista realizada em 26 de junho de 2024, Crateús, CE – Presidente da FIKBC



reconhecemos sua capacidade de atribuir sentidos ao que experimentam. Isso nos permite compreender o significado que eles atribuem às atividades de basquetebol da FIKBC, sempre levando em conta o contexto social no qual estão inseridos.

Durante as entrevistas, as emoções dos jovens ficaram evidentes em suas falas. Ao falarem sobre o basquetebol e a FIKBC, ficaram evidentes os sentimentos que variavam de pausas emocionadas, quase levando-os às lágrimas, até expressões de alegria e sorriso. Essas reações demonstram o profundo impacto que o basquetebol e a FIKBC têm em suas vidas.

Embora apenas três jovens tenham apresentado reações emocionais intensas, essa reação foi reveladora. Como evidenciado na transcrição da entrevista, tanto nas palavras do jovem, quanto nas emoções expressas, fica claro que o basquetebol vai além dos arremessos e dribles. Ele carrega significados muito mais profundos, que são vivenciados intensamente pelos alunos da FIKBC.

A partir da escuta atenta das falas dos jovens e do corpo técnico da FIKBC, pudemos iniciar uma reflexão e construir um conhecimento socialmente engajado com o desenvolvimento educativo. Ao abrir esse

canal de comunicação, estamos permitindo que os jovens participem do planejamento, da execução e da avaliação das práticas educativas direcionadas a eles.

Orientados pelo pensamento de Vygotsky (2001), o conceito de “sentido” serve como um recurso analítico para superar posturas dualistas como interno-externo, social individual, cognição-emoção, mente-corpo. Essa abordagem permite uma visão holística, considerando as interconexões entre todas as dimensões presentes nos fenômenos relacionais da existência.

Assim, ao superarmos a ideia de que a linguagem apenas expressa um pensamento já formado, reconhecemos a capacidade da linguagem de atribuir sentidos ao que está sendo investigado. Isso reforça a importância do contexto social, no qual buscamos significados ocultos e intrínsecos que devem ser considerados.

Com base nos conceitos de sentido e significado, nossa atenção se volta para a compreensão do sentido que os jovens atribuem às atividades de basquetebol da FIKBC. A partir dos depoimentos, identificamos as seguintes concepções sobre as atividades: o basquetebol como prática de lazer e bem-estar, como agente de socialização, como um

meio de mudança de comportamento, como uma prática educativa e identitária.

Essas concepções podem ser agrupadas em seis perspectivas de significados atribuídos pelos jovens: 1) o

basquetebol como prática de lazer e bem-estar; 2) como agente de socialização; 3) como prática social educativa; 4) como formação de identidade; 5) como mudança de vida e 6) como nova perspectiva de vida.

### **3. Basquetebol, como prática: de lazer e o bem-estar**

Nas entrevistas com os jovens da FIKBC, identificamos o basquetebol como uma prática de lazer e bem-estar. Para eles, o esporte é uma forma de diversão, alívio do estresse e fuga dos problemas cotidianos. Como relata Isolation (2024): “Muitas vezes, o basquete é nosso psicólogo. Pegamos a bola, começamos a arremessar e o silêncio na nossa cabeça toma conta”.

O conceito de lazer, segundo Elias e Dunning (1992), refere-se a um tempo livre dedicado ao prazer, à expressão e à socialização, suspendendo as pressões do cotidiano. Carrano (2003) destaca que o lazer permite aos jovens explorar normas sociais de forma mais livre e espontânea. No bairro Ilha, a quadra 3X3 tornou-se um espaço essencial de encontro e convivência juvenil.

A lógica do lazer, conforme Friedman (1983), nasceu da necessidade

de aliviar as tensões diárias, proporcionando momentos de bem-estar. Os jovens da Ilha se reúnem diariamente para jogar, criando laços e experimentando um espaço de liberdade e identidade. Como descreve BuzzerBeater (2024)<sup>16</sup>: “Quando estou jogando, é como se esquecesse dos problemas. Sou só eu e meus amigos, sem pressão, apenas curtindo o momento”.

Dumazedier (1999) reforça que o lazer atende às necessidades humanas de diversão, descanso e desenvolvimento. Para os jovens da FIKBC, o basquetebol é esse espaço. Free Throw (2024) destaca: “O basquete na FIKBC é meu momento de desconectar de tudo”. Pivot (2024)<sup>17</sup> complementa: “A gente se encontra, ri, se desafia. É um tempo para descansar a mente e curtir o jogo”.

Schwartz (2002) ressalta que a liberdade e o prazer do lazer são

---

16. Entrevista realizada em 29 de maio de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.

17. Entrevista realizada em 26 de junho de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.



fundamentais para a qualidade de vida. Steal (2024)<sup>18</sup> reforça: “Quando estou na quadra, esqueço os problemas e saio mais leve”. Dribble (2024)<sup>19</sup> completa: “Jogar basquete é meu refúgio, onde posso ser eu mesmo”.

O basquetebol não é apenas uma atividade física, mas também um

espaço de socialização, identidade e suporte emocional. A troca de experiências entre os jovens, a superação pessoal e a alegria de jogar ajudam a aliviar o estresse, promovendo bem-estar e uma vida mais equilibrada. Dessa forma, o basquetebol emergiu como um agente de transformação social na juventude da Ilha.

#### 4. O basquetebol como agente de socialização

Na socialização, Wallon (1975) destaca que o “eu” da criança não se desenvolve isoladamente, mas sim em interação com o meio coletivo. A vida humana é caracterizada pela coexistência e a individualidade está sempre vinculada às relações sociais (CARRANO, 2003). Marx (1987, p. 54-55) reforça essa ideia ao afirmar que “a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende da riqueza de suas relações sociais [...]”. Os indivíduos fazem-se uns aos outros, mas não fazem a si mesmos”.

Nesse contexto, o basquetebol se estabelece como um importante elemento de socialização para a juventude da Ilha. Os finais de tarde na rua Betrônio Frota são marcados pelo som da bola quicando e

pelas risadas dos jovens. Moradores acompanham os jogos das calçadas, interagindo e vibrando a cada arremesso.

A interação entre jovens e moradores cria um ambiente de convivência espontânea, semelhante ao que Albuquerque (2006) aponta sobre a importância dos espaços lúdicos na socialização. O basquetebol na quadra três por três não é apenas um jogo, mas um momento de expressão emocional, no qual o prazer da cesta feita e a frustração de um erro são compartilhados e vividos coletivamente.

Freire (2006, p. 51) ressalta que a socialização acontece nas relações do homem com a realidade, através da criação e da decisão. Esse

---

18. Entrevista realizada em 24 de junho de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.

19. Entrevista realizada em 24 de junho de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC.

processo também se manifesta nos treinos do projeto social FIKBC, realizados na quadra da escola CAIC. Durante esses momentos, os jovens desenvolvem habilidades, como trabalho em equipe e empatia, fortalecendo laços com colegas e educadores. Freire (1996) enfatiza que a afetividade do docente é essencial para a relação pedagógica, sem comprometer sua ética profissional.

Os jogos e treinos também promovem interações que vão além da prática esportiva. Antes das partidas, os jovens conversam sobre temas diversos, como escola, música e cinema. Após os jogos, continuam interagindo, debatendo lances e compartilhando experiências. Slam Dunk (2024) relata: “Depois do jogo, sempre rola aquele papo: ‘Você viu aquela jogada?’ ou ‘Você poderia ter feito diferente ali’. Mas no fim, falamos de outras coisas, como filmes e planos para o fim de semana”.

As entrevistas com os jovens da periferia de Crateús revelam o impacto social do basquetebol. Pivot (2024) afirma: “Eu nunca fui de ter muitos amigos, mas quando comecei a jogar basquete, fiz amizades verdadeiras”. O esporte se torna um ponto de encontro e interação, fortalecendo o senso de comunidade. Alley-Oop (2024) complementa: “O basquete é um encontro para nós, jogamos, conversamos e nos divertimos juntos”.

Além das quadras, a socialização ocorre em viagens organizadas pela FIKBC e em outras iniciativas do projeto que os jovens participam e contribuem ativamente. Dessa forma, o basquetebol vai além da prática esportiva, tornando-se um instrumento de desenvolvimento social e emocional, promovendo laços significativos e ampliando as experiências de vida da juventude.

## **5. O basquetebol como prática educativa e construção de Identidade**

Quando os jovens se reúnem para jogar basquetebol, a quadra se transforma em um espaço de socialização, troca de conhecimentos e aprendizado. De acordo com a LDB 9.394/1996, Artigo 1º, “a educação abrange 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”. Desta forma, as interações na quadra 3x3 e nas atividades da FIKBC são parte desse processo educativo e formativo.



As conversas durante os momentos de lazer revelam um ambiente de aprendizado dinâmico. Jovens com diferentes trajetórias compartilham experiências sobre estudos, trabalho e desafios da vida, enriquecendo uns aos outros por meio do diálogo e do exemplo.

Alguns estão na faculdade, outros trabalham, e há aqueles que ainda estão descobrindo seus caminhos. Esse encontro entre diferentes realidades permite uma troca valiosa de saberes. Layup (2024) destaca: “Conversamos sobre diversos assuntos. Trocamos dicas sobre estudos, trabalho e sobre como lidamos com a vida. É interessante ver como cada um tem uma perspectiva diferente e aprender com isso”.

O aprendizado no basquetebol não ocorre apenas entre jovens, mas também por meio da interação intergeracional. Adultos presentes nos jogos compartilham experiências e oferecem conselhos, fortalecendo a rede de apoio e orientação. Durante as partidas e nas conversas antes e depois do jogo, a educação se manifesta tanto de forma direta, pelo diálogo, quanto indireta, pelo exemplo.

Freire (1996, p. 38) enfatiza que ensinar exige coerência entre

discurso e prática: “Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje faz o discurso pragmático contra os sonhos?”.

O esporte também ensina habilidades essenciais para a vida, como: cooperação, empatia e resolução de conflitos. Durante os jogos, os jovens aprendem a trabalhar em equipe, respeitar diferenças e superar desafios. Fadeaway (2024) destaca: “Jogar basquete me ajudou a ganhar confiança e a me sentir parte de um grupo. Superar desafios no jogo me faz acreditar que posso enfrentar outras dificuldades na vida”.

A competição também oferece lições valiosas. A pressão para tomar decisões rápidas, a superação de erros e a resiliência diante da derrota preparam os jovens para desafios fora da quadra. Isolation (2024) compara a pressão do basquete às dificuldades da vida, afirmando que “o medo e a tensão são sentimentos normais em competições, mas aprender a gerenciá-los é fundamental para a vida”. Pick and Roll (2024)<sup>2045</sup> complementa: “Errar é uma oportunidade de crescer e se tornar mais forte”.

---

20. Entrevista realizada em 29 de maio de 2024, Crateús, CE – Usuário da FIKBC

A rotina de treinos exige autodisciplina e comprometimento, qualidades essenciais para o crescimento pessoal. O basquetebol também atua como um refúgio dos desafios cotidianos, proporcionando um espaço positivo e de conexão social. Como destaca Pereira (2024): “Não se trata apenas de ensinar os fundamentos do basquete, mas de aproveitar o momento para conversar sobre a vida, incentivando os jovens a estudar e buscar seus objetivos”.

O impacto do basquetebol na formação identitária dos jovens é notável. Ele influencia sua maneira de se expressar, vestir, se relacionar, escolher músicas e até mesmo seus hábitos alimentares. Mais do que um esporte, o basquetebol é

uma ferramenta de educação e formação cidadã.

Freire (1996, p. 30) ressalta que “projetos sociais devem ser espaços para a construção de uma consciência crítica, não apenas para o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas para a formação de um pensamento reflexivo sobre o mundo”.

Nesse sentido, o basquetebol promovido pela FIKBC não apenas melhora o desempenho físico dos jovens, mas também contribui para seu desenvolvimento integral, ampliando horizontes e fortalecendo sua cidadania. O esporte, aliado às relações sociais estabelecidas na quadra, torna-se um mecanismo poderoso de educação e transformação social.

## 6. Considerações finais

No coração dos sertões de Crateús, foi introduzida uma cultura diferenciada do habitual. O basquetebol, com seu estilo próprio, gírias e músicas, trouxe uma nova dimensão para o território. Assim, fica evidente o impacto que o projeto FIKBC exerce na perspectiva de mudança de vida dos jovens alunos.

Para as crianças e adolescentes do bairro da Ilha, em Crateús, atendidos pela FIKBC, o basquetebol vai além do esporte, tornando-se parte

essencial da socialização e da construção identitária. Mais do que uma atividade física, ele influencia a forma de falar, vestir, interagir e até os gostos musicais e culturais desses jovens, consolidando-se como uma prática social e educativa.

Além de promover lazer e bem-estar, o basquete também fortalece a autoestima e a resiliência diante das adversidades. Mattos (2010), destaca que o esporte desempenha um papel central na sociedade,



sendo um meio de socialização, cidadania e desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido, diversas instituições utilizam o esporte para combater desigualdades e ampliar oportunidades.

Diante das experiências dos jovens da FIKBC, é essencial que a prefeitura de Crateús adote iniciativas inspiradas em projetos sociais da periferia, promovendo um diálogo emancipatório com essa juventude. É urgente a formulação de políticas públicas alinhadas às necessidades dos jovens, abrangendo educação, emprego, lazer e saúde, além de evidente o quanto cada uma delas pode criar um ambiente mais inclusivo e combater discursos alienantes que perpetuam a exclusão social.

Carrano (2003) reforça que a educação não se restringe à escola, mas ocorre de forma plural nos mais diversos contextos sociais ao afirmar que “a realidade não se constrói disciplinarmente, mas em contextos complexos” (CARRANO, 2003, p.10). O autor desafia a visão tradicional de ensino, argumentando que a educação se dá também no compartilhamento de significados fora dos espaços institucionalizados.

Assim, o basquetebol, no contexto da FIKBC, exemplifica como o esporte pode ser uma ferramenta educativa e transformadora, ampliando horizontes e oferecendo novas perspectivas para a juventude periférica de Crateús.

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, C. S. *Nas ondas do surfe: estilo de vida, territorialização e experimentação juvenil no espaço urbano*. 2006. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 23 ago. 2024.

CARLOS, A. F. A. *A Cidade*. São Paulo: Contexto, 1992.

CARRANO, P. C. R. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

DAIUTO, M. *Basquetebol: origem e evolução*. São Paulo: Editora Iglu, 1991.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3ª ed. São Paulo: Atlas S.A. 1995.

DE ROSE JUNIOR, D.; TRICOLI, V. *Basquetebol: uma visão integrada entre ciência e prática*. Barueri: Manole, 2005.

DUMAZEDIER, J. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ELIAS, N.; DUNNING, E. *A Busca da excitação*. Lisboa: DIFEL, 1992.

FREIRE, J. B. *Pedagogia do futebol*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIENDMANN, G. *O trabalho em migalhas*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante Augusto. *Um rigor outro sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa: educação e ciência antropológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-73.

GODINHO, I. C. Pobreza e desigualdade social no Brasil: um desafio para as Políticas Sociais. In: *Circuito de Debates Acadêmicos*, 1., 2011, [s.l.]. Anais eletrônicos [...]. [s.l.], 2011, p. 1-10. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area2/area2-artigo31.pdf>. Acesso em 07 abr. 2025.

IBGE. *Cidades e Estados*. Crateús (CE), 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/crateus.html>. Acesso em: 05 set. 2024.

LEHFELD, N. A. S.; BARROS, A. J. P. B. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARX, K. E ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987.



MATTOS, D. C.; SILVA, C. A. F. da; LOPES, J. P. S. R.; CAPINUSSÚ, J. M. *O esporte náutico e a dinâmica da hélice tríplice no projeto Grael: um estudo de caso*. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 219-237, 2010.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, dez. 2003.

OLIVEIRA, C. A. de.; SCHEMBERGER, M. A. *Licenciatura em Educação Física: Basquetebol I*. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/318687944/Basquetebol-I>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SCHWARTZ, G. Emoção, aventura e risco – a dinâmica metafórica dos novos estilos. In: BURGOS, M. S.; PINTO, M. S. M. *Lazer e estilo de vida*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 139-168, 2002.

SENADO FEDERAL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. [s.l.: s.n.]. 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.

SILVA, R. *A dinâmica social da pobreza*. 2021. 374 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2021.

SILVA, R. C. da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: ROMANELLI, G.; BIASOLIALVES, Z. M. M. *Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa*. Brasília, DF: CAPES, 1998.

TUCKMAN, B. W. *Conducting educational research*. New York: Harcourt BraceJovanovich, 1978.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e palavra*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. O papel do outro na consciência do eu. In: M. J. Werebe, & J. Nadel-Brulfert (Orgs.), Henri Wallon. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Stampa, p. 149-162, 1975.



# Territórios e representatividades: a docência negra no IFCE campus Crateús

Maria Sabina Rodrigues Silva

## 1. Introdução

**A** estrutura da sociedade brasileira teve sua base a partir da marginalização dos corpos negros que, desde sua chegada forçada ao Brasil, passam por processos de desumanização. Tendo as práticas escravocratas como pilar fundamental, a exclusão aos direitos básicos se fez presente por um longo período.

A escolarização e o letramento foram apenas algumas das muitas pautas pelas quais os movimentos sociais lutaram a favor da população negra. A chegada e o acesso ao Ensino Superior para este povo se deram de forma tardia, a partir da conquista de políticas públicas que visavam o ingresso da população negra nesses ambientes.

A docência no Ensino Superior, para muitos, é vista como o ápice da ascensão intelectual. Neste contexto, como já era de se esperar, os sujeitos que se encontram em minoria ocupando tais cargos são os negros. Quanto à influência da educação neste lugar de ascensão:

A educação é imbuída de importância cabal nesse exercício, pois se torna um componente fundamental não só dos caminhos de superação da desigualdade

material e simbólica, mas também das formas de pensar que informam a realidade social, pelo que compete repensar o próprio modelo educacional *pari passu* ao modelo de sociedade que se quer construir. (ARBOLEYA *et al.*, 2015, p. 912)

Desta perspectiva, este trabalho surge a partir das vivências desta pesquisadora, uma jovem mulher negra, com base nas inquietações pessoais, acadêmicas e profissionais voltadas para o exercício do magistério na educação básica. A pesquisa tem como objetivo geral verificar como o racismo estrutural inviabiliza a chegada de pessoas negras na docência do Ensino Superior, a partir do caso IFCE *Campus* Crateús.

Delimitado o objetivo principal, delineiam-se os objetivos específicos, sendo eles respectivamente: mapear o quantitativo de docentes negros/atuantes no IFCE *Campus* Crateús; analisar a trajetória pessoal e acadêmico-profissional dos docentes negros/as e identificar as estratégias de resistência dos professores/as negros/as no espaço acadêmico.

Dada a natureza metodológica do projeto e suas motivações, é possível dividi-lo em três etapas: a princípio, foi realizado um levantamento e análise bibliográfica dos principais autores que dialogam

com as categorias: território, HAES-BAERT (2007); racismo, FERNANDES (2021); Ensino Superior, ARBOLEYA (2015) e representatividade, ALMEIDA (2019). Tais autores foram escolhidos visando a construção de um arcabouço teórico-metodológico para o embasamento da pesquisa e das etapas a seguir.

Na sequência, para a obtenção de dados, foi aplicado um questionário cuja finalidade foi mapear o quantitativo de docentes negros no *Campus* e colher informações para as perguntas que se seguiam. Este questionário foi estruturado em quatro partes, constando perguntas que abordavam questões pessoais, acadêmicas, sobre a formação inicial, a chegada e permanência no IFCE, além da relação com o trabalho docente.

O questionário teve sua aplicação a partir de uma solicitação à Coordenação de Controle Acadêmico do *Campus* Crateús, sendo disponibilizado de 28 de abril a 08 de maio de 2023, na página inicial dos docentes (Q-Acadêmico), além de ser enviado para o e-mail institucional.

De um total de 70 docentes, segundo dados fornecidos através de uma solicitação a Gestão de Pessoas do *Campus* Crateús, a instituição possui 29 brancos, 1 amarelo, 37 pardos e 9 pretos. Deste quantitativo,



16 responderam a solicitação do questionário, representando um percentual de 12%. O questionário foi utilizado com o objetivo de

respeitar a política de autodeclaração, visto que reconhecer-se negro parte unicamente do sujeito que se autodeclara.

## 2. Referencial teórico

O processo de colonização do povo brasileiro se deu a partir da chegada dos portugueses, sendo marcado por diversos entraves que perduram até os dias atuais. Através de suas expressivas torturas físicas, psicológicas e morais para com os povos arrancados de seus lares no continente africano, o período de escravidão é um dos marcos históricos que mais impactaram na formação do povo brasileiro.

O racismo presente na sociedade é uma das maiores, se não a maior “herança”, desse período e suas consequências causam impacto ainda nos dias de hoje. Ao longo dos séculos, os traços da cultura negra foram silenciados e constantemente considerados como práticas negativas; caracterizando-se, portanto, como uma forma de aniquilação da identidade e autoestima da população negra, seja através da animalização dos seus corpos, ou da ridicularização dos seus traços.

No período pós-abolição, as práticas racistas se acentuaram através do completo abandono do povo recém-liberto. Conforme Souza (2021,

p. 187) “O racismo consiste em congelar essas heranças culturais como causa última de uma superioridade ou inferioridade inata que venha a se universalizar para todas as dimensões da vida”. Dessa forma, o racismo não é apenas um sentimento, mas uma estrutura ideológica que valida a desigualdade de classe e de poder, “congelando” os estigmas culturais para justificar a hierarquia social.

Portanto, o histórico de racismo que se institucionalizou ao longo da formação do Estado brasileiro, configurou-se em um sistema que mantém as estruturas racistas de forma inconsciente e silenciosa, tornando dificultosa a chegada e permanência da população negra na educação básica e, conseqüentemente, a sua chegada às instituições de Ensino Superior e sua ascensão social. A esse respeito disse Almeida (2029, p. 33) “O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ como que se constituem as relações [...] O racismo é estrutural” (ALMEIDA, 2019, p. 33).

Inserido nas mais diversas esferas políticas, o movimento negro surge com o objetivo de inserir o negro na sociedade e resistir a opressão de uma sociedade racista que constantemente o atacava.

Mesmo com a abolição da escravidão, em 1888, a discriminação com o negro não foi abolida. Vivemos hoje as consequências da segregação que o negro sofreu durante o processo de escravidão. A falta de políticas públicas voltadas para esse público ao longo desses séculos culminou no que vivemos hoje: preconceito, violência, pobreza, desigualdade social (DA CRUZ, 2019, p. 50).

Dentre as muitas conquistas do movimento negro há de se dar destaque para o direito à educação básica, que muitas vezes foi assegurado por estes movimentos. Isto era apenas o início. A partir dos anos 1970, intensificado nas décadas de 1990 e nos anos 2000, se discutia a criação de políticas públicas que integrassem a comunidade negra no ambiente universitário. Tais reivindicações eram reflexo dos baixos percentuais de pessoas negras dentro do ambiente acadêmico. Nesta perspectiva, de acordo com Artes (2018) ao analisar o Censo de 2010:

De cada 110 homens negros, só 26 estão no ensino superior. As taxas para as mulheres

brancas e negras são melhores no comparativo com os homens brancos e negros. Assim, o perfil daqueles que acessam o ensino superior é marcado primeiro pela cor\raça e depois pelo sexo (ARTES, 2016, p. 46)

Portanto, emergiu daí a latente necessidade de buscar por políticas que assegurassem a presença de corpos negros dentro das universidades. O que se concretizou no dia 29 de agosto de 2012, quando foi promulgada a Lei Nº 12.711/2012 que assegura a reserva de 50% das vagas nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio para pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de escola públicas.

Conquistar o título de docente em uma instituição de Ensino Superior é, para muitos, o ápice da ascensão intelectual, uma vez que, para tal feito, é necessário estar em um alto grau de formação. Como é de se esperar, dentre esses profissionais, a menor taxa é de pessoas negras, visto que, apesar de ser primordial para o acesso, as políticas de cotas não asseguram sua permanência nas instituições.

As dificuldades após o ingresso denotam o racismo presente nas estruturas do ensino superior. As desistências e adversidades presentes no trajeto até alcançar a



aprovação na pós-graduação mostram que a garantia do acesso é um passo necessário, mas um passo inicial de uma longa jornada (DE MELO; SANTOS, 2020, p. 404).

Desta forma, a baixa representatividade dentro destes espaços no cargo de docência, demonstra a falta de ações que visam assegurar a permanência de pessoas negras no ambiente das universidades.

Conforme definiu Rogério Haesbaert:

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional

“poder político”. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação. (HAESBAERT, 2008, p. 20).

Logo, tendo em vista a territorialização como sinônimo de poder, compreende-se que a ocupação do território da universidade, assim como nos cargos na docência, se fez especificamente por e para brancos. Sendo assim, há uma necessidade de que pessoas negras se apropriem deste território, seja através de produções científicas, ou de manifestações artísticas e culturais.

### 3. Resultados

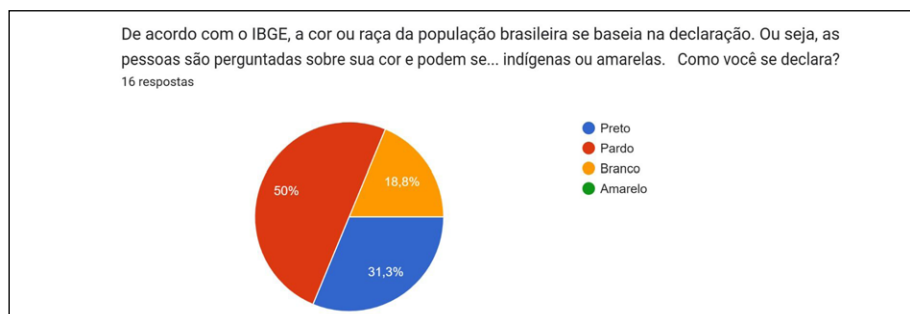
Para a aplicação do questionário aos docentes do IFCE *Campus* Crateús, as perguntas foram estruturadas em 4 partes: questões pessoais, acadêmicas, formação inicial, chegada e permanência no IFCE e relação com o trabalho docente. Do total de 70 docentes atuantes, 16 responderam a pesquisa.

Assim, diante da primeira parte do questionário, foi solicitado a idade, gênero e autodeclaração dos participantes. As idades variaram de 25 a 53 anos, sendo 7 delas acima de 40 anos. Deste total, havia um percentual de 5 mulheres, sendo 3 negras.

Obtivemos entre as 16 respostas às seguintes percentagens quanto ao gênero: 56,3% dos participantes da pesquisa eram mulheres e 43,8% eram homens. Vale ressaltar que este dado não é exato, visto que o quadro de docentes é superior ao de respondentes da pesquisa.

Quanto ao fator determinante desta pesquisa, a autodeclaração, chegamos aos seguintes números: 50% se autodeclararam pardos, 31,3% pretos e 18,8% brancos. Sendo um total de 81,3% dos respondentes autodeclarados negros.

### Gráfico 1 – Como você se declara?



Fonte: Elaboração própria, a partir da aplicação de questionário (2023).

Buscando compreender melhor essas respostas, questionamos os respondentes em que momento se perceberam/declararam uma pessoa preta/parda. Diante deste questionamento, obtivemos este relato como forma de ilustrar o processo:

Durante muito tempo não me questionei se poderia me considerar um homem preto pois na condição de pardo, consegui me encaixar nas cotas raciais de processos seletivos e concursos. Outro fator [...] foi o julgamento por parte de uma pessoa preta. Mais tarde, percebi que poderia (e posso) me autodeclarar preto. (Depoimento colhido na aplicação do questionário, docente 1).

Retornando aos dados colhidos através do SIAPE, constatamos que a maioria do quadro de docentes é negro, o que pode ir de encontro à questão que norteia todo esse estudo. Entretanto, segundo a análise do site Mundo Negro (2023) do Censo da Educação Superior de 2021, apenas 24,1% do total de docentes em instituições de Ensino Superior são negros.

As questões sobre formação incluíram o uso do sistema de cotas para ingresso no Ensino Superior pelos docentes, e os resultados obtidos encontram-se dispostos a seguir.



**Gráfico 2** – Para ingressar no Ensino Superior, você fez uso de cotas?



Fonte: Elaboração própria, a partir da aplicação de questionário (2023).

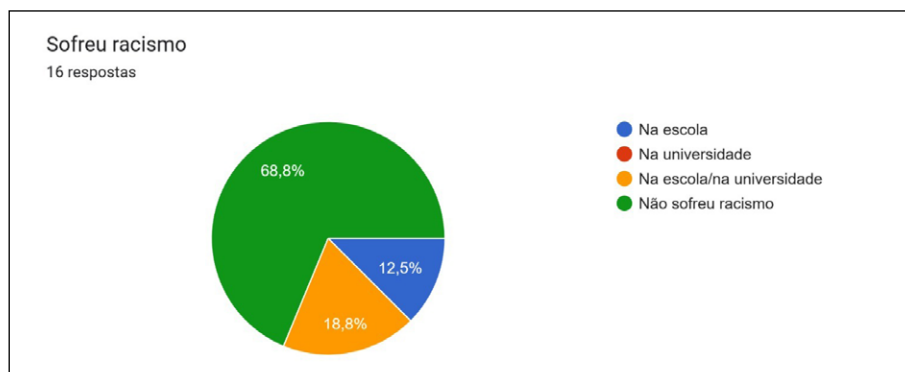
Os números que coletamos no Gráfico 2 entram em contradição com os que foram apresentados no Gráfico 1, visto que descobrimos através dele que mais de 80% dos participantes são negros, o que nos leva a questionar essas percentagens.

Talvez, a razão seja o maior número de vagas na ampla concorrência. Ou o medo das bancas de

heteroidentificação, uma vez que elas propõem uma avaliação fenotípica realizada por uma comissão, o que pode levar pessoas com pele mais clara à insegurança de ter sua negritude negada.

Dito isso, questionamos os docentes se em algum momento foram vítimas de racismo em ambientes acadêmicos e obtivemos os seguintes dados.

### Gráfico 3 – Sofreu racismo?



Fonte: Elaboração própria, a partir da aplicação de questionário (2023)

Apesar da maioria responder que nunca passou por essa situação, ainda obtivemos números expressivos, principalmente se levarmos em consideração que estes espaços deveriam ter a função de acolher e não replicar tal violência.

Entretanto, temos que lembrar que o racismo não está intrinsecamente ligado às ofensas à cor. Ele pode ser velado, ou recreativo, reforçando estereótipos a pessoas negras como “A negra do cabelo duro”, canção popular que é bastante utilizada para ofender os tipos de cabelos cacheados e crespos. Ou ainda estigmatizar as figuras negras nos materiais didáticos, por exemplo. “Os estereótipos, por sua vez, têm uma função importante nesse processo, uma vez que é através deles, em grande parte, que as ideologias são veiculadas nos materiais

pedagógicos” (MUNANGA *et al.*, 2005, p. 24). Portanto, se pararmos para refletir, os 68,8% que responderam “Não”, podem, sim, ter sido vítimas do racismo estrutural, apenas não perceberam.

Na última seção do questionário, direcionamos as questões para a chegada e permanência dos docentes no IFCE e sua relação com o trabalho docente. As perguntas foram, em sua maioria, subjetivas e questionam as relações com os discentes, colegas e o *Campus IFCE* Crateús no geral. Iniciando a seção, questionamos os docentes acerca do porquê de escolherem a carreira na docência e este relato fala por si:

Já aos 27 anos, realizando um curso de inglês, percebi que aquele desejo e brincadeira de criança, ser professora, poderia se tornar uma forma de carreira.



Além disso, sempre fui idealista e vejo na escola uma possibilidade de mudança, mesmo que muito pequena. (Depoimento colhido na aplicação do questionário, docente 1).

De fato, a escolha da docência como carreira profissional, ou objeto de transformação social, é admirável. Nas palavras de Paulo Freire “A educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1979, p. 84). Escolher a educação é um ato de resistência, posto que esta é uma das mais, se não a profissão mais atacada e com valor social questionado.

Por conseguinte, realizamos algumas perguntas com enfoque na chegada ao IFCE e nas relações construídas no *Campus*.

Perguntamos, primeiramente, há quanto tempo os respondentes estavam no cargo de docente do *Campus* Crateús e obtivemos os seguintes números: 11 estão há 4 anos ou mais, os outros 5 restantes estão há 2 anos, ou menos. A pergunta foi realizada para compreender se as relações eram antigas, ou estavam apenas iniciando.

Perguntamos, na sequência, se os docentes achavam que o fato de serem negros dificultou sua chegada ao cargo. As respostas foram

divergentes entre os docentes que se declararam negros/as e pardos/as, pois 5 deles negaram que isto tenha influenciado. Destacamos a seguinte fala: “Não, pois consegui na primeira tentativa e por cotas raciais.” (depoimento colhido na aplicação do questionário, docente 1).

Apesar da negativa, em seguida é destacado que foram utilizadas as cotas para chegar ao cargo, e sabemos que estas ações foram realizadas justamente para maximizar o acesso à universidade, seja como estudantes ou docentes. Ou seja, apesar de não enxergar a negritude como fator determinante, isso não anula o sentimento das outras pessoas, como no relato a seguir.

Sem dúvida que afetou. Sendo uma mulher negra, que veio de uma região considerada pobre no Rio de Janeiro, a Baixada Fluminense, onde a ausência de políticas públicas em todas as áreas é gritante, minha vida, assim como a de mulheres como eu, teve um percurso muito mais difícil para (SIC) acessar determinados espaços e, desse modo, o estudo superior não era um horizonte possível. Minha mãe dizia que só poderia nos dar até o ensino médio e dali em diante a gente precisava trabalhar para ajudá-la com as contas da casa. Desse modo, trabalhei, casei, tive filhos, e o sonho de cursar uma

universidade foi ficando cada vez mais distante, e o ser professor universitário, era inexistente. (Depoimento colhido na aplicação do questionário, docente 1).

O relato não só confirma a pergunta, como evidencia a chegada tardia do(a) respondente ao espaço acadêmico e, conseqüentemente, à docência no Ensino Superior. Questionamos adiante, se já houve situação de racismo no ambiente de trabalho, ou se já tiveram sua competência questionada por colegas e estudantes devido a sua cor de pele. Destacamos o seguinte relato, para ilustrar as afirmativas.

Assim como é a cara do Brasil, no IFCE como um todo, mas especialmente no campus Crateús, não me lembro de nenhum caso de racismo explícito em que eu tenha sido atacada frontalmente. Sou sempre muito respeitada por (SIC) meus colegas e pelos meus alunos, terceirizados. Entretanto, no início da minha carreira docente na instituição, percebi que havia sempre uma desconfiança quanto à minha capacidade intelectual, isso acontecia tanto por parte de alguns colegas quanto de estudantes. (Depoimento colhido na aplicação do questionário, docente 1).

O racismo se enraizou de tal forma que as práticas racistas chegam a passar despercebidas, mas se

perguntarmos a uma pessoa branca se sua capacidade intelectual já foi questionada, sem dúvidas, haverá uma resposta negativa.

Para finalizar, questionamos os sujeitos como se sentiam sendo docentes negros/as e pedimos para que relatassem um pouco desse sentimento. Nas respostas, percebemos um discurso semelhante, uma vez que a maioria se sente grata por tal conquista e se utilizam dela para incentivar mais pessoas como eles.

A representatividade sobre a qual endossamos esse trabalho aparece nestes momentos, pois mesmo estando cientes da caminhada e seus dissabores, usam de sua voz para motivar jovens discentes negros/as.

Eu me sinto muito feliz em ser uma docente negra quando sou valorizada, respeitada, quando consigo aprovar projetos que têm a temática étnico racial atravessando a instituição e o entorno do nosso campus. É muito bom encontrar alunos no *Campus* ou em outros espaços que me olham e veem que também podem um dia ser docentes como eu, mesmo sabendo da desigualdade gritante de nosso país e que nem todos terão as mesmas oportunidades. Um dos desafios é criar na instituição como um todo a ideia de que o debate racial não precisa e não pode ser só concentrado em corpos negros nos



sobrecarregando. No futuro, espero continuar orientando alunos sobre temas que me movem, racismo, temática étnico racial, literatura, comunidade quilombolas, quero continuar escrevendo literatura, outra paixão, e me aproximando de lutas que dialoguem com o que acredito na vida. (Depoimento colhido na aplicação do questionário, docente 1).

Fechamos esta seção com este relato impactante para exaltar estas pessoas que, na profissão docente, realizam um trabalho humanitário de ressignificar sua jornada ao guiar os passos de seus semelhantes. Ao ocupar esses espaços, eles não só vão de encontro à história escrita séculos atrás, como mostram às futuras gerações de estudantes negros/as que é possível, sim, vencer através da educação.

## 4. Conclusão

O contato com o racismo estrutural se iniciou, em boa parte dos casos, já na infância, de formas diversas. Seja por falas de familiares, insultos pejorativos ou pela marginalização de sua pele. Em outros casos, aconteceu de forma tardia através da negação de sua negritude vinda de terceiros.

No que se refere à formação acadêmica, os relatos apontam a escolha da educação como força motriz para a transformação social. Conhecemos, em meio às histórias, indivíduos que só tiveram acesso ao Ensino Superior tardiamente. Entre eles, destaca-se o recorte de gênero, com a presença significativa de mulheres negras nessa trajetória. Além disso, houve relatos de pessoas que, durante a pós-graduação, precisaram trabalhar

para se manter sem o auxílio de bolsas permanência.

As estratégias de resistência são evidenciadas de diversas formas. O ato de ocupar tal cargo já se configura como tal. Ademais, há também o desenvolvimento de projetos de pesquisa com a temática racial dentro e para além do Campus, contando com discussões acerca das relações étnico-raciais e o incentivo aos estudantes em produzirem pesquisas voltadas para essa temática, o que são apenas algumas das formas de empoderamento e resistência.

Ao longo de toda a história da formação do povo brasileiro, nos deparamos com a exclusão de corpos negros de todos os espaços imagináveis, o que perdurou mesmo após a “libertação” dos escravizados em 1888. “Agiam como se ainda

vivessem no passado, mostrando-se propensos a exagerar os riscos potenciais de uma franca liberação das garantias sociais aos “negros” (FERNANDES, 2021, p. 306).

Florestan Fernandes (2021) reforça nesta afirmação que os direitos básicos, como o acesso à educação da população negra, faz parte de uma estrutura social que para os brancos não havia necessidade de ser alterada.

O presente artigo, apesar de ser uma pesquisa inicial, tem uma válida contribuição social para compreender a influência do racismo nas instituições de Ensino Superior, especificamente do IFCE *Campus Crateús*. Este texto pode servir de base para que no *Campus* possa se repensar e dialogar mais sobre as questões étnico-raciais.

Este estudo cumpre com seus objetivos, uma vez que a sua base teórica reforça as hipóteses levantadas. Além disso, o quantitativo de docentes foi mapeado através dos dados do SIAPE. A partir desses números, concluímos que, no *Campus Crateús*, a quantidade de docentes negros é superior, o que contraria a tese inicial do estudo. Entretanto, a partir dos dados apresentados, verificamos que o *Campus* é uma exceção.

Através dos relatos, pudemos verificar as estratégias de resistência dos docentes dentro da instituição, mas não apenas isso. Pudemos conhecer a trajetória individual de cada um, compreendendo como se deu a tomada de consciência racial e como se sentem estes homens e mulheres ao atingirem tal prestígio intelectual. Principalmente, quando lembramos que a estrutura da sociedade brasileira corrobora para que falhem em suas trajetórias.

Séculos após a abolição do sistema escravocrata, os descendentes dos escravizados pagam um alto preço pela institucionalização de um sistema racista e opressor, que reflete em todas as áreas da vida de um negro no país “esse preço a todos os respeitos, é duro demais, e caro demais, para o desenvolvimento inorgânico, artificial, e extenuante que tivemos” (NABUCO, 2000, p. 89).

Compreendendo o histórico de racismo que assola a sociedade brasileira, esta pesquisa buscou problematizar as questões acerca da negritude e todo o trajeto até se firmar no território acadêmico. Por conseguinte, entende-se que apesar de a caminhada ser longa e a luta ser contínua, quando um negro alcança tal posição na sociedade, uma corrente se quebra.



## Referências

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Polén, 2019.

ARBOLEYA, A.; CIELLO, F.; MEUCCI, S. Educação para uma vida melhor: trajetórias sociais de docentes negros. *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], v. 45, n. 158, p. 882-914, dez. 2015.

ARTES, A. C. A. O Ensino Médio como filtro para o acesso de negros no Ensino Superior brasileiro. *Revista ABPN*, [s. l.], v. 8, n. 19, p. 34-51, mar./jun. 2016.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

FERNANDES, C. R. S. et al. A construção da identidade docente por bacharéis no ensino superior. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 26-41, jan./mar. 2017.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. *Psicologia: ciência e profissão*, [s.l.], v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011.

FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. *GEOgraphia*, [s.l.], v. 9, n. 17, p.19-45, fev. 2007.

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

NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo*. São Paulo: Publifolha, 2000.

SANTOS, I. A. A. D. Cresce o número de professores universitários negros. *Mundo Negro*, [s.l.], 9 abr. 2023. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/cresce-o-numero-de-professores-universitarios-negros/>. Acesso em: 23 mai. de 2023.

SANTOS, T. da C. As consequências da escravidão na história do negro no Brasil. *Diamantina Presença*, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 47-57, 2019.

SILVA, N. K. de M.; SANTOS, S. C. dos. Docência negra: representatividade e perspectivas. *Diversidade e Educação*, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 390-413, jun./dez. 2020.

SOUZA, Jessé. *Como o racismo descobriu o Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

# Espaços de resistências: geografia periférica e dialogicidade em “Sobrevivendo no Inferno”

Carlos Henrique Brito Rodrigues

## 1. Introdução

O álbum *Sobrevivendo no Inferno* é uma das grandes obras do renomado grupo de rap Racionais MC's. O referido grupo se destaca na cena musical brasileira ao abordar em suas letras o conhecido “rap de protesto”. Tal abordagem atrela à imagem do grupo a voz de um povo que convive diariamente com as marcas das desigualdades sociais/raciais no nosso país.

O convívio diário com diversos tipos de opressão atuou como alicerce para o despertar de um sentimento de exclusão, no âmbito das relações sociais e políticas da cidade de São Paulo. Esse despertar foi responsável pelo surgimento dos Racionais MC's, nas vozes de Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay.

O álbum *Sobrevivendo no Inferno* foi lançado no ano de 1997 e representa o rap enquanto fenômeno cultural de representatividade periférica, retratando, nas palavras dos quatros membros do grupo: “a imagem mais bem acabada de uma sociedade que se tornou humanamente inviável e uma tentativa radical, esteticamente brilhante, de sobreviver a ela” (Racionais MC's, 2018, p. 36). O referido álbum

apresenta, dentro do contexto da época, as dificuldades enfrentadas pela população periférica com o seu racismo cordial.

Por representar essas dificuldades, não raras foram as análises simplistas e depreciativas, que, no geral, tendem a fazer uma relação direta do rap ao culto à violência. Desse modo, urge a necessidade da desmistificação dessas análises, visando contribuir para o acesso a uma realidade do rap que costumeiramente são deixadas de lado. Desta forma, este trabalho se justifica na exaltação do foco e valorização da autoestima preta ao passo que aponta possibilidades de abordagens pedagógicas do álbum para o ensino de Geografia.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar categorias geográficas presentes nas letras das músicas do álbum *Sobrevivendo no Inferno*, dos Racionais MC's e discutir o seu potencial para o ensino de Geografia, na perspectiva da dialogicidade freireana.

Com os objetivos específicos almejamos: identificar as categorias geográficas presentes no álbum; discutir o potencial teórico e didático do álbum para o ensino de Geografia na perspectiva da dialogicidade freireana; e apontar as contribuições

do álbum na perspectiva da educação para as relações raciais.

Para alcançar os referidos objetivos, no trabalho foi utilizado uma análise musicológica. A segunda edição da *Grove Dictionary* traz a definição de musicologia como o estudo acadêmico da música (DUCKLES; PASLERS, 2001), como campo do conhecimento que tem como objeto a investigação da arte da música como fenômeno físico, psicológico, estético e cultural, além de considerar o estudo da música como objeto autônomo e como conhecimento entrelaçado a uma complexa teia de eventos, ideias, intenções e situações que advém de um processo histórico.

Nesse sentido, este estudo abre um leque de investigações a partir de uma análise musicológica dos aspectos descritos por Duckles e Paslers (2001). Também foi adotado o procedimento de análise de conteúdo, para o desenvolvimento de sínteses acerca das letras das músicas presentes no documento sonoro; no intuito da abordagem crítico/ social da música e da pedagogia musical.

Moraes (1999) afirma que a análise de conteúdo pode ser considerada como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas, justamente porque seu campo de aplicação, a comunicação,



é muito vasto. A música, dentro dos seus aspectos característicos, comunica e apresenta várias leituras e interpretações, de modo a facultar a análise de conteúdo enquanto processo metodológico que permite a construção de conhecimentos relativos aos contextos de produção e recepção destas mensagens.

Esta percepção viabiliza algo além da leitura e análise comum, ajudando na reinterpretação de mensagens a fim de atingir uma compreensão em um outro nível de interpretação. Diante disso, abre-se um leque de interpretações a ser preenchido. Tais interpretações desenvolvem um trabalho que aborda o universo dos significados, das motivações, das crenças e valores culturais estabelecidos.

Cabe destacar que o álbum *Sobrevivendo no Inferno* não será analisado considerando sua totalidade, mas sim abordando músicas

específicas que versam sobre aspectos do cotidiano periférico, sendo elas: Capítulo 4, versículo 3; Diário de um Detento e Fórmula Mágica da Paz. O sentido amplo dos processos metodológicos considera uma análise dos aspectos físicos e sociais presentes na música, de forma a abordar o sentido da música enquanto objeto de diálogo com o cotidiano.

Tanto a análise musicológica, quanto a análise do discurso, dialogam com o sentido da dialogicidade e da aplicabilidade da Lei 10.639/03. A análise de conteúdo busca encontrar aspectos ligados aos conceitos das categorias de análise geográficas presentes em Santos (1994); dialogar com os aspectos da dialogicidade Freire (1987); e a abordagem da aplicabilidade da lei, segundo as discussões de autores que abordam questões de tal aplicabilidade para o ensino de Geografia, como é o caso de Santos (2021).

## 2. Resultados e discussões

### 2.1 Capítulo 4, Versículo 3

Esta música retrata um diálogo entre os quatro membros do grupo. Inicialmente, Primo Preto introduz o enredo da letra relatando estatísticas que denunciam a situação da população jovem negra periférica até a década de 1990.

Nas universidades brasileiras apenas 2% dos alunos são negros

A cada quatro horas um jovem negro morre violentamente em São Paulo

Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente (PRIMO PRETO, 1997).

A partir da apresentação dessas estatísticas o grupo desenvolve um sentido de denúncia das opressões sofridas, além de relatar que as suas palavras ferem como as armas. Amzalak (2023), em sua análise da música, aborda o sentido das palavras, utilizadas como armas, afirmando que se trata de uma apologia ao discurso da sinceridade pela sua força de verdade e capacidade de protestar contra as injustiças. Portanto, a música carrega um contexto de denúncia das injustiças vivenciadas nas periferias da cidade de São Paulo.

Em *Capítulo 4, Versículo 3*, surge inicialmente uma categoria de análise geográfica que envolve bem os diálogos apresentados na letra, fala de onde a vida se desenvolve em todas as suas dimensões, o lugar. “O lugar é o mundo do vivido, é onde se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo onde e em que é produzida a existência social dos seres humanos” (FANI, 2007, p. 51).

Para Milton Santos (1994), a noção de lugar supera a afetividade construída pelo cotidiano e sua produção de existência social dos seres humanos. Neste aspecto entra um fator determinante entre a produção de existência social humana e a

materialidade dos objetos fixos presentes dentro de uma determinada periferia, o cotidiano, aspecto este que parece estabelecer um convite à ação dentro do lugar.

Dessa forma, os autores citados entendem a noção de lugar como um espaço capaz de gerar interação humana, produção de afetividade e tipos de técnicas de ocupação destes espaços para com suas relações cotidianas. Tais compreensões são exemplificadas nas letras de *Capítulo 4, versículo 3*; possibilitando uma ampla discussão sobre a noção de lugar e tudo aquilo que o cerca, como a ocupação dos territórios marginalizados e suas relações cotidianas de produção de afetividade por tal espaço.

Em determinado trecho da letra, Mano Brown responde Ice Blue em relação a outros personagens periféricos, deixando claro um sentimento de pertencimento e afetividade para com a periferia e os moradores que ali vivem, os quais Mano Brown chama de pretos tipo A, exemplificando as relações sociais ali existentes, bem como o uso daquele espaço. O uso do espaço, onde se desenvolvem as ações cotidianas cercadas dessa identidade comunicacional, se enraíza nas periferias (SANTOS, 1994).



Você vai terminar tipo o outro  
mano lá  
Que era um preto tipo A, nin-  
guém entrava numa  
Mó estilo, de calça Calvin Klein,  
tênis Puma  
Um jeito humilde de ser, no tram-  
po e no rolê  
Curtia um funk, jogava uma bola  
Buscava a preta dele no portão  
da escola  
Exemplo pra nós, mó moral, mó  
ibope  
Mas começou a colar com os  
branquinhos do shopping  
(BROWN, 1997).

No trecho, Mano Brown descreve o que, na sua visão, seria um preto tipo A. Alguém que mesmo com as dificuldades corriqueiras enfrentadas na periferia, ainda assim, se mantinha humilde, bem vestido e presente nas relações sociais vivenciadas na periferia; como, por exemplo, buscar a preta dele no portão da escola e jogar bola com os demais.

Além disso, Mano Brown aborda tal sujeito como um exemplo, como alguém que tem ampla moral na periferia. Demonstrando que na figura do preto tipo A e nas suas vivências cotidianas existe ali um sentimento de identidade e pertencimento para com a periferia.

A não fixação da figura do preto tipo A no mundo dos “branquinhos

do shopping” se dá, do ponto de vista geográfico, pela complexa teia de relações de proximidade geradas na periferia e nas áreas nobres de São Paulo. Desta forma, segundo Santos (1997), seria mais difícil gerar relações de proximidade e, conseqüentemente, afetividade dentro destas áreas nobres, tornando assim, mais fácil gerar proximidade entre periferia e sua população por diversos fatores. Como complementa Santos (1997):

As relações de proximidade, que também são uma garantia de participação entre os participantes. Nesse sentido, os guetos urbanos, comparados a outras áreas da cidade, tenderiam a dar às relações de proximidade um conteúdo comunicacional ainda maior e isso se deve a uma percepção mais clara das situações pessoais ou de grupo e à finalidade de destino, afinidade econômica ou cultural (SANTOS, 1997, p. 11).

Portanto, as relações de proximidade presentes dentro de *Capítulo 4, Versículo 3*, estão diretamente ligadas, como relaciona Santos (1997), com o conteúdo comunicacional desenvolvido dentro daquele espaço, considerando sua materialidade. Desta forma, o lugar figura como o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas

de ações condicionadas, mas é, também, o teatro insubstituível das paixões humanas responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 1997).

Outro ponto que merece destaque é o fato dessas relações expressadas por Mano Brown acontecerem sob a ótica de quem a vê de um ângulo muito privilegiado da periferia, a ótica da rua, do personagem que observa toda a movimentação e socialização dali. A rua entra como elemento fundamental, tanto em *Capítulo 4, Versículo 3*, como para a compreensão da abordagem da categoria de lugar, pois é na rua, dentro da periferia, que se desenvolve ainda mais os aspectos identitários e de pertencimento do espaço habitado. Para Fani (2007), a vida na rua é inesgotavelmente rica e plena de energia, é o nível do vivido. Na rua encontra-se não só a vida, mas os fragmentos dela. É o lugar onde o homem comum aparece, ora como vítima, ora como figura intransigente e subversiva. Portanto, na abordagem feita por Mano Brown referente ao preto tipo A, há a descrição dessa vida, destes fragmentos de vida na qual o homem figura como autor de sua história e produtor de identidade.

A relação de reconhecimento de pertencimento feita no diálogo entre Mano Brown e Ice Blue está presente na sequência do diálogo quando Mano Brown relata os aspectos da saída da figura do preto tipo A da periferia. Tal saída teria como resultado a descaracterização do preto tipo A, tornando-o um viciado em drogas e perdendo todos os aspectos identitários da vida que levava antes. Deste modo, a saída da periferia resultaria na desarticulação dos aspectos de pertencimento à periferia:

Ih mano, outra vida, outro pique  
Só mina de elite, balada, vários  
drinque  
Putá de butique, toda aquela  
porra  
Sexo sem limite, Sodoma e Go-  
morra  
Faz uns nove anos  
Tem uns quinze dias atrás eu vi  
o mano  
Cê tem que ver, pedindo cigarro  
pros tiozinho no ponto  
Dente tudo zuado, bolso sem ne-  
nhum conto  
O cara cheira mal, as tia sente  
medo  
Muito louco de sei lá o quê...logo  
cedo  
Agora não oferece mais perigo  
Viciado, doente, fudido, inofen-  
sivo

(RACIONAIS MC 'S, 1997).



No trecho apresentado acima Mano Brown relata o que aconteceu com o preto tipo A após sair da periferia e “começar a colar com os branquinho do shopping”, evidenciando que a figura do preto tipo A largara as ruas da periferia onde tinha o seu cotidiano cercado por boas relações sociais e agora voltara como um viciado em drogas.

Todos esses aspectos ressaltam a perda do lugar, dos aspectos cotidianos que evidenciam a vida dentro da periferia, pois em *Capítulo 4, Versículo 3*, no relato do cotidiano da rua, se tornam claras as formas de apropriação do lugar e da cidade, e é aí que afloram as diferenças e as contradições que permeiam a vida cotidiana (FANI, 2007).

A abordagem de *Capítulo 4, Versículo 3*, está amplamente direcionada aos aspectos vivenciados no cotidiano. A música por si, através dos diálogos entre os membros do grupo, vivencia e denuncia os aspectos das violências cotidianas periféricas. Diante disso, tais aspectos cotidianos funcionam como produtores do sentimento de pertencimento, toda a produção de existências vivenciadas nos objetos materiais da periferia é capaz de produzir estratégias de ocupação de espaço e relações sociais de afetividade dentro daquele espaço habitado.

Nesta canção, a partir da análise empreendida, a categoria de lugar se expressa como elemento central destacado, a rua figura como esse elemento produtor de vida, e a vida como esse objeto cotidiano que resulta na produção de identidade. O lugar na música está inteiramente ligado aos aspectos da vida cotidiana e na demonstração, a partir da figura do preto tipo A, de como esse pertencimento é evidenciado e parte central do uso e ocupação, em aspectos sociais, de determinado espaço.

## **2.2 Diário de um Detento**

*Diário de um Detento*, em sua abertura, mostra claramente as características empregadas em um diário escrito por Jocenir José Fernandes Prado, o Jocenir, autor de *Diário de um Detento* em parceria com Mano Brown. Jocenir cumpriu pena em Avaré, na penitenciária Dr. Paulo Luciano de Campos. Os caminhos de Mano Brown e Jocenir se cruzaram na Casa de Detenção de São Paulo, resultando no que seria uma das músicas de maior destaque em *Sobrevivendo no Inferno* (AMZALAK, 2023).

Jocenir e Mano Brown resumem o dia 1º de outubro de 1992 narrando o cotidiano da penitenciária e o que chamam de código de honra dentro da cadeia. Além disso, os autores da

música registram a fórmula que leva à formação de um detento.

[...] Abandono, miséria, ódio, sofrimento

Desprezo, desilusão, ação do tempo

Misture bem essa química

Pronto: eis um novo detento

(RACIONAIS MC 'S, 1997).

Além de narrar o cotidiano da cadeia, os autores ainda registram algumas situações nas quais os presos do Carandiru eram submetidos, cuja percepção era a de que eram expostos aos que passavam de metrô como objetos de curiosidade, como animais de um zoológico (AMZALAK, 2023).

Por fim, Jocenir e Mano Brown destacam o massacre do Carandiru, ressaltando o início de tudo e que a maioria dos rebelados era formada por réus primários, e relatam um sentimento de comemoração por parte do Estado.

[...] Era a brecha que o sistema queria

Avise o IML, chegou o grande dia

(RACIONAIS MC'S, 1997).

*Diário de um Detento* relata o cotidiano da cadeia, suas condições, suas atividades e a relação dos detentos com ela. Por registrar tais aspectos, Jocenir e Mano Brown acabam por relatar um sentido de

ações e vida dentro de um objeto estrutural. Assim, algumas passagens escritas nas músicas remetem a uma categoria de análise geográfica: o espaço geográfico.

Para Santos (1988), as implicações cotidianas remetem a um sistema de realidades, formado pelas coisas e a vida que as anima, supondo uma legalidade: uma estruturação e uma lei de funcionamento. Desta forma, Santos (1988) destaca uma relação entre coisas e as relações que nelas são produzidas. Sendo assim, o espaço geográfico se configura como uma realidade relacional: coisas e relações juntas.

Toda essa relação produzida pelas coisas, ou seja, objetos fixos capazes de estabelecerem relações, podem ser descritas e observadas em diversos movimentos cotidianos. Em *Diário de um Detento* as relações se mostram dentro da cadeia. Nela, os detentos passam por condições que são descritas por Jocenir e Mano Brown, como as oito horas da manhã do 1 de outubro de 1992:

[...] Aqui estou mais um dia

Sob o olhar sanguinário do vigia

Você não sabe como é caminhar

Com a cabeça na mira de uma HK

Metralhadora alemã ou de Israel

Estraçalha ladrão que nem papel

Na muralha, em pé, mais um cidadão



José Servindo um Estado, um PM bom  
Passa fome, metido a Charles Bronson [...]

(RACIONAIS MC'S, 1997).

No trecho acima, os autores destacam mais um dia na vida do detento caminhando sob o olhar do vigia, o PM denominado José que serve ao Estado e não é bem remunerado. Ao abordar os aspectos do cotidiano do detento, os autores acabam por relatar também a relação criada no objeto que a produz: a cadeia, ao caminhar “sob o olhar sanguinário do vigia”, demonstra uma relação causada pela dinâmica diária, produzida pelo objeto, no caso, a cadeia.

Em outros termos, os autores ilustram com suas palavras o que Santos (1988) descreve como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e sociais; e de outro, a vida que os preenche, representando a sociedade em movimento. Essa vida juntamente com essa sociedade em movimento, estão limitadas às paredes da cadeia, como é descrito no seguinte trecho:

[...] Lamentos no corredor, na cela, no pátio Ao redor do campo, em todos os cantos [...] (RACIONAIS MC'S, 1997).

Portanto, os espaços do corredor, da cela, do pátio, ao redor do campo e os demais cantos da cadeia acabam por produzir relações de lamento, tristeza e infelicidade. Dessa forma, Mano Brown e Jocenir relatam como é o dia a dia do detento, indo além quando descrevem as lamentações de outros detentos, produzidas por aqueles lugares fixos da cadeia. Os autores ainda abordam outro aspecto dessa relação de objeto e as relações produzidas nele. Acabam por narrar um sentido externo, a vivência externa da cadeia e como outros objetos fixos produzem outras relações sobre o cotidiano dos detentos no seguinte trecho:

[...] Ratatata, mais um metrô vai passar  
Com gente de bem, apressada, católica  
Lendo jornal, satisfeita, hipócrita  
Com raiva por dentro, a caminho do centro  
Olhando pra cá, curiosos, é lógico  
Não, não é, não, não é o zoológico  
Minha vida não tem tanto valor  
Quanto o seu celular, seu computador [...]

(RACIONAIS MC'S, 1997).

Desse modo, sintetizando a análise, os Racionais MC's abordam dois sentidos da relação com a cadeia: a visão do detento e a crítica com

relação à forma como são vistos por quem passa no metrô. Assim, a categoria de espaço geográfico se expressa na relação entre o objeto fixo da cadeia e a vida cotidiana que ali se produz, demonstrando as implicações da vida dentro da cadeia, de modo a registrar as coisas, que seriam os espaços físicos da cadeia, e as relações ali produzidas, configurando assim o espaço geográfico.

### 2.3 Fórmula Mágica da Paz

Inicialmente, a música aborda o que seria um dos lemas dos Racionais MC's, traduzindo na letra o orgulho de fazer parte da periferia, mesmo que já tenha existido o pensamento de sair da sua área. Além disso, a letra destaca o aprendizado adquirido na periferia e atribui tanta importância ao carregar o orgulho de pertencer a este lugar que considera traidores os que não valorizam tal orgulho (AMZALAK, 2023).

*Fórmula Mágica da Paz* também aborda o sentido de identificação entre os Racionais MC's e os "manos", pois conhecem todos os problemas e necessidades de sua área. O processo de identificação adotado na letra ocorre com o enunciador demonstrando que passou por tudo que os ouvintes – população periférica que é público-alvo da música – estão passando. Portanto, a letra denuncia as problemáticas do

território periférico e cita a compreensão e identificação para com os "manos", em busca do que o título da música destaca: a paz (AMZALAK, 2023).

A letra da música impulsiona muitos debates sobre categorias de análises geográficas que podem ser discutidas através do que a música aborda, em especial as categorias de lugar e território. As referidas categorias se apresentam já no início da letra, quando há o destaque para a identificação produzida sob aquele território, como apresentado no trecho a seguir:

Essa porra é um campo minado  
Quantas vezes eu pensei em me  
jogar daqui?

Mas, aí, minha área é tudo o que  
eu tenho

A minha vida é aqui e eu não  
consigo sair

É muito fácil fugir, mas eu não  
vou

Não vou trair quem eu fui, quem  
eu sou

Eu gosto de onde eu tô e de onde  
eu vim

O ensinamento da favela foi muito  
bom pra mim [...]

(RACIONAIS MC'S, 1997).

No trecho acima, há a menção ao que os Racionais MC's chamam de "ensinamento da favela". O desenvolvimento desses ensinamentos se dá através da dimensão da história



de cada lugar. Isso significa pensar a história particular de cada lugar se desenvolvendo, ou melhor, se realizando em função de uma cultura, tradição, língua, hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história (FANI, 2007). Portanto, o “ensinamento da favela” destacado na letra pode ser entendido como esses hábitos, tradições e a cultura capazes de produzir identidade e o sentimento de pertencimento.

A letra ainda destaca que a vida do enunciador acontece ali, na área periférica, e essa área é tudo que ele tem. Os referidos aspectos apontam para a produção de um sentimento de pertencimento àquele lugar. O cotidiano cantado na letra aborda tal fator de pertencimento através do uso daquele espaço, como apresentado por Fani (2007):

[...] São os lugares que o homem habita dentro da cidade que dizem respeito ao seu cotidiano e a seu modo de vida onde se locomove, trabalha, passeia, flana, isto é, pelas formas através das quais o homem se apropria e que vão ganhando o significado dado pelo uso (FANI, 2007, p. 18).

Desta forma, a letra aborda a categoria de lugar quando menciona o sentimento de pertencimento desenvolvido no enunciador, além de relacionar o uso da periferia através da sua história, cultura e hábitos

como esse potenciador no desenvolvimento do sentimento de pertencimento periférico. A letra trata ainda sobre a categoria de território. Os dois conceitos atuam como aliados quando o enunciador destaca o seguinte trecho:

Cada lugar, um lugar, uma lei  
Cada lei, uma razão, e eu sempre  
respeitei  
Qualquer jurisdição, qualquer  
área  
Jardim Santo Eduardo, Grajaú,  
Missionária  
Funchal, Pedreira e tal, Joaniza  
(RACIONAIS MC'S, 1997).

Segundo Souza (2000), o território é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. Na letra há a menção às leis próprias do lugar periférico e ao respeito a essas leis. Além disso, o trecho acima também destaca uma jurisdição e as leis, ressaltando o sentido das relações de poder exercidas sob aquele determinado território. O sentido da categoria de análise do território empregado na música ainda se evidencia aliada à categoria de lugar, quando o enunciador denuncia que cada lugar tem uma lei, que cada lei tem uma razão e ele sempre a respeitou. A presença de leis acaba por desenvolver no território periférico o sentido de poder e apropriação do território, atuando como uma

espécie de confirmação daquele território, pois um grupo não pode ser compreendido sem seu território, como menciona Souza (2000):

O território surge, na tradicional Geografia Política, como o espaço concreto entre si (com seus atributos naturais e socialmente construídos), que é apropriado, ocupado por um grupo social. A ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode mais ser compreendido sem o seu território, no sentido de que a identidade sociocultural das

pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto (SOUZA, 2000, p. 84).

Portanto, em *Fórmula Mágica da Paz*, há o diálogo constante entre lugar e território, no sentido da produção de identidade e de pertencimento sob um território em que há leis e legislações próprias. Assim, a letra da música aborda sentidos claros sob as duas categorias de análises geográficas discutidas, desenvolvendo uma clara concepção entre o lugar e o território presentes em *Sobrevivendo no Inferno*.

### 3. A dialogicidade freireana e o ensino de Geografia sob a ótica da Lei 10.639/03 em *Sobrevivendo no Inferno*

Para Freire (1987), o sentido da dialogicidade vai além das características dos envolvidos ou das dimensões que devem ser consideradas, é preciso também destacar o que pode ser construído através do diálogo. Nesse sentido, o autor aponta que não há a existência de um diálogo verdadeiro se não há em seus sujeitos um pensar verdadeiro, pensar crítico; não aceitando a dicotomia mundo-homens, e sem reconhecer entre eles uma solidariedade inquebrável. Dessa forma o diálogo também abre espaço para o que o indivíduo pensa, o seu senso comum, a sua criticidade e, além

disso, é capaz de construir uma inquebrável solidariedade.

Tal solidariedade também pode ser observada no âmbito pedagógico com esse compromisso desenvolvido entre docentes e discentes. Dentre esses compromissos estão postos os conteúdos e como eles podem ser desenvolvidos dentro da dialogicidade. Para Freire (1987), o que devemos fazer é propor aos educandos a sua situação existencial, concreta e presente, nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus



anseios, suas dúvidas, suas esperanças e temores.

O diálogo também fundamenta a emoção e isso não necessariamente se configura como um fator limitador. Maturana (1998) aborda que ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções e não o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. Desta forma, a dialogicidade também contempla o campo das emoções, mas é desvalorizada em prol da cultura racional.

Diante disso, o álbum *Sobrevivendo no Inferno* pode ser um potencializador da cultura emocional, ao passo que aborda o cotidiano e os aspectos das relações produzidas nele. Assim, o diálogo, nos termos do ensino de Geografia, figura como esse reconhecimento do seu lugar no mundo, tornando-se também uma dimensão necessária para a compreensão dos termos geográficos, visto que, para Santos (1988), seu campo de interesse se amplia, pois o espaço dito geográfico se torna, mais do que nunca, elemento fundamental da aventura humana. Em termos mais simples a Geografia, enquanto ciência, passa então a considerar o campo da interação e o

cotidiano humano como objeto de análise do espaço geográfico.

Essa interação humana e o cotidiano, enquanto campo ampliado das análises geográficas, são abordados nas letras das músicas presentes em *Sobrevivendo no Inferno*, conforme análises já feitas no presente trabalho. Tais aspectos podem ainda ser trabalhados conforme Freire (1987) e Maturana (1998) propõem em suas questões da palavra, ação e reflexão, considerando ainda o diálogo como produtor de emoção.

*Sobrevivendo no Inferno* apresenta a presença de vozes que entrelaçam e apontam para um discurso coletivizado, buscando a identificação da periferia com a retórica do grupo, mas que também apontam para uma imersão na subjetividade, para a problematização do próprio discurso (OLIVEIRA, 2013).

Por tratar de experiências e do cotidiano, o álbum pode ser abordado no sentido dialógico de Freire (1987) ao produzir emoções que dialogam com o sentido de razão, propostos por Maturana (1998), e colaborar com a ampliação do campo de análise do espaço geográfico, abordado por Santos (1988).

Além disso, o álbum facilita panoramas para colaborar com a

aplicabilidade da Lei 10.639/03, sancionada em 2003 pelo Presidente da República, alterando a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e instituindo a obrigatoriedade, no Ensino Fundamental e Médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Há de se considerar ainda a importância para a divulgação/valorização do legado cultural africano que recebemos desde o século XVI, pois, além de ampliar o conhecimento que temos dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e suas possíveis relações com o percurso histórico brasileiro (PEREIRA, 2012).

No âmbito da Geografia um dos percalços para a aplicabilidade da lei é uma intensa disputa ideológica de poder, relacionada ao currículo e aos conteúdos trabalhados. Pereira (2012) destaca um exemplo desta disputa: o caso de docentes que trabalhando sobre o conceito de paisagem através de uma polarização entre “paisagem natural” e paisagem “humanizada”, de forma evolucionista, o que se combina com imagens do continente africano e seus povos como sendo o contexto no qual a cultura, compreendida como tecnologia, não avançou.

A chave da relação de poder exposta no exemplo acima está no âmbito da África como exemplo de

“não evolução” da paisagem, sendo utilizada como recurso visual para compreensão de uma das categorias de análise geográfica. Em contrapartida, há ainda, segundo Pereira (2012), aqueles docentes que realizam potentes atividades pontuais, colaborando com a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e ao mesmo tempo lidando com estruturas curriculares que reproduzem a inculcação de visões eurocêntricas e racistas do mundo. Isso nos leva a compreender que, dentro desta disputa de poder, a base de materiais e visões curriculares, colocam os docentes em um verdadeiro paradoxo.

Portanto, na busca da superação desses problemas de aplicabilidade, principalmente no âmbito da Geografia, as soluções estariam, consequentemente, na compreensão e consideração do cotidiano dos ambientes escolares. Santos (2021), propõe três possibilidades epistêmicas enquanto críticas ao eurocentrismo como fundamento da matriz cultural hegemônica no currículo. Como resultado social dele, essas possibilidades se configuram em: desconstrução dessa matriz, deslocamento do lócus epistêmico de enunciação e hermenêutica distópica.

A desconstrução da matriz passaria então, segundo Santos (2021), pelo tratamento dos conteúdos na forma hegemônica eurocêntrica,



sendo feito juntamente com crítica epistêmica à exposição dos impactos e do enviesamento da visão de mundo por eles projetada.

Dessa forma, em diálogo com o objeto de pesquisa deste trabalho, o álbum *Sobrevivendo no Inferno* atua como um grande facilitador do diálogo pedagógico e da exposição do enviesamento da visão de mundo eurocêntrica muito antes projetadas nos discentes. Conforme já exposto nas análises das letras, trabalhar a Geografia utilizando o álbum como material pedagógico seria uma crítica e intervenção à visão eurocêntrica.

O deslocamento do lócus epistêmico de enunciação complementa o posicionamento da crítica à visão eurocêntrica. Assim, segundo Santos (2021), seria uma apreciação partindo de uma perspectiva afrocentrada na produção do olhar sobre fenômenos.

Apresentar fenômenos da história do Brasil, a partir da visão afrocentrada, dialoga também com as letras de *Sobrevivendo no Inferno*. Nota-se isso pelo fato do álbum apresenta fatores históricos/sociais periféricos, bem como discutir categorias de análises geográficas através deste viés. Isso colabora com o deslocamento do lócus

epistêmico de enunciação disputado no currículo.

No âmbito da hermenêutica diatópica, Santos (2021) destaca que não apenas visões diferentes são apresentadas como possíveis, além de considerar que as dimensões de poder destas diferenças na produção de conhecimento também são exploradas e demonstradas. Nesse sentido, além de trabalhar as críticas ao eurocentrismo e deslocar o lócus para uma visão afrocentrada, Santos (2021) também aborda a demonstração do poder, da diferença entre as abordagens, o que também seria então discutir as relações de poder difundidas entre cada visão.

Frente a estas discussões, *Sobrevivendo no Inferno* pode ser um grande material pedagógico capaz de promover discussões sobre as categorias de análises geográficas aqui expostas, além de propor este novo olhar na disputa pelo currículo, proposta por Santos (2021).

Nesse sentido, o álbum carrega a capacidade de ser um aliado forte na aplicabilidade da Lei 10.639/03, possibilitando abordar o cotidiano e trabalhar a Geografia de maneira a problematizar a visão eurocêntrica presente nas instituições de ensino brasileiras.

## 4. Considerações finais

O álbum *Sobrevivendo no inferno*, como exposto neste trabalho, apresenta um grande potencial para a sua utilização enquanto material didático-pedagógico nas aulas de Geografia, impulsionando a discussão sobre as categorias de análise geográfica no sentido do cotidiano dos educandos. Dessa forma, o álbum possui o potencial teórico de exemplificar e colaborar com os estudos das categorias discutidas: lugar, território e espaço geográfico.

Além disso, o álbum carrega consigo os aspectos de um discurso coletivizado, de vozes que se unem em uma única voz de denúncia. Tal marca adotada pelo grupo Racionais MC's enfatiza o diálogo, a reflexão e a ação sobre as questões periféricas abordadas em *Sobrevivendo no Inferno*. No âmbito da dialogicidade, proposta por Freire (1987), o álbum faculta o diálogo como objeto de denúncia, podendo assim ser relacionado com um ensino mais dialógico, que preza por considerar o cotidiano do aluno e propor um diálogo considerando

reflexão e ação para o ensino de Geografia.

O diálogo também atua como forte aliado para a utilização do álbum em conformidade com a aplicabilidade da Lei 10.639/03, problematizando a visão eurocêntrica que permeia o sentido das categorias geográficas aqui discutidas, pois, além de fundamentar uma visão afrocentrada da história brasileira, as letras das músicas podem colaborar com a construção de um currículo intercultural.

Os Racionais MC's contam o cotidiano periférico, o qual é história e merece destaque nas análises geográficas. Por esta razão, este estudo se limita a apontar as presenças de categorias de análises geográficas dentro do álbum, discutir uma abordagem dialógica e o potencial deste material para produzir diálogos geográficos, além de colaborar com a aplicabilidade da Lei 10.639/03, não se empenhando em apontar como deve ocorrer a aplicabilidade, deixando tal lacuna como objeto para futuras pesquisas.



## Referências bibliográficas

AMZALAK, J. L. *Análise de Sobrevivendo no Inferno dos Racionais MC's*. São Paulo: Literatura UNICAMP, 2023.

ANDREWS, G. *Negros e brancos em São Paulo: 1888-1988*. São Paulo: Edusp, 1998.

ANTUNES, R. M. *A Cor e a Fúria: uma análise do discurso racial dos Racionais MC's/Maik Antunes*. São Paulo: Paco Editorial, 2018.

BAMBAATAA, AFRIKA. In Universal Zulu Nation, 2024. Disponível em: <http://www.zulunation.com/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BROWN, M. [s.l.: s.n.], 2022. 1 vídeo (2h53min.58s). Publicado pelo canal Popdiah. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aahyL-NH4PrE>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads*. New York: Oxford University Press, 1998.

D'ANDREA, T. P. *A formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na periferia de São Paulo*. 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DOMINGUES, P. *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Revista Tempo. Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, mar. 2007.

DUCKLES, V.; PASLER, J. 2001. The nature of musicology. In: SADIE, Stanley. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2. ed. London: Oxford Press, 2001.

FANI, A. *O lugar no/do mundo: uma abordagem crítica do espaço*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

FERRARI, M. As noções de fronteira em geografia. *Perspectiva Geográfica*, Paraná, v. 9, n. 10, p. 1-24, jul. 2014.

FILHO, L. Hip hopper: tribos urbanas, metrópoles e controle social. In: PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva. (Orgs.). *Tribos urbanas: produção artística e identidades*. Lisboa: ICS, 2004. p. 145-167.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, W. Ouvindo Racionais MC's. *Teresa: Revista de Literatura Brasileira*, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 166-180, ago. 2003.

GONZALES, L. Entrevista ao jornal Mulherio: Lélia Gonzalez, Candidata a Deputada Federal pelo PT/RJ. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Orgs.) *Por um feminismo afro-latino-americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HERSCHMANN, M. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4ª. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB, 2003.

KEHL, M. R. Radicais, Raciais, Racionais e a grande fratria do rap na periferia de São Paulo, *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 95-106, set. 1999.

KELNNER, D. *A cultura de mídia*. Bauru: Edusc, 1995.

MATURANA, H. R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 732, 1999.

MUNIZ, A. A música nas aulas de Geografia. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 80-94, jan./jun. 2012.



OLIVEIRA, L. S. de; SEGRETO, M.; CABRAL, N. L. S. C. Vozes periféricas: expansão, imersão e diálogo na obra dos Racionais MC's. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 56, p. 101-126, jun. 2013.

PEREIRA, E. P. R. Influências da Musicologia e da Etnomusicologia na Pesquisa em Educação Musical no Brasil. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 1-20, 2023.

POSTALI, T. O hip-hop estadunidense e a tradução cultural brasileira. *Revista Cultura Crítica*, São Paulo, n. 14, p. 7-15, 2011.

PRESTIPINO, G. Teoria da Urbanização. São Paulo: Editora Atlas, 1977. RACIONAIS MC'S. *Sobrevivendo no Inferno: Racionais MC's*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RAIBAUD, Y. *Comment la musique vient aux territoires*. Bourdeaux: MSHA, 2008.

READ, H. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICHARD, B. *Hip-hop: Consciência e atitude*. São Paulo: Livro Pronto, 2005.

ROCHA, B. de C. *Rap e Religião: Análise do Imaginário Religioso em Racionais MC's*. 2022. 236 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião), Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

ROCHA, J. et al. *Hip-Hop: a periferia grita*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

SANTOS, R. E. dos. Por uma geografia descolonial: dilemas epistêmicos de conhecimento no combate ao eurocentrismo do ensino de geografia na implementação da Lei 10.639/03. In: CATTANEO, D.; CÂMARA, M. A.; SILVEIRA, R. F. da. (Org.). *Geografias das R-existências*. 1. ed. Ponta Grossa: Monstro dos Mares, 2021. cap. 12, p. 263-290.

SANTOS, R. E. dos; SANTOS, R. C. Desafios para a implementação de uma educação antirracista no ensino de Geografia: os conflitos na prática cotidiana de professores. *Revista ABPN*, [s.l.], v. 12, n. Ed. Especial, p. 78-108, abr. 2020.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Editora Record, 1993.

SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo, 1994.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. de. *O Espaço Interdisciplinar*. São Paulo, Nobel, 1986.

SOUZA, M. L. *Geografia: Conceitos e Temas*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2000.

VIEIRA, D.; SANTOS, J. L. apresentação Deivison Faustino. *Racionais: entre o gatilho e a tempestade*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

# Povos indígenas no Novo Ensino Médio: representação ou silenciamentos nos livros didáticos de ciências humanas?

Luana Dias de Oliveira

## 1. Introdução

**A**s questões relacionadas ao convívio na diferença e à educação externa para o respeito à diversidade sociocultural são de grande importância quando se considera a realidade dos povos indígenas no Brasil. Além disso, esses temas também se fazem presentes em sociedades complexas, fazendo parte da vivência cotidiana em um país caracterizado por sua pluralidade cultural e étnica. No entanto, essa diversidade convive com profundas desigualdades sociais e episódios de intolerância diante das diferenças entre os grupos que compõem a sociedade brasileira (SILVA; GRUPIONI, 1998).

No âmbito das relações étnico-raciais, é essencial considerar a luta histórica por visibilidade e reconhecimento. Na educação, percebe-se que as escolas reproduziram práticas excludentes, silenciando as trajetórias dos povos negros e indígenas. Essa exclusão influenciou a estrutura pedagógica e fortaleceu desigualdades. O currículo escolar foi um dos aspectos mais impactados por esse processo, sendo moldado por uma perspectiva eurocêntrica e brancocêntrica, na

qual o conhecimento hegemônico desconsidera e marginaliza outras formas de saber (SEDUC, 2022). A seleção dos conteúdos que compõem os currículos escolares desempenha um papel essencial na construção de uma educação mais inclusiva. Nesse sentido, um marco importante para as relações étnico-raciais foi a implementação da Lei nº 11.645/2008, que veio complementar à Lei nº 10.639/2003.

Com essa alteração, tornou-se obrigatória a inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos da educação básica, garantindo uma abordagem mais diversa e representativa. Em um cenário ainda marcado por desigualdades e preconceitos estruturais, essa legislação se estabelece como um instrumento fundamental para a valorização e o reconhecimento das contribuições históricas e culturais desses povos.

Dessa forma, a partir da implementação da Lei nº 11.645/2008, tornou-se obrigatória a inclusão dessa temática nos currículos das escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Isso exige a adoção de práticas pedagógicas que incentivem o debate e a reflexão sobre a diversidade cultural presente no ambiente escolar.

Essa conquista foi resultado de uma longa trajetória de lutas por políticas públicas que se colocam como Relações Étnico-Raciais no centro de discussão educacional, garantindo o respeito às diferenças e a valorização positiva das culturas afro-brasileira e indígena. Essa obrigatoriedade está expressa no Parágrafo 1º do Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), alterada pela Lei nº 11.645, de 8 de março de 2008, e traz o seguinte:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, p. 01).

Logo, o texto em questão não apenas amplia a inclusão do ensino sobre os povos indígenas, mas também nos convida a refletir sobre as transformações nas práticas educacionais após a implementação da lei. Ele propõe a inserção das contribuições de grupos étnicos e o resgate



de suas culturas, promovendo o reconhecimento desses povos como parte fundamental na formação da sociedade nacional. Além disso, busca trazer uma perspectiva crítica sobre a história, questionando os conceitos eurocêntricos e ocidentais amplamente difundidos nas escolas e no imaginário coletivo dos povos americanos.

Silva (2004) aponta que os livros didáticos, ao longo da história, têm silenciado ou distorcido as vivências e culturas de grupos socialmente marginalizados, incluindo os povos indígenas. Para o autor, essas omissões não se limitam apenas aos conteúdos, mas também se manifestam na forma como os livros reforçam estereótipos, uma vez que são frequentemente percebidos como fontes legítimas de conhecimento. Devido ao seu caráter de autoridade no processo educacional, esse material contribui para a cristalização de visões sobre a realidade social e histórica, influenciando a construção do pensamento dos estudantes ao longo de sua formação.

Assim, a análise da representação das temáticas indígenas nos livros didáticos de ciências humanas do Novo Ensino Médio, utilizados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Crateús, após a implementação da Lei 11.645/2008,

insere-se no debate sobre a necessidade de um ensino mais plural e representativo.

Esta investigação tem como objetivo compreender de que maneira os materiais didáticos abordam a presença e a contribuição dos povos indígenas, considerando a persistência de narrativas eurocêntricas e a invisibilização histórica dessas tradições no currículo escolar.

Dessa forma, o estudo pretende avaliar se os livros contemplam uma perspectiva intercultural e descolonial, respeitando a diversidade sociocultural indígena e promovendo um conhecimento que vai além de estereótipos e simplificações, baseando-se na importância de abordar as temáticas indígenas nas aulas de Geografia, especialmente no que se refere à representação desses povos nos livros didáticos.

Reconhecer e compreender a presença desses debates no currículo escolar é fundamental, pois a educação desempenha um papel crucial na promoção da consciência cultural e no enfrentamento da marginalização histórica dos povos indígenas.

A análise crítica dos materiais didáticos permite identificar falhas e distorções nas abordagens apresentadas, fornecendo subsídios para a revisão do currículo e a

adoção de métodos pedagógicos mais precisos e inclusivos.

Ao valorizar as culturas, histórias e territórios indígenas, esta análise oferece aos estudantes uma visão mais ampla e integrada da realidade, permitindo o desenvolvimento de uma compreensão mais rica e diversificada do mundo.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), esse tipo de abordagem nas salas de aula contribui significativamente para a formação da identidade dos alunos, promovendo o reconhecimento e a valorização das múltiplas culturas presentes no Brasil. Assim, os estudantes são incentivados a se considerarem e respeitarem a diversidade cultural do país, conforme destacado por Brasil (2000, p. 63):

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País.

Diante do que foi discutido, é digno de ressaltar que esta pesquisa se inseriu no contexto da Lei 11.645/2008. Desse modo, há uma preocupação e busca recorrente para responder à seguinte questão: de que maneira os conteúdos sobre

os povos originários são abordados nos livros didáticos de Ciências Humanas do Novo Ensino Médio? Além disso, é investigado se essa abordagem contribui para a desconstrução de estereótipos e para a valorização da diversidade cultural ou se ainda persiste uma perspectiva eurocêntrica na construção curricular.

Para responder a essas questões, a pesquisa examina aspectos como a organização dos conteúdos, as representações visuais e discursivas, bem como a estrutura narrativa dos materiais didáticos analisados. O corpus da investigação compreende livros didáticos utilizados no Novo Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Crateús, no período de 2021 a 2024.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), atualmente regulamentado pelos Decretos 12.021/2024 e 9.099/2017, configura-se como uma das políticas públicas educacionais mais relevantes do país. Seu principal objetivo é garantir a qualidade do ensino nas escolas públicas por meio da distribuição de materiais didáticos e pedagógicos.

Entre suas finalidades, destacam-se a democratização do acesso à informação e à cultura, o incentivo à leitura, a atualização e o aperfeiçoamento profissional docente, além do



suporte à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com a reforma do ensino médio, modificada pela Lei nº 13.415/2017, o programa precisou se adaptar a novos desafios, exigindo a produção de livros que, além de abordar os conteúdos essenciais, fomentam o pensamento crítico e atendam às especificidades das realidades educacionais do país. A qualidade dos materiais distribuídos desempenha um papel fundamental na efetividade da reforma, garantindo que professores e estudantes tenham acesso a recursos atualizados e contextualizados (BRASIL, 2017).

Segundo Gomes e Copatti (2023), a reorganização do PNLD em 2021 buscou alinhar-se às exigências da BNCC, especialmente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, promovendo a cidadania e a educação de qualidade. Nesse contexto, a análise criteriosa dos materiais torna-se essencial para garantir que respeitem a diversidade cultural e proporcionem um ensino de qualidade, alinhado às exigências do século XXI.

Assim, a abordagem adotada é qualitativa, com foco na análise interpretativa dos conteúdos apresentados nos livros de Ciências Humanas do 1º, 2º e 3º anos. As obras analisadas pertencem à coletânea

Moderna Plus Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que inclui os volumes: Natureza em Transformação; Globalização, Emancipação e Cidadania; Trabalho, Ciência e Tecnologia; Poder e Política; Sociedade, Política e Cultura e Conflitos e Desigualdades, publicados pela Editora Moderna, em 2020, e atuando no PNLD, entre 2021 a 2024.

Além disso, a pesquisa bibliográfica, ao explorar diversas fontes escritas, fornece uma base teórica consistente. Esse método permite situar o objeto de estudo em um contexto amplo, compreender reflexões existentes e identificar lacunas no conhecimento. Esse método é fundamental para estruturar um referencial teórico sólido. Assim, para compreensão aprofundada do tema analisado, foram utilizados autores como Grupioni (1998), Cunha (2009), Hall (2015), Krenak (2019), Silva (2017) e Oliveira (2016).

Dessa maneira, esta pesquisa não se limita a uma análise dos livros didáticos, mas busca também contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas com a valorização dos povos indígenas na educação brasileira.

A implementação da Lei 11.645/2008 representou um avanço na obrigatoriedade do ensino da

história e cultura indígena e afro-brasileira, no entanto, questiona-se até que ponto essa diretriz foi construída nos materiais didáticos e, sobretudo, no modelo curricular do Novo Ensino Médio.

Frente ao que foi contextualizado, este artigo se divide em seis

seções de análise de fragmentos dos livros do Novo Ensino Médio. As seções seguirão a análise dos livros na seguinte sequência: Natureza em Transformação; Globalização, Emancipação e Cidadania; Trabalho, Ciência e Tecnologia; Poder e Política; Sociedade, Política e Cultura; e Conflitos e Desigualdades.

## **2. Os povos indígenas no moderna plus: representação ou reprodução?**

Os livros didáticos desempenham um papel essencial na educação brasileira desde o século XIX, sendo utilizados como principal recurso para o ensino da leitura e da escrita. Além de fornecerem suporte ao aprendizado dos alunos, esses materiais oferecem aos professores uma orientação pedagógica estruturada, auxiliando na condução do ensino de forma sistemática (SILVA, 2017).

Ao longo do tempo, os livros didáticos refletiram sobre diferentes abordagens educacionais e desenvolvidas para a compreensão do cenário educacional brasileiro. Apesar de, por muitos anos, o acesso a esses materiais ter sido restrito, eles continuam sendo fundamentais nas práticas pedagógicas, sendo, em muitos casos, o principal instrumento de ensino utilizado na sala de aula.

No contexto histórico, o livro didático foi adotado como ferramenta para uniformizar o ensino e consolidar um modelo educacional padronizado. A sua utilização possibilitou a organização dos conteúdos curriculares e a padronização da língua, além de suprir a ausência de uma estrutura formal para a formação docente.

Dessa forma, o material didático contribuiu para a disseminação de ideais nacionalistas e a conformação de sujeitos dentro de um modelo de educação específica para a construção de uma identidade nacional (COPATTI, 2020). Essa padronização centralizou o controle sobre o que era ensinado e como era ensinado, moldando as disciplinas escolares de acordo com valores e perspectivas predominantes.

É necessário romper com essa centralização e promover um espaço



mais reflexivo e plural, como destaca com Grupioni (1998, p. 15-16):

Nestes tempos de violência generalizada no país, a reflexão sobre os povos indígenas e sobre as lições que sua história e suas concepções de mundo e de vida social podem nos trazer, aliada ao exame dos modos de relacionamento que a sociedade e o Estado nacionais oferecem às sociedades indígenas constituem um campo fértil para pensarmos o país e o futuro que queremos.

Nesse sentido, para o livro didático, enquanto um material tão utilizado em sala, é necessário que haja em seus discursos a valorização das temáticas indígenas, como argumenta Grupioni (1998). As questões relacionadas à convivência na diversidade e à educação externa para o respeito às diferenças socioculturais mostram-se de grande importância, especialmente ao considerar a situação dos povos indígenas no contexto brasileiro.

No entanto, essas questões não se limitam a esse grupo específico, estando igualmente presentes em sociedades complexas e influenciando a experiência cotidiana num país caracterizado pela sua diversidade cultural e étnica. Dada a natureza plural do Brasil, marcada por formas distintas de identidade e expressão, bem como por desigualdades

sociais e episódios de intolerância, é fundamental refletir sobre diferentes segmentos da sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam a importância de abordar a pluralidade cultural nas escolas como um meio essencial para combater o preconceito e a discriminação em suas diversas formas, além de fortalecer a construção da cidadania em uma sociedade caracterizada pela diversidade cultural (BRASIL, 1997).

No que diz respeito à temática indígena, os documentos ressaltam a necessidade de reconhecer a presença dos povos indígenas no território brasileiro desde tempos imemoriais, garantindo a valorização de sua existência e reafirmando seus direitos, conforme previsto na Constituição de 1988.

Neste contexto, os materiais didáticos precisam evidenciar a diversidade das populações indígenas, especialmente diante das reformulações provocadas pela reforma do ensino médio, introduzida pela Lei nº 13.415/2017. Essa reforma exigiu que o PNLD se adaptasse às novas diretrizes, incluindo mudanças no currículo, a criação de itinerários formativos e a ampliação da carga horária. Assim, a reformulação dos livros didáticos busca atender à Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

garantindo maior flexibilidade aos itinerários formativos (BRASIL, 2017).

Portanto, é fundamental que os materiais didáticos corrijam visões equivocadas e reducionistas que, por muito tempo, desconsideraram as especificidades culturais dos povos indígenas. A valorização dessas culturas deve ocorrer tanto pela inclusão de conteúdos que evidenciem sua riqueza e influência

na sociedade, quanto pelo fortalecimento das escolas indígenas.

Conforme previsto na Constituição, essas escolas devem adotar práticas pedagógicas que respeitem as particularidades de cada povo, garantindo um ensino intercultural e bilíngue, alinhado às necessidades e identidades das comunidades indígenas (BRASIL, 1997).

### **3. Narrativas e representações: como natureza em transformação retrata as sociedades indígenas**

A seguir, apresentamos um fragmento do livro didático “Natureza em Transformação” (BRAICK, *et al.*, 2020), que aborda as sociedades

indígenas sob a ótica das relações hierárquicas e igualitárias. Este fragmento, será analisado a seguir.

O número de indígenas que habitavam o regime correspondente à data atual território do Brasil antes de 1900 é incerto. Alguns pesquisadores sugerem que o território era habitado por cerca de 1 milhão de pessoas; outros sugerem que viviam 8 milhões de indígenas apenas na região amazônica. Os números referentes às populações incluem fontes variadas de VAINAS I, II e III, dados indicados em 2000 anos de desenvolvimento. Em 2000, 2000 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

Além das famílias linguísticas, cada idioma possui seus traços. Tugu o Murao-jê, já descrito aqui, não apresenta nenhuma semelhança suficiente para serem agrupadas. Já, ainda, famílias de idiomas um pouco, as "línguas isoladas", que não se assemelham a nenhuma língua conhecida. Mais informações sobre as línguas indígenas brasileiras estão disponíveis em: <http://pib.socioambiental.org/pt/1.%5C3%5Clinguagem>. Acesso em: 10. fev. 2010.

26

Fonte: BRAICK, P. R. et al. – 1º ed. São Paulo: Moderna, 2020, p. 26.

No excerto destacado (Figura 1), o autor discute as sociedades indígenas, comparando-as com sociedades “igualitárias” e “hierarquizadas”, com base na distribuição do poder político e econômico. O texto afirma:

As lideranças, como a figura dos caciques, são escolhidas por suas habilidades de guerra, e não por direito hereditário, e as principais decisões continuam sendo tomadas em conjunto pela comunidade, sem a concentração do poder político e econômico nas mãos de uma pessoa ou de um grupo. Sociedades organizadas dessa maneira são denominadas igualitárias. As sociedades que apresentam divisões e hierarquias, ou seja, que são formadas por pessoas que comandam e tomam decisões e por outros grupos que são comandados, são chamadas de hierarquizadas (BRAICK et al., 2020, p. 26).

O trecho apresenta as sociedades indígenas em contraste com as sociedades hierarquizadas, destacando a ausência de distinção social formal e o caráter comunitário das decisões. No entanto, ao reduzir as sociedades indígenas a essas categorias, o texto ignora nuances importantes, como as dinâmicas internas de poder, as variações regionais e as interações com outras sociedades ao longo do tempo.

Tassinari (2002) analisa como a construção do “índio genérico” no imaginário popular reforça uma visão homogeneizadora dos povos indígenas. Essa generalização obscurece a diversidade étnica, linguística e social dessas sociedades, trazendo uma compreensão simplificada de suas complexidades culturais.

Por exemplo, os caciques são descritos como lideranças escolhidas por “suas habilidades de guerra”, sem detalhar como esses critérios se relacionam a outros aspectos culturais, como espiritualidade e valores comunitários.

Assim, embora o texto exalte as sociedades indígenas, ele também as enquadra em um contexto histórico específico, criando uma narrativa que pode parecer um “passado idealizado”; naturalizando, assim, a ideia de que essas sociedades estão congeladas no tempo e desconsiderando suas dinâmicas contemporâneas.

A análise do texto não pode ser dissociada da imagem que o acompanha, pois a representação visual reforça o discurso verbal. Frequentemente, ilustrações de aldeias e atividades cotidianas dos povos indígenas são baseadas em interpretações coloniais. No caso da Figura 1, a representação utilizada é uma



gravura de Theodore de Bry (1596), produzida a partir dos relatos de cronistas europeus que estiveram na América.

Criada sem um contato direto com os povos representados, a ilustração se insere na tradição visual colonial, reforçando estereótipos que associam os indígenas à barbárie e ao exotismo. A imagem evidencia a coletividade e os rituais culturais, porém seu viés eurocêntrico enfatiza aspectos como a nudez, os adornos e uma suposta condição primitiva, contribuindo para a construção de uma imagem distorcida da alteridade indígena. Assim, a representação opera como um instrumento ideológico que valida a colonização ao retratar os povos

originários de acordo com a perspectiva europeia da época.

Embora o texto apresente informações valiosas, como a menção à diversidade linguística e organizacional dos povos tupinambá e caeté, falta-lhe uma abordagem crítica que reconheça as limitações dessas categorias analíticas. Ele omite aspectos fundamentais que poderiam ampliar a compreensão sobre a dinamicidade e as especificidades das sociedades indígenas. Ao categorizar as sociedades indígenas como igualitárias, o texto corre o risco de generalizar, ignorando práticas de liderança e organização interna das aldeias. Essa simplificação pode reforçar estereótipos e ocultar a complexidade das relações sociais indígenas.

#### **4. Narrativas e representações: como a obra “globalização, emancipação e cidadania” retrata as sociedades indígenas**

A seguir, apresentam-se as Figuras 2 e 3, extraídas do livro “Globalização, Emancipação e Cidadania”, que ilustram o texto “Diferentes Visões de Mundo”, do capítulo 1, intitulado

“Atlântico: o encontro de três mundos”. A Figura 2 exibe o texto, enquanto a Figura 3 traz a imagem relacionada ao conteúdo, que serve como ponto de partida para nossa análise.

**Figura 2** – Texto Diferentes visões de Mundo no livro Globalização, Emancipação e Cidadania

### Diferentes visões de mundo

O encontro entre europeus e povos nativos do continente americano, no final do século XV, foi marcado pelo estranhamento. Acostumados a interpretar o mundo com base em uma **visão maniqueísta** – dividido entre o “bem” (ou Deus) e o “mal” (ou o diabo e o inferno) –, os europeus viam os nativos da América de maneira contraditória. Se por um lado os consideravam seres puros e inocentes, habitantes do paraíso natural, por outro, em razão de alguns de seus costumes, eram considerados bárbaros, seres inferiores e condenados ao inferno.

A lógica de identificação desses povos com o demônio era reforçada pela crença europeia na existência de uma humanidade inferior – bestializada – nas terras ultramarinas. Dessa forma, a conquista de terras foi também condicionada pelos europeus ao objetivo de levar a palavra de Deus aos povos dominados por meio da catequese. Assim, o pensamento cristão adaptou-se à política expansionista, e a propagação da fé vinculou-se à empresa marítima.

Fonte: BRAICK, P. R. et al. – 1º ed. São Paulo: Moderna, 2020, p. 13.

**Figura 3** – Imagem de Demônios atacando selvagens, 1592 no Livro Globalização, Emancipação e Cidadania"



Fonte: BRAICK, P. R. et al. – 1º ed. São Paulo: Moderna, 2020, p. 13.



A análise do livro revela uma abordagem que destaca a visão europeia sobre os povos indígenas. O texto “Diferentes visões de mundo” acompanha a imagem de Théodore de Bry (1592) (Figura 02), que apresenta uma série de estratégias discursivas que reforçam o imaginário europeu durante o período das Grandes Navegações. As representações visuais e textuais colaboram para a construção de um discurso colonizador.

No contexto visual, a gravura de Bry (1592) (Figura 2) utiliza elementos simbólicos que buscam afirmar a ideia de inferioridade dos povos indígenas. Os animais híbridos e figuras demoníacas ao lado dos nativos estabelecem uma clara oposição entre civilização e selvageria.

Em contraste, os europeus, vestidos de maneira refinada e em posturas dominantes, são apresentados como representantes da ordem e da racionalidade. Esse contraste sugere que as vestes funcionam como um marcador simbólico, separando o “domínio da natureza bruta”, associado aos indígenas, da “cultura” representada pelos europeus (ANDRADE, 2023).

Como Mello e Souza (1986, p. 249) observam: “A imperfeição física do demônio não era só o espelho de sua imperfeição interna, espiritual, como também servia de

contraponto à perfeição divina”. Nesse viés, as representações de corpos grotescos e seres híbridos ligados ao Anhangá na ilustração criam um imaginário no qual os indígenas são vistos como malignos, contrariando a visão divina e a realidade edênica que os cerca.

Além disso, a interpretação cultural da gravura não visa uma descrição realista, mas sim a construção simbólica que reflete os preconceitos europeus, justificando a necessidade de “civilizar” os habitantes das terras ultramarinas.

Souza (2015) destaca que o imaginário negativo sobre os indígenas foi intencionalmente criado pelos jesuítas para sustentar a colonização e a catequização, retratando os nativos como “monstros” para reforçar a missão heroica dos colonizadores lusos e validar a imposição do cristianismo. Esse processo não apenas apagou as identidades indígenas, como também consolidou a visão eurocêntrica de “civilidade”.

No trecho a seguir, observa-se como essa construção textual dialoga com a imagem:

O encontro entre europeus e povos nativos do continente americano, no final do século XV, foi marcado pelo estranhamento. Acostumados a interpretar o mundo com base em uma visão

maniqueísta – dividido entre o “bem” (ou Deus) e o “mal” (ou o diabo e o inferno) –, os europeus viam os nativos da América de maneira contraditória. Se por um lado os consideravam seres puros e inocentes, habitantes do paraíso natural, por outro, em razão de alguns de seus costumes, eram considerados bárbaros, seres inferiores e condenados ao inferno. (BRAICK *et al.*, 2020, p. 13)

No texto, podemos observar a presença de elementos centrais, como o maniqueísmo, que explicita a visão dualista dos europeus, separando o mundo entre o “bem” (associado a Deus) e o “mal” (associado ao diabo). Essa dicotomia sustenta a visão contraditória dos povos indígenas que eram vistos ora como “puros e inocentes”, ora como “bárbaros e selvagens”, dependendo dos interesses dos colonizadores.

Essa dualidade servia para justificar tanto a catequização, quanto a violência contra os nativos. Como

Almeida (2010, p. 83) afirma, “os índios foram divididos em dois grandes grupos: os mansos (aliados) e os selvagens (inimigos), que se tornaram os aldeados e os escravos, respectivamente”.

Tanto a gravura quanto o texto se constituem como expressões do imaginário europeu colonizador. Essas representações desumanizam os povos indígenas e naturalizam a dominação europeia, reafirmando a hegemonia cultural, política e religiosa dos colonizadores.

Segundo Hall (2015), a identidade nacional e histórica de um povo é frequentemente moldada pelo discurso dominante, que escolhe quais histórias contar e como interpretá-las. Nesse contexto, as representações visuais e textuais desempenharam papéis cruciais na legitimação do processo de colonização, utilizando símbolos para criar uma ideia de superioridade europeia e inferioridade indígena.

## **5. Narrativas e representações: como o trabalho, a ciência e a tecnologia retratam as sociedades indígenas**

A seguir, apresentamos a Figura 4, extraída do livro “Trabalho, Ciência e Tecnologia”, que compõe a análise do capítulo 1, intitulado “O saber e a ação humana no mundo”, do livro didático Moderna Plus. A

Figura 4 ilustra o texto “Perspectiva sobre o trabalho indígena no século XVII”, utilizado para refletir sobre o tratamento dos povos indígenas no contexto histórico colonial.



**Figura 4** – Texto Perspectiva sobre o trabalho indígena no século XVII “Trabalho, Ciência e Tecnologia”

### Perspectiva sobre o trabalho indígena no século XVII

O texto a seguir foi escrito por padre Antônio Vieira, um dos missionários portugueses que chegaram ao Brasil no século XVII com o intuito de catequizar os indígenas. Seus escritos documentam, entre outras coisas, o pensamento da época a respeito do uso da mão de obra escravizada. Na passagem transcrita, o autor comenta algumas dúvidas de moradores da vila de São Paulo sobre como “administrar” (ou pagar) os indígenas.

“Os administradores] só ficam obrigados a dar ao índio o sustento, o vestido, a cura nas enfermidades e a doutrina, e só demais, alguma coisa ou mimo. Assim o dizem as palavras da resolução expressas, que são as seguintes: ‘Poderá qualquer outra coisa ou mimo, dado de tempo em tempo, no decurso do ano, além do sustento, vestido, medicamente e doutrina, reputar-se por paga suficiente. Ponderese agora toda esta resolução por partes, e nenhuma se achará que não seja escrupulosa. Primeiramente o vestido, o legítimo, senhor ea doutrina, esta obrigação, e até aqui ficam iguais os índios aos escravos. O demais, que se reputa por suficiente paga, é **alguma coisa** pelo decurso do ano. E que signifiça, ou que recebe o índio nesta chamada paga suficiente, a qual o mesmo paulista há de avaliar como quiser e executar, se quiser? O que ali se chama alguma coisa, significa coisa pouca e incerta, que a paga deve ser certa e determinada, ou taxada pela lei ou pela convenção do trabalhador com graça e não injusta e obrigação; e bastará para mimo de um índio uma faca, ou uma fita vermelha. Isto se reputa parte se explica por uma ou duas vezes no ano.

A paga deve-se proporcionar não só ao peso do trabalho, senão ao tempo; e sendo o trabalho do índio de cada dia, como pode a paga ser suficiente e justa, se não for também de cada dia? Por isso se chama jornal e por isso ameaça Deus severamente não só aos que a não pagarem, senão aos que a deixarem de um dia para o outro.

A razão ou **escusa** que se dá de ser esta chamada paga tão rara e tão ténue é serem os índios naturalmente preguiçosos e de pouco trabalho; mas as pessoas muito práticas daquela terra e muito fidedignas afirmam que os paulistas geralmente se servem dos ditos índios de pela manhã até à noite, como o fazem os negros do Brasil, e que nas **cáfias** de Paulo a Santos não só vão carregados como homens, mas sobrecarregados como **azémolas**, quase todos nus ou cingidos com um trapo e com uma espiga de milho por razão de cada dia. Para que se veja se é matéria de escrupulo deixar o sustento, o vestido e o trabalho (posto que muito recomenda a moderação de tudo) ao arbitrio dos homens, que no mesmo sustento, que no mesmo vestido e no mesmo trabalho assim costumam tratar os índios.”

VIEIRA, A. (Pe.). *Escritos instrumentais sobre os índios*. São Paulo: Edusp; Loyola; Giordano, 1992. p. 106-108.

**Reputar-se:** considerar-se.  
**Paga:** o que se dá em troca de um serviço; recompensa, pagamento.  
**Escusa:** desculpa, justificativa.  
**Cáfia:** multidão de pessoas.  
**Azémola:** animal de carga.

Registre no caderno.

#### Questões

- De acordo com o texto, quais eram as obrigações dos administradores europeus em relação aos indígenas?
- Essas obrigações eram cumpridas, de acordo com o texto?
- Compare os textos a seguir com o do padre Antônio Vieira, eles apresentam perspectivas semelhantes sobre os indígenas ou contrárias a ele? Explique.

“Esse problema da escravidão aqui no Brasil foi porque o índio não gosta de trabalhar, até hoje. O índio preferia morrer do que cavar mina, do que plantar para os portugueses. O índio preferia morrer. Foi por causa disso que eles foram buscar pessoas nas tribos na África, para vir para substituir a mão de obra índio. Isso tem que ficar claro, ora!”

Declaração de Ricardo Albuquerque, procurador da República do Ministério Público Estadual do Pará, e divulgada em: ALFANO, B. “Escravidão, aqui não o índio não gosta de trabalhar até hoje”, diz procurador. *O Globo*, 26 nov. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/sociedade/escravidao-aqui-no-brasil-foi-por-que-os-indios-nao-gosta-de-trabalhar-ate-hoje-e-procurador-4-1-24102303->. Acesso em: 1º abr. 2020.

“Os índios não consagravam efetivamente senão pouco tempo aquilo a que se chama trabalho. E não morriam de fome, no entanto. As crônicas da época são unânimes em descrever a bela aparência dos adultos, a boa saúde das numerosas crianças, a abundância e a variedade dos recursos alimentares. Por conseguinte, a economia de subsistência que era a das tribos índias não implicava de modo algum a procura angustiada, o tempo inteiro, de alimento. Portanto, uma economia de subsistência é compatível com uma considerável limitação do tempo consagrado às atividades produtivas.”

CLASTRES, P. A sociedade contra o Estado. Porto: Afrontamento, 1975. p. 187.

Fonte: BRAICK, P. R. et al. – 1º ed. São Paulo: Moderna, 2020, p. 31.

Ao investigar a abordagem do livro sobre os povos indígenas, encontramos uma visão que os retrata

de forma bastante limitada. A abordagem dos povos indígenas está confinada à seção “Trabalho com

Fontes”, sendo o relato do padre Antônio Vieira uma das principais referências:

[Os administradores] só ficam obrigados a dar ao índio o sustento, o vestido, a cura nas enfermidades e a doutrina, e só demais, alguma coisa ou mimo. Assim o dizem as palavras da resolução expressas, que são as seguintes: ‘Poderá qualquer outra coisa ou mimo, dado de tempo em tempo, no decurso do ano, além do sustento, vestido, medicamento e doutrina, reputar-se por paga suficiente. Pondere-se agora toda esta resolução por partes, e nenhuma se achará que não seja escrupulosa (BRAICK, et al., 2020, p. 31).

Este trecho revela como a identidade europeia moderna se constitui no encontro com o “outro”, reconhecendo-o apenas para transformá-lo e moldá-lo conforme seus próprios valores, utilizando a violência e negando qualquer expressão subjetiva do ser encontrado. Como afirma Dussel (1993, p. 8): “o Outro não é descoberto como outro, mas encontrado com o si mesmo europeu”.

Essa visão evidencia a reprodução de uma perspectiva colonizadora, que justifica a exploração dos povos indígenas e perpetua a colonialidade do poder, mantendo uma hierarquização racial e cultural

que nega aos indígenas o direito à autodeterminação.

Um exemplo claro dessa mentalidade pode ser encontrado nas palavras de Vieira, que estabelece uma relação de subordinação ao afirmar: “Primeiramente o vestido, o sustento, a cura e a doutrina, esta obrigação tem todo o direito senhor ao escravo mais vil e até aqui ficam iguais os índios aos escravos” (BRAICK, et al., 2020, p. 31).

Essa declaração não apenas desumaniza os indígenas, colocando-os em uma posição de extrema subordinação, como também legitima a escravidão como um sistema natural e aceitável dentro da lógica colonial. Esse discurso não apenas subjugou os povos indígenas, como também institucionalizou a negação de sua autonomia e identidade, consolidando uma estrutura de dominação que persiste até os dias de hoje.

Outro exemplo da reprodução de estereótipos pode ser encontrado na citação do procurador da República Ricardo Albuquerque, que em 2019 afirmou:

Esse problema da escravidão aqui no Brasil foi porque o índio não gosta de trabalhar, até hoje. O índio preferia morrer do que cavar mina, do que plantar para os portugueses. O índio preferia morrer. Foi por causa disso que



eles foram buscar pessoas nas tribos na África, para vir para substituir a mão de obra do índio. Isso tem que ficar claro, ora! (BRAICK et al., 2020, p. 31).

Ao reproduzir esse discurso, o texto perpetua o estereótipo de que os indígenas são “preguiçosos” e avessos ao trabalho, desconsiderando seus contextos culturais e sociais. Mesmo com o tempo, essa visão colonizadora e retrógrada persiste em diversos discursos. Segundo Oliveira (2016), essa imagem foi construída para justificar a expropriação e invisibilização dos modos de organização social e produtiva indígenas, reforçando preconceitos históricos e dificultando uma reflexão crítica sobre a marginalização dos povos indígenas na sociedade atual.

O material propõe a comparação entre os discursos do padre Antônio Vieira e do procurador Ricardo Albuquerque sobre os indígenas, incentivando os alunos a analisar suas diferenças. Vieira os coloca em posição subalterna, comparando-os a escravos, enquanto Albuquerque reforça o estereótipo da preguiça, ignorando suas realidades culturais e sociais.

No entanto, a abordagem não fornece base teórica para uma análise crítica aprofundada, apenas reproduzindo essas visões sem questionar a estrutura de poder que as sustenta. Desse modo, em vez de promover reflexão sobre a marginalização indígena, o texto acaba por reforçar estereótipos e perpetuar uma visão colonizadora e desumanizante.

## **6. Narrativas e representações: como poder e política retrata as sociedades indígenas**

A seguir, apresentamos a Figura 05, extraída do livro *Poder e Política*, que ilustra o capítulo 5, intitulado *Territórios e Fronteiras dos Estados Nacionais*, especificamente no trecho denominado *Grupos Indígenas Atuais*. Essa passagem, menciona os povos indígenas da América Latina, destacando sua diversidade e desafios, mas mantendo uma narrativa que os associa predominantemente à vulnerabilidade.

No trecho destacado, é feito um reconhecimento da diversidade dos povos indígenas, ao mencionar que na América Latina existiam cerca de 30 milhões de indígenas distribuídos em mais de 670 grupos étnico-culturais. O trecho que menciona os povos indígenas encontra-se no texto “Grupos Indígenas Atuais”.

Essa passagem apresenta os povos indígenas em um contexto que reconhece sua diversidade, mas,

ao mesmo tempo, limita sua representação a desafios e condições de vulnerabilidade. Essa abordagem, embora forneça informações

relevantes, mantém uma narrativa fragmentada, que negligencia o protagonismo histórico e político dos povos indígenas.

**Figura 5** – Texto Grupos indígenas atuais no livro “Poder e Política”

### **Multiculturalismo e reflexos da colonização na América**

Estima-se que no século XV, quando os primeiros europeus chegaram ao continente americano, existiam na região 50 milhões de pessoas de diferentes culturas e etnias. Desde então, o quadro populacional da América passou a ser formado por diversos povos ameríndios pré-colombianos, por grupos europeus e também por aqueles trazidos da África.

Entre os grupos pré-colombianos, algumas regiões socioculturais merecem destaque. Os povos **maia, inca e asteca**, por exemplo, formaram impérios e cidades, tendo sua organização econômica voltada para as práticas agrícolas e de comércio. Os maias e os astecas viviam no território mesoamericano, e os incas, nas áreas da Cordilheira dos Andes (áreas dos atuais Peru, Equador, Bolívia e Chile). Os grupos indígenas das regiões baixas da Amazônia e as diversas culturas guaranis formavam sociedades seminômades de caçadores e agricultores.

### **Grupos indígenas atuais**

Na América Latina, estima-se que havia 30 milhões de indígenas distribuídos entre mais de 670 grupos étnico-culturais reconhecidos. No Brasil, há grupos indígenas que vivem isolados em florestas; outros, em regiões mais afastadas das cidades; e há os que vivem em grandes centros urbanos. Esses povos enfrentam grandes desafios no que se refere à manutenção de seus territórios e de suas culturas. Países como México, Peru, Guatemala e Bolívia – com grande porcentagem da população de origem indígena – conseguiram preservar parte de seus traços e as influências das culturas pré-colombianas.

Fonte: BRAICK, P. R. et al. – 1º Ed. São Paulo: Moderna, 2020, p. 111.

Segue o trecho analisado:

Na América Latina, estima-se que havia 30 milhões de indígenas distribuídos entre mais de 670 grupos étnico-culturais reconhecidos. No Brasil, há grupos indígenas que vivem isolados em florestas; outros, em regiões mais afastadas das cidades; e há os que vivem em grandes centros urbanos. Esses povos enfrentam grandes desafios no que se refere à manutenção de seus territórios e de suas culturas. Países como México, Peru, Guatemala e Bolívia – com grande porcentagem

da população de origem indígena – conseguiram preservar parte de seus traços e as influências das culturas pré-colombianas. (BRAICK et al., 2020, p. 111).

O texto contextualiza a diversidade indígena na América Latina, mencionando a estimativa de 30 milhões de indígenas em mais de 670 grupos étnico-culturais. O uso do verbo “havia”, no pretérito, sugere um apagamento temporal, reforçando a ideia de que os indígenas pertencem a um passado distante, em vez de reconhecer sua presença viva e ativa.



Essa escolha linguística reflete um discurso colonizado, que trata os indígenas como vestígios históricos, não como sujeitos contemporâneos. Como destaca Oliveira (1995, p.80), o destino dos povos indígenas não é predeterminado, mas resultado da imposição colonial, que busca homogeneizar a sociedade ao apagar diferenças culturais, marginalizando e subalternizando grupos não hegemônicos.

A classificação dos indígenas em três categorias – os que vivem isolados em florestas, os que estão em regiões afastadas das cidades e os que vivem em grandes centros urbanos reforça uma perspectiva que os marginaliza, sugerindo que estão à margem das dinâmicas sociais, políticas e econômicas centrais.

Esse enquadramento invisibiliza a contribuição histórica e social dos povos indígenas, desconsiderando suas formas de interação e adaptação em diferentes contextos. Como argumenta Cunha (2009, p. 34), a identidade indígena é dinâmica e está em constante construção, e sua vinculação a espaços delimitados perpetua estereótipos.

Embora o texto reconheça os desafios enfrentados pelos indígenas, ao enfatizar apenas as dificuldades na manutenção de territórios e culturas, ele reforça uma narrativa de

vitimização. A ausência de menção às formas de resistência, luta e conquistas políticas fragiliza o reconhecimento dos indígenas como agentes ativos de sua história. Como argumenta Krenak (2019), os povos indígenas exercem resistência e reexistência, desenvolvendo estratégias de sobrevivência e luta política, as quais deveriam ser incorporadas nas narrativas didáticas.

Essa limitação se torna ainda mais evidente ao considerar o título do livro: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Poder e Política. Espera-se que um material com essa proposta dê maior destaque às questões indígenas no âmbito do poder e das políticas. Entretanto, os povos indígenas são relegados a um único parágrafo, sem exploração de suas contribuições culturais, históricas e políticas.

Para uma abordagem mais crítica e reflexiva, seria necessário ampliar o espaço dedicado aos povos indígenas, integrando suas histórias e desafios a uma perspectiva que valorize sua agência política e social. Isso inclui apresentar suas lutas e conquistas, além de dar visibilidade a suas próprias vozes, rompendo com o pensamento colonizado que ainda prevalece nas narrativas didáticas.

## 7. Narrativas e representações: como a obra “sociedade, política e cultura” retrata as sociedades indígenas

A seguir, a Figura 6, extraída do livro “Sociedade, Política e Cultura”, ilustra o texto intitulado “Etnocentrismo e antropologia evolucionista”, que discute o conceito de etnocentrismo. A imagem retrata uma manifestação indígena na Esplanada dos Ministérios, em Brasília (DF), em 2018, evidenciando a mobilização dos povos indígenas contra a imposição de valores hegemônicos e em defesa da preservação de seus territórios.

No texto “Etnocentrismo e antropologia evolucionista”, o conceito de etnocentrismo é abordado como um processo de julgamento baseado em critérios culturais próprios, levando à marginalização de práticas culturais distintas. Esse conceito é exemplificado no seguinte trecho: “A rejeição a práticas culturais consideradas ‘exóticas’, por serem estranhas à cultura do observador, constitui uma tendência universal que vem sendo problematizada” (BRAICK, et al., 2020, p. 50).

**Figura 6** – Texto Etnocentrismo e antropologia evolucionista no livro “Sociedade, Política e Cultura”

### **Etnocentrismo e antropologia evolucionista**

A rejeição a práticas culturais consideradas “exóticas”, por serem estranhas à cultura do observador, constitui uma tendência universal que vem sendo problematizada pela antropologia e que, no limite, pode levar a desdobramentos bastante graves, como a imposição de valores e a dominação cultural, com diferentes graus de violência implícita e explícita. Essa forma de pensar e agir é denominada **etnocentrismo**.

Etnocentrismo é, por definição, a visão de mundo característica de quem considera sua cultura e seu grupo étnico mais importantes que os demais. Dessa perspectiva, baseado em critérios de sua própria cultura, o observador julga como atrasados ou sem sentido as práticas e os valores culturais de outros povos ou grupos sociais.

Ao longo da história, os contatos entre povos com diferentes práticas culturais despertaram estranheza, desconfiança e até mesmo rejeição. Em muitos casos, as consequências foram devastadoras para as sociedades militarmente mais frágeis, que, muitas vezes, tiveram seus valores culturais relegados a uma posição subalterna, quando não extintos. Situações como essas podem ser observadas até hoje.



Manifestação indígena na Esplanada dos Ministérios, em Brasília (DF), em 2018, pela demarcação de terras. As práticas derivadas do etnocentrismo colocam em risco diferentes grupos sociais em todo o mundo.

Fonte: BRAICK, P. R. et al. – 1º Ed. São Paulo: Moderna, 2020, p. 50.



A relação entre esse texto e a imagem da manifestação indígena na Esplanada dos Ministérios, em Brasília (DF), em 2018 (Figura 06), é direta, pois expõe a luta contra a imposição de valores hegemônicos e pela preservação territorial.

A relação entre o texto e a imagem da manifestação indígena em Brasília (Figura 6) é evidente, pois ambos expõem a resistência dos povos indígenas diante da imposição de valores dominantes e a luta pela manutenção de seus territórios.

A cena capturada na fotografia retrata indígenas protestando

contra políticas governamentais que ameaçam seus direitos territoriais, utilizando cartazes e trajes tradicionais como símbolos de resistência. Essa perspectiva dialoga com a análise de Monteiro (2005), que argumenta que os povos indígenas não foram apenas vítimas passivas da colonização, mas agentes históricos que desenvolveram estratégias de resistência e adaptação.

Assim, tanto o texto quanto a imagem reforçam a crítica à violência cultural que subjuga os povos indígenas, evidenciando sua luta contra a marginalização e pela autodeterminação.

## **8. Narrativas e representações: como a obra “Conflitos e desigualdades” retrata as sociedades indígenas**

A seguir, a Figura 7, extraída do livro “Conflitos e Desigualdades”, ilustra o texto intitulado “Interculturalidade”, que discute a valorização da diversidade cultural e o reconhecimento das produções artísticas indígenas como formas legítimas de conhecimento.

A imagem apresenta o grafismo indígena Kuikuro, um exemplo da arte como meio de resistência cultural e afirmação identitária dos povos indígenas.

O texto “Interculturalidade” e a imagem do grafismo indígena

Kuikuro revelam como o discurso sobre os povos indígenas é construído e representado, articulando aspectos simbólicos e políticos em torno da valorização da diversidade cultural.

Essa abordagem reflete o esforço das narrativas contemporâneas para superar desigualdades históricas e reafirmar a singularidade cultural indígena. Como argumenta Almeida (2010), a luta indígena pelo reconhecimento vai além da inclusão formal em políticas públicas, exigindo a subversão das dinâmicas

de dominação impostas pelo pensamento colonial.

A imagem do grafismo (Figura 6), produzido por indígenas da etnia Kuikuro, está carregada de significados simbólicos que reforçam o protagonismo indígena na construção

do conhecimento. O texto que a acompanha destaca: “O reconhecimento das produções artísticas indígenas e sua inclusão como produção de conhecimento sobre a sociedade em que vivemos é parte da proposta da interculturalidade”.

**Figura 7** – Texto Interculturalidade no Livro “Conflitos e Desigualdades”



Fonte: BRAICK, P. R. et al. – 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2020, p. 132.

Nesse contexto, o grafismo se torna uma expressão visual que comunica a identidade cultural dos Kuikuro, desafiando as narrativas hegemônicas que historicamente relegaram as artes indígenas a uma

posição secundária. Ele é interpretado como um signo que condensa sentidos de pertencimento, memória e resistência, ao mesmo tempo em que dialoga com a proposta política da interculturalidade crítica.



O texto destaca a necessidade de transformar o espaço social e educacional, garantindo a incorporação das culturas marginalizadas, como a indígena, em condições de igualdade. Como afirma Braick *et al.* (2020, p. 132), não basta criar datas comemorativas, é necessário integrar efetivamente essas culturas ao conhecimento escolar e social. Isso reforça que a interculturalidade não deve se restringir a ações simbólicas, mas deve ser um projeto político de transformação estrutural.

Além disso, a interculturalidade e a descolonialidade devem ser compreendidas como processos interligados, desafiando normas dominantes e abrindo caminho para sociedades mais equitativas e justas (WALSH, 2006). Trata-se

da valorização de múltiplas vozes, saberes e práticas, promovendo uma educação que rompa com a hegemonia e fortaleça perspectivas plurais.

Portanto, o texto e a imagem destacam a interculturalidade como estratégia de transformação social e política, valorizando a diversidade cultural. O grafismo Kuikuro e as reflexões sobre o reconhecimento indígena atuam como resistência à exclusão e discriminação, reafirmando a necessidade de integrar essas culturas no âmbito social e educacional. Dessa forma, o discurso desafia o apagamento histórico dos povos indígenas e estimula a sociedade a repensar suas práticas, promovendo uma convivência mais justa e igualitária.

## 9. Conclusão

Este trabalho identificou diferentes abordagens sobre a presença indígena nos livros do Novo Ensino Médio, variando entre perspectivas colonialistas e tentativas de reconhecimento cultural e histórico. Embora alguns materiais ressaltem contribuições indígenas, muitos ainda reforçam estereótipos e minimizam seu protagonismo.

A reforma do Ensino Médio, pela Lei nº 13.415/2017, impactou a organização dos livros didáticos,

mas a flexibilização curricular e a redução da carga horária de disciplinas, como Geografia e História, dificultaram avanços na inclusão das temáticas indígenas. Assim, persiste uma visão eurocêntrica que subordina os saberes indígenas às epistemologias ocidentais.

Por outro lado, algumas obras analisadas demonstram esforços para apresentar uma abordagem mais inclusiva, alinhada à interculturalidade crítica. A valorização das

produções culturais indígenas como formas legítimas de conhecimento e resistência se faz presente em algumas narrativas, embora ainda de forma pontual.

A análise do grafismo Kuikuro, por exemplo, evidencia que os povos indígenas não são meros receptores passivos das imposições externas, mas agentes históricos que reafirmam suas identidades por meio da arte e de outras manifestações culturais. Essas representações, quando bem elaboradas, contribuem para deslocar a visão hegemônica e oferecer aos estudantes uma compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade cultural.

Dessa maneira, este trabalho contribui para a reflexão sobre o papel dos livros didáticos na formação dos estudantes dentro da nova estrutura do Ensino Médio. Defende-se a necessidade de uma abordagem crítica e decolonial que reconheça a história, os conhecimentos e a identidade dos povos indígenas como elementos essenciais na construção de uma sociedade mais justa, plural e equitativa.

O desafio, portanto, está em transformar os materiais pedagógicos e o próprio modelo educacional para que a interculturalidade não seja apenas um conceito, mas um eixo estruturante da formação dos estudantes.

## Referências

ALMEIDA, M. R. C. de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ANDRADE, F. J. F. *De como as Américas foram monstrificadas: a imagética da teratologia do Novo Mundo no século XVI*. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

BRASIL. *CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999*. Resolução. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 jun. 2024.



BRASIL. *Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991*. Estabelece diretrizes para o programa de apoio ao ensino técnico. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 abr. 1991. Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21816/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Diário da União: Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 08 abr. 2025.

COPATTI, C. *Professor, livro didático e a autonomia docente: olhares sobre a docência em Geografia*. Curitiba: CRV, 2020.

CUNHA, M. C. da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. *Revista Estudos Avançados*, [s.l.], v. 4, n. 10, p. 91-110, 2009.

DUSSEL, Enrique. *1492 o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

GOMES, A. A. O; COPATTI, C. Política Nacional do Livro Didático e o PNLD 2021: reflexões a partir das coleções didáticas de Ensino Médio voltadas à grande área de ciências humanas e sociais aplicadas. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 928-952, 2023.

GRUPIONI, LDB *Educação escolar indígena: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Global, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia Das Letras, 2019.

MONTEIRO, J. M. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OLIVEIRA, J. P. de. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p. 80, 1995.

SILVA, A. C. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, A. L. da.; GRUPIONI, L. D. B. *A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Global, 1998.

SILVA, B. G. *História da Ciência nos Livros Didáticos de Física do 1º Ano do Ensino Médio no Brasil*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2017.

SOUZA, L. M. e S. *O Diabo e a Terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SOUZA, G. K. B. “Os esquecidos da História” e a Lei 11.645/08: continuidades ou rupturas? Uma análise sobre a representação dos povos indígenas do Brasil em livros didáticos de História. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

TASSINARI, A. M. *Convivendo com a Diversidade Cultural: Projeto de Extensão*. Florianópolis: UFSC, 2002.

WALSH, C. Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” desde a diferença colonial. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *O giro decolonial: reflexões para uma diversidade epistêmica além do capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al., 2006.



# ORGANIZADORA



## **Antonia Karla Bezerra Gomes**

Possui mestrado em Avaliação de Políticas Públicas pela UFC/IFCE (2020), especialização em Gestão de Políticas Públicas pela UVA (2014) e graduação em Pedagogia pela FAEC/UECE (2009). Atualmente é docente da área de Fundamentos da Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Campus Crateús. Coordena a linha de pesquisa em Relações Étnico-Raciais, Gênero e Políticas Educacionais, vinculada ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação e Cultura (NEPEEC). Também atua no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) e no Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS), do IFCE – Campus Crateús.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9470518797941423>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0718-9179>