

O ESTUDO DAS AFRICANIDADES COMO INSTRUMENTO DE SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRODESCENDENTE

THE STUDY OF AFRICANITIES AS AN INSTRUMENT FOR SYSTEMATIZING THE TEACHING OF AFRICAN AND AFRO-DESCENDENT HISTORY AND CULTURE

 [0000-0002-7233-7281](https://orcid.org/0000-0002-7233-7281), Meryelle Macedo da Silva ^A

 [0000-0002-5607-0273](https://orcid.org/0000-0002-5607-0273), Rafael Ferreira da Silva ^B

 [0000-0002-9664-5545](https://orcid.org/0000-0002-9664-5545), Henrique Cunha Junior ^C

^A Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza CE, Brasil

^B Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, CE, Brasil

^C Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE, Brasil

Recebido em: 25 fev. 2023 | Aceito em: 17 jul. 2023

Correspondência: Meryelle Macedo da Silva (meryellerodrigues@hotmail.com)

Resumo

O escopo principal deste trabalho foi analisar o estudo das africanidades como instrumento de sistematização da Lei 10.639/03. Para tanto, nos fundamentamos no método da afrodescendência, o qual possibilita o entendimento da complexidade sistêmica africana ressignificada no contexto da diáspora brasileira. Como procedimento metodológico tivemos a revisão de literatura e a pesquisa empírica. Trabalhamos com autores que nos permitem refletir sobre a colonização africana no Brasil, a exemplo de Querino (1918) e Cunha Junior (2010), a relação entre população negra e educação, como Nunes, Santana e Franco (2021) e as africanidades caririenses como Silva (2019) e Silva e Cunha Junior (2019). Por sua vez, a pesquisa empírica foi desenvolvida através do referencial teórico-metodológico dos percursos urbanos, os quais ocorreram na cidade do Crato-Ce, localizada na região do Cariri cearense. Para esse estudo, consideramos os percursos nas praças públicas, especialmente na Praça da Sé da cidade em questão. Compreendemos que o reconhecimento e a compreensão das africanidades nos propiciam vislumbrar as trajetórias negras no espaço geográfico, bem como o protagonismo social negro, num movimento que nos conecta, necessariamente, ao território ancestral. E nesse contexto, temos nas africanidades um instrumento de efetivação do ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente.

Palavras-chave: Colonização africana no Brasil; Africanidades; Lei 10.639/03.

Abstract

The main scope of this work was to analyze the study of africanities as an instrument for the systematization of Law 10.639/03. To do so, we based ourselves on the method of Afrodescendence, which enables the understanding of the African systemic complexity re-signified in the context of the Brazilian diaspora. As a methodological procedure we had a literature review and empirical research. We worked with authors that allow us to reflect on African colonization in Brazil, for example Querino (1918) and Cunha Junior (2010), the relationship between black population and education, such as Nunes, Santana and Franco (2021) and the Caririenses africanities such as Silva (2019) and Silva and Cunha Junior (2019). In turn, the empirical research was developed through the theoretical and



methodological reference of urban paths, which occurred in the city of Crato-Ce, located in the Cariri region of Ceará. For this study, we considered the routes in public squares, especially Praça da Sé in the city in question. We understand that the recognition and understanding of africanities allow us to glimpse the black trajectories in geographic space, as well as the black social leadership, in a movement that necessarily connects us to the ancestral territory. And in this context, we have in the africanities an instrument for the effective teaching of African and Afro-descendant History and Culture.

Keywords: African Colonization in Brazil; Africanities; Law 10.639/03.

Introdução

As africanidades são a forma de consideramos os acervos do passado, transformado no presente, quanto às formas materiais e imateriais da herança africana na cultura brasileira.

Henrique Cunha Junior

Pautados no entendimento de que colonizar significa transferir conhecimentos, compreendemos que foram os africanos e seus descendentes que colonizaram o Brasil. Através de técnicas, tecnologias, sociabilidades e ambiências formaram e transformaram a sociedade brasileira (QUERINO, 1918). Entretanto, por conta do eurocentrismo temos dificuldades de reconhecer o protagonismo social da população negra.

Quando a escola e mesmo a academia trabalha a presença africana, em geral, se restringe a dimensão do “escravo”, não vislumbra africanos e seus descendentes como pessoas que foram “escravizadas”, por dominarem uma diversidade de conhecimentos. O escravo aparece como uma condição nata, diferente do escravizado que nos fala de processo, de domínio e poder. O escravo é limitado à força braçal, é um fator de produção. O escravizado reflete sobre o trabalho, ele é especialista naquilo que realiza. O escravo é passivo. O escravizado luta e ressignifica os territórios.

Na busca de superar a perspectiva eurocêntrica de explicação da realidade e ciente da relevância da educação institucionalizada como campo de discussão acerca da história sociológica brasileira, o movimento negro atua para a construção e efetivação de políticas afirmativas, como é o caso da Lei 10. 639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afrodscendente em todo currículo da Educação Básica.

Embora a referida lei tenha completado 20 anos de existência, ainda é cedo para falarmos de uma sistematização concreta. Isso ocorre por conta das próprias dificuldades

postas pelo racismo. Mudanças estruturais requerem tempo e compromisso de todos os entes federativos e dos profissionais da educação. Diante desse processo acreditamos que é necessário um olhar sensível e sistemático acerca dos nossos lugares, sua história, cultura, sociabilidades e ambiências na busca de compreender as trajetórias negras impressas na paisagem.

Compreendemos as trajetórias afrodiáspóricas como africanidades. Nesse contexto, tivemos como principal objetivo analisar o estudo das africanidades como instrumento de sistematização da Lei 10.639/03. Para tanto, nos fundamentamos no método da afrodescendência, o qual nos permite entender a complexidade sistêmica da população africana ressignificada no contexto da diáspora brasileira.

De acordo com Cunha Junior (2018, p. 399), a pesquisa afrodescendente se pauta na dialética entre “ação-pesquisa-ação, tendo como partida o campo e o conhecimento sobre o campo, e procurando a construção explicativa teórica depois, como consequência e não como fonte”. Ela leva em consideração a perspectiva do pesquisador que tem um contato direto com o ambiente pesquisado num processo sistemático e subjetivo que, politicamente, busca introduzir a população negra nas pesquisas acadêmicas.

No intuito de sistematizar a pesquisa afrodescendente tivemos como procedimentos metodológicos a revisão de literatura e a pesquisa empírica. Trabalhamos com autores que nos permitem refletir sobre a colonização africana no Brasil, a exemplo de Querino (1918) e Cunha Junior (2010), a relação entre população negra e educação, como Nunes, Santana e Franco (2021) e as africanidades caririenses como Silva (2019) e Silva e Cunha Junior (2019). A pesquisa empírica foi desenvolvida a partir dos percursos urbanos, que é um referencial teórico-metodológico de reconhecimento das africanidades. Os nossos percursos urbanos ocorreram na cidade do Crato-Ce, localizada na região do Cariri cearense, que é um território vivo de africanidades. Para esse estudo, refletimos acerca das praças públicas, especialmente da Praça da Sé da cidade.

Entendemos que o reconhecimento e a compreensão das africanidades nos propiciam vislumbrar as trajetórias negras no espaço geográfico, bem como o protagonismo social negro, num movimento que nos conecta, necessariamente, ao território ancestral. Nesse sentido, o estudo das africanidades é um caminho relevante para o ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente.

Neste artigo apresentamos um conjunto de conceitos e mecanismos práticos para facilitar uma visão ampliada e crítica da história sociológica brasileira, facilitando a concretude da Lei 10. 639/03 a fim de produzir transformações na educação e na sociedade.

Africanidades e Educação

O racismo antinegro é um projeto de poder elaborado pela elite brancocêntrica brasileira desde o período escravista criminoso, se consolidando com o fim desse processo, o qual foi substituído pelo capitalismo racista e demarcou o lugar social dos ex-escravizados através da sua expulsão sistemática do meio rural e dos centros urbanos. Tal fato decorreu da substituição do trabalho da população negra por imigrantes europeus, cuja entrada no território partiu da articulação do Estado no intuito de fomentar um branqueamento social e eliminar negras e negros da sociedade (CUNHA JUNIOR, 2017).

A inexistência de políticas públicas de inserção da população negra na sociedade propiciou a segregação espacial, vista pela ocupação das periferias das cidades, onde foram formados os bairros negros marcados pelo enraizamento da cultura ancestral, mas também por vulnerabilidades sociais (CUNHA JUNIOR, 2017). Com base no mito da democracia racial, o próprio Estado culpabiliza as pessoas negras por seu atraso social. Propaga-se a ideia de uma suposta inferioridade da cultura negra, o que justificaria a não ascensão social da população (CUNHA JUNIOR, 2001).

Essa ideia ainda continua presente na sociedade, o que pode ser visto pelo tratamento dado aos descendentes de africanos em vários setores sociais, principalmente na educação institucionalizada. Inferiorizar as práticas culturais de um povo significa negar a sua relevância para a formação e transformação social. Nessa perspectiva, as reflexões acerca do trabalho de africanos e seus descendentes, no período escravista criminoso, limitam-se a uma força braçal, estando, portanto, descontextualizadas de um conhecimento sistemático necessário a uma verdadeira colonização.

Cabe ressaltar que, quando falamos em colonização nos referimos à transferência de conhecimentos imprescindíveis para a formação de uma sociedade, o que foi realizado por africanos e seus descendentes. Uma diversidade de conhecimentos foi amplamente difundida no território brasileiro, a exemplo de técnicas de mineração, agricultura, pecuária, comércio e arquitetura. O trabalho desempenhado pela população negra assegurou por séculos a prosperidade econômica e social do Brasil, possibilitando a constituição de “instituições

científicas, letras, artes, comércio, indústria, etc., competindo-lhe, portanto, um lugar de destaque, como fator da civilização brasileira” (QUERINO, 1918, p. 156). Entretanto, o protagonismo social negro na história sociológica brasileira não é reconhecido pela escola e nem pela maioria das instituições de pesquisa universitárias.

A estrutura racista impõe nos espaços de formação educacional a ausência da verdadeira história sobre a presença africana e de seus descendentes no Brasil. Desse modo, é preciso repensar a historicidade, buscando refletir acerca das populações negras quanto à formação dos territórios (NASCIMENTO, 2019), o que pode ser alcançado com o estudo das africanidades.

As africanidades são formas de atuação social e cultural da população africana em diáspora, possibilitando a ressignificação material e imaterial dos lugares. Em cada parte do Brasil se tem “marcas localizadas de africanidades” e mesmo havendo a tentativa europeia de desafricanizar a produção espacial por meio de ideias racistas é inegável a participação africana e afrodescendente na produção do espaço geográfico através de conhecimentos tecnológicos e filosóficos (CUNHA JUNIOR, 2013, p. 269).

O conjunto das africanidades brasileiras podem ser vislumbradas na arquitetura, no urbanismo, nas técnicas de agricultura, de pecuária, de mineração, nos reisados, nas congadas, na capoeira, na dança do coco, na organização social dos bairros negros, no movimento social negro, nas irmandades negras, nos terreiros de religião de matriz africana, nos quilombos, dentre outras marcas culturais. Reconhecer e compreender as africanidades é uma forma de construir contrapontos ao fundamento científico eurocêntrico, principalmente, no campo educacional.

Acreditamos na relevância do estudo das africanidades como instrumento de reconhecimento das marcas ancestrais dos lugares, auxiliando ainda na superação de ideias racistas de inferiorização da cultura negra e na construção de uma identidade afrodescendente. Cabe destacar que as africanidades estão ligadas a visão de complexidade sistêmica africana nas unidades culturais difundidas durante a colonização africana no Brasil (CUNHA JUNIOR, 2010-1; 2022).

A realização desse estudo, seja na escola ou nas universidades, pode ser iniciado com alguns questionamentos, tais como: Quem de fato colonizou o território brasileiro? Qual o significado real da palavra colonizar? Quais são os conhecimentos técnicos e filosóficos das sociedades africanas introduzidas no Brasil e que estão presentes na base material e imaterial

brasileira? Como os territórios foram ressignificados pela população afrodescendente? Essas indagações podem ser respondidas pela pesquisa acadêmica de pesquisadores negros, e pelo estudo da bibliografia afroreferenciada desenvolvida pela linha de pesquisa de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

As Afroinscrições das populações das populações negras e a afroreferência são conceitos desenvolvidos no referido programa e sintetizam as formas de como o conhecimento de matriz africana se instalou no Brasil (SILVA, 2018). São conceitos fundamentados nos conhecimentos de matriz africana e numa análise crítica acerca da população negra, sua cultura e problemática social, que propiciam uma nova interpretação da história sociológica brasileira, condicionando uma reflexão ampla acerca do ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente, o que é versado pela Lei. 10.639/03.

A Lei 10.639/03 é resultante de desdobramentos de ações políticas do movimento negro em prol da superação do racismo e altera, permanentemente, a Lei de Diretrizes de Base Educacional (LDB) de 1996, tornando obrigatória a inclusão no currículo da Educação Básica conteúdos referentes à história e cultura africana e afrodescendente.

Em 2023 a referida normativa completou 20 anos de existência, entretanto, ainda não é possível falar de uma verdadeira sistematização, tanto em relação ao currículo quanto às práticas pedagógicas. As ações docentes, dos gestores e das secretarias de educação ainda são pontuais, ficando restritas a Semana da Consciência Negra. Embora eventos de valorização da cultura negra, ocorridos normalmente nesta data sejam relevantes, uma única semana não dá conta de solucionar as consequências do racismo. Transformações estruturais decorrem de ações contínuas e conjuntas, portanto, devem ocorrer em todo o ano letivo, de modo transdisciplinar, sendo uma tarefa de todos os profissionais da educação.

A promulgação da Lei. 10.639/03 nos chama atenção para os enraizamentos do racismo na escola que se faz através de um currículo eurocentrado. Devemos, de modo sensível e objetivo, perceber a escola em sua totalidade, atentando às relações sociais, aos conteúdos trabalhados, à organização do espaço escolar e aos materiais didáticos. Como profissionais da educação jamais devemos silenciar diante de práticas racistas, bem como reconhecer nossos possíveis preconceitos, buscando compreender de fato as realidades historicamente produzidas.

No que tange à organização do espaço escolar destacamos a necessidade de haver representatividades negras nos murais. A escola é campo de aquisição e produção do conhecimento, que não se realiza efetivamente sem o acolhimento e o cuidado com a autoestima das crianças. Nesse ponto questionamos: Temos representações de crianças negras e da cultura negra na escola? Como as crianças negras e a cultura negra são representadas? Quais as consequências da falta de representatividade para as crianças negras e não negras? Embora as instituições escolares estejam mais atentas a essas questões, ainda é comum encontrarmos espaços escolares, principalmente, de ordem privada, de inexpressiva ou total inexistência de representatividades negras, o que desestimula as crianças a permanecerem no ambiente escolar.

A Lei 10.639/03 nos propicia também a uma reflexão acerca dos materiais didáticos, em especial dos livros didáticos, que continuam a trazer imagens estereotipadas da população negra. No caso do escravismo criminoso, os escravizados continuam sendo retratados simplesmente como força braçal, desprovidos de conhecimento.

Silva (2022) enfatiza que ainda é a imagem do navio negreiro a principal representação da população escravizada, onde pessoas negras, nuas e acorrentadas demonstram passividade diante da escravização. Nesse contexto, as crianças negras terão dificuldades de reconhecer-se etnicamente. A autora ainda sinaliza que é necessário positivar a presença africana e de seus descendentes no Brasil, a estética negra, as resistências negras e as produções culturais negras.

Não se trata de romantizar a história, mas de evidenciar outros referenciais para as crianças, tanto de reis e rainhas africanas, a exemplo do Rei Shaka do povo Zulu, o Rei Menelik II da Etiópia, a Rainha Jinga de Angola, a Rainha Makeda de Sabá, como de personagens negros importantes para a história do Brasil a exemplo de Zumbi dos Palmares, da Guerreira Dandara, da Preta Tia Simoa e da Beata Maria de Araújo. Além disso é preciso reconhecer as marcas sociais que a população negra deixou no espaço geográfico, as quais forjaram um patrimônio cultural negro (SILVA, 2022, p. 24).

A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente, versada na Lei. 10. 639/03, está prevista também em outros documentos, a saber, o Parecer CNE/CP nº. 03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009). Tais normativas incidem diretamente nos cursos de formação inicial e continuada de professores, tornando explícita a necessidade das instituições de nível superior em implementar a educação para as

relações étnico-raciais, considerando a relevância de africanos e afrodescendentes para a formação social do país (NUNES; SANTANA; FRANCO, 2021).

O Parecer CNE/CP nº. 03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana explicita que os cursos de formação de professores devem incluir a temática étnico-racial na sua matriz curricular. É também requerida a introdução nos conteúdos das disciplinas e nas atividades curriculares dos cursos ofertados, “de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra” (BRASIL, 2004, p. 14).

A Resolução CNE/CP 01/2004 estabelece no seu Art. 1º, § 1º que as instituições de nível superior devem incluir nos “conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Etnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (BRASIL, 2004, s/p).

Por sua vez, o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana traz como um dos objetivos das instituições de ensino superior de formação de professores, o desenvolvimento por parte dos estudantes de “habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais” buscando capacitar os mesmos para a “produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos”, considerando as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e também a Lei 11645/08 (BRASIL, 2009, p. 38).

O Parecer CNE/CP nº. 03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004 e Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009), normatizam também acerca da importância do estudo e da pesquisa quanto às questões étnico-raciais nos cursos de nível superior.

O Parecer CNE/CP nº. 03/2004 enfatiza que os sistemas de ensino devem incentivar “pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira” (BRASIL, 2004, p.13). A Resolução CNE/CP

01/2004 traz no seu Art. 4º uma das medidas dos estabelecimentos de ensino, a saber, a constituição de:

[...] canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (BRASIL, 2004, s/p).

O Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana atribui aos sistemas de ensino de educação superior a necessidade de “fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana” (BRASIL, 2009, p. 43).

Todas essas normativas fundamentam a necessidade de analisarmos a história sociológica brasileira de modo mais crítico e de enxergar a escola e as instituições de nível superior como espaços relevantes de discussão da temática étnico-racial, tendo como ponto inicial o ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente.

No caso do campo da pesquisa científica, cabe destacar que muitos grupos de estudo e pesquisa acerca das relações étnico-raciais estão vinculadas às universidades públicas e têm ampliado os estudos sobre as políticas de ações afirmativas, educação antirracista e dos conhecimentos africanos materializados no espaço geográfico. Esses grupos vêm construindo coletivamente uma rede de pesquisas sobre a presença negra no Brasil, criando caminhos para promoção de um currículo antirracista, como é o caso do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais (NEGRER), vinculado ao departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Uma das pesquisas tecidas e ampliadas dentro do referido núcleo é a do referencial teórico-metodológico dos percursos urbanos compreendido enquanto ferramenta pedagógica de implementação da Lei. 10.639/03 (SILVA; CUNHA JUNIOR, 2019; SILVA, 2019).

Os Percursos Urbanos como Referencial Pedagógico para Sistematização da Lei 10.639/03

A sistematização da Lei 10.639/03 nas instituições educacionais gera diversas implicações positivas no processo de ensino-aprendizagem sobre a história africana e o contexto afrodiaspórico. As relações sociais, incluindo a cultura, se materializam e estão, de forma imaterializada no espaço geográfico, cuja análise viabiliza entendermos as marcas

culturais de africanos e seus descendentes, presentes nos objetos geográficos, nas ideias, valores, ambiências e sociabilidades, portanto, nas africanidades.

Como instrumento de reconhecimento das africanidades temos os percursos urbanos, estes consistem num referencial teórico-metodológico transdisciplinar que através de um itinerário na cidade ou no meio rural, tem a finalidade de entender a constituição da materialidade e imaterialidade social, as quais formam um conjunto de africanidades (SILVA; CUNHA JUNIOR, 2022). Através do caminhar pelas ruas, com um olhar sensível e sistemático, os percursos urbanos propiciam a consciência espacial. Trata-se de um instrumento de compreensão da historicidade dos lugares com foco na atuação da população africana e seu legado social, cultural, filosófico e tecnológico, mas também de suas problemáticas sociais (SILVA; CUNHA JUNIOR, 2019).

Os percursos urbanos favorecem um conhecimento cíclico, oferecendo oportunidade para que os docentes criem suas próprias metodologias, considerando os objetivos, o direcionamento durante os itinerários, o lugar que desejam estudar, o modo como os resultados serão trabalhados após a realização dos percursos, dentre outros elementos. É necessário sinalizar que a realização dos percursos urbanos requer leituras afroreferenciadas, que auxiliam na compreensão das especificidades locais, especialmente, no que se refere às africanidades. Leituras que tenham como fonte de referência as experiências históricas, sociais, econômicas e culturais das populações africanas e afrodescendentes.

Existem formas diversas de realização dos percursos urbanos. Para esse ensaio trouxemos uma reflexão acerca das praças públicas e suas africanidades. De um modo geral, as praças possuem uma dimensão histórico-cultural quanto às socializações africanas e afrodescendentes e de conhecimentos tecnológicos construtivos de base africana. As pessoas que socializam nas praças guardam na memória uma história de um ou vários momentos, o que as torna pertencentes afetivamente ao lugar.

As africanidades da Praça da Sé do Crato

Trouxemos como síntese dos nossos percursos urbanos as africanidades presentes na Praça da Sé da cidade do Crato, localizada na região do Cariri cearense. De acordo com Silva (2019), o Crato, assim como a região do Cariri cearense, é um território vivo de africanidades, o que pode ser vislumbrado pela arquitetura, urbanismo e por manifestações culturais negras.

Em nossos percursos vislumbramos a Praça da Sé em conjunto, atentando às construções do seu entorno. É o que chamamos de quadrado da matriz, onde se localiza parte do patrimônio edificado da cidade, sendo também espaço de sociabilidades cotidianas. A Praça da Sé tem esse nome em razão da Igreja Sé Catedral e está encravada no centro antigo, especificamente, no mesmo lugar onde na primeira metade do século 18 a Igreja Católica de base europeia realizou o aldeamento dos indígenas cariris. Tal aldeamento ganhou o título de Missão do Miranda. As primeiras construções existentes eram de taipa, inclusive o templo. O fato de existir edificações em taipa é reveladora da presença de africanos no local (SILVA, 2019), isso porque a taipa é uma técnica construtiva africana, que foi disseminada amplamente no Brasil com o escravismo criminoso (CUNHA JUNIOR, 2010). Assim, coexistiam na missão conhecimentos indígenas e africanos, inseridos dentro da lógica de dominação europeia.

Cabe sinalizar que a conquista do interior cearense, realizou-se sob a força militar dos bandeirantes, vistos pela historiografia eurocêntrica como heróis, mas que na verdade promoveram o genocídio de populações indígenas a fim de dominar seus territórios. Junto com os bandeirantes vieram africanos escravizados, que eram os responsáveis pelo desenvolvimento das terras conquistadas através do trabalho especializado.

A Missão do Miranda foi dissolvida em razão das ideias de Marquês de Pombal, que almejou novas configurações urbanas para o Brasil, no intuito de propagação de características europeias. Segundo a história oficial, os povos indígenas da missão foram levados para os aldeamentos litorâneos. Esse discurso faz parte de um processo de apagamento histórico dessa população na região.

Entretanto, pesquisas recentes, pautadas em narrativas críticas e não eurocênicas da historiografia caririense tem contribuído para o reconhecimento social das comunidades indígenas que vivem no território rural do município cratense (SILVA; NASCIMENTO; FLORÊNCIO, 2022). Cientes da importância e necessidade das referidas análises, salientamos que o nosso território de pesquisa, é a população negra e sua contribuição para a história sociológica brasileira, o que pode ser vislumbrado na formação e transformação do espaço geográfico do Crato.

Com a dissolução dos aldeamentos indígenas, a Missão do Miranda foi instituída ainda na segunda metade do século 18 como Vila Real do Crato. O crescimento da vila era incipiente, se limitando ao quadrado da matriz. As sociabilidades eram mais efetivas no meio

rural, enquanto na cidade havia a predominância das questões religiosas, administrativas e políticas (SILVA, 2019).

Ainda existe no quadrado da matriz edificações dessa época, como a Igreja da Sé, dedicada à Nossa Senhora da Penha (estando no mesmo local do primeiro templo) e o Museu de Fósseis (antiga Casa do Juri). A Igreja da Sé carrega na sua edificação traços arquitetônicos que se assemelham com algumas configurações das arquiteturas africanas, a exemplo das pirâmides do Egito, das construções dos palácios nos largos de Núbia e das casas do Benin. A forma dos topos das torres da respectiva igreja é em formato de pirâmide com aberturas laterais para que o sino tenha mobilidade quando tocado, além de possuir várias aberturas de janelas e portas no restante da arquitetura. O Museu de Fósseis tem traços arquitetônicos que se assemelham com construções de casas no Benin, como o telhado em duas quedas d'água com uma grande elevação central, aberturas de portas e janelas na frente e nas laterais.

Os detalhes arquitetônicos dos dois equipamentos supracitados nos levam a compreender a sistêmica relação tecnológica de base africana empreendida no urbanismo cratense que dá forma às africanidades. A tecnologia africana está na totalidade dos equipamentos urbanos desse lugar, em especial na Igreja da Sé e no Museu de Fósseis. Além dos detalhes que já citamos, existem outros que são importantes para compreender as africanidades nos referidos equipamentos arquitetônicos, a saber, a produção das portas e janelas de madeira, o conhecimento com o barro para a produção do tijolo e das telhas e o trabalho com o ferro para a produção de portões.

Ao andar pela Praça da Sé e seus arredores vislumbramos um espaço de memória. Embora tenha passado por intensas transformações ao longo do tempo, existem elementos que nos conectam ao mundo africano, sua história e cultura, especialmente, quando refletimos sobre o urbanismo. Weimer (2014) nos conta que a edificação de praças centrais são características do urbanismo africano, no caso brasileiro, a etnia banto e sudanesa são mais representativas. Nos arredores dessas praças se encontram as principais construções das aldeias ou cidades.

Na figura 1 temos uma fotografia da Praça da Sé, ainda mantendo as primeiras configurações. Chamamos atenção para a fonte luminosa ao centro, para as árvores, hoje centenárias. E no segundo plano, para os bairros negros em consolidação como o Pinto Madeira e o Alto da Penha.

Figura 1 – Praça da Sé na década de 1980.



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com>.
 Acesso em: 17 fev. 2023.

Salientamos que o espaço hoje destinado a Praça da Sé até a segunda metade do século 20 era um descampado. Em 1919 foi demarcado por um meio-fio, mas a pavimentação da praça, bem como a construção dos canteiros, dos bancos, dos pergolados e da fonte só ocorreu em 1953 (FARIAS FILHO, 2007). No início do século 21 a fonte luminosa foi substituída por um coreto, causando certa indignação à população que não concordava com a mudança.

É importante sempre ressaltar que durante o período colonial e imperial, africanos trabalharam na edificação de equipamentos públicos, inclusive das praças. Com o período republicano, a população negra não é inserida socialmente, mas seus conhecimentos continuam a ser basilares para a transformação dos espaços. Pedreiros, marceneiros, ferreiros, escultores, carpinteiros, oleiros, dentre outros profissionais especializados, sob a égide do capitalismo racista continuam a exercer seus ofícios ancestrais (CUNHA JUNIOR, 2010).

No ano de 2012, a Praça da Sé ganhou uma nova configuração urbana. Dentre as transformações estão a mudança dos bancos, a retirada do coreto e a mudança do piso. Uma parte da praça ficou destinada para o comércio, com a padronização de quiosques. A finalidade era substituir o comércio ambulante, com vista a tornar a cidade mais organizada. Mas quando pensamos sobre quem eram os vendedores ambulantes, de quais bairros vinham, podemos perceber as raízes do racismo na produção da cidade.

Os ambulantes eram e são pessoas negras, moradores de bairros negros, que muitas vezes tem na venda de seus produtos o único sustento. Mesmo diante de tentativas de substituição, as bancas de guloseimas diminuíram, mas não desapareceram, continuam

ambientando e dotando o lugar de significados. O fato é que tanto os quiosques padronizados como as demais bancas representam materializações de sociabilidade africana que é o comércio ao ar livre. Weimer (2014) afirma que as aldeias e cidades africanas têm nas praças centrais, além de edificações de ordem pública, a presença do comércio ao ar livre.

Na figura 2 temos uma fotografia atual da praça, com destaque para a nova fonte no centro, a qual foi muito criticada pelos cidadãos, para as árvores centenárias e, ainda num segundo plano para o bairro negro Pinto Madeira.

Figura 2 – Praça da Sé atualmente.



Fonte: Disponível em: <https://www.turismomonocariri.com.br>
 Acesso em: 17 fev. 2023.

É relevante ressaltar ainda que durante a última remodelação da praça, cogitou-se por meio de estudiosos, realizar uma escavação no local a fim de encontrar artefatos indígenas, o que certamente ocorreria, tendo em vista a existência do aldeamento. Acreditamos também na existência de artefatos africanos, já que o território teve presença dessa população. No entanto, a Igreja Católica se mostrou contrária a essa ideia. Embora seja parte relevante da história da cidade, devemos considerar que temos na praça um sítio arqueológico. Ao pisar na praça, estamos tocando um território ancestral.

Essa questão da ancestralidade nos leva a refletir sobre as diferenças existentes entre as praças centrais do Crato. Em nossos percursos percebemos que a Praça da Sé é a mais frequentada pela população negra. Ainda é comum os jovens descerem o morro, sobretudo, do bairro Seminário e Alto da Penha para passear na praça. Durante os novenários de Nossa Senhora da Penha o movimento é ainda mais intenso, como também foi no passado. Além das

missas e celebrações, têm-se as quermesses, com venda de comidas típicas, bingos, sorteios de prêmios e apresentação de bandas locais. As sociabilidades das quermesses se enquadram numa lógica filosófica africana quanto aos valores civilizatórios.

Os percursos urbanos apontam um novo olhar sobre as africanidades enquanto parte da produção do espaço geográfico. As ruas, as praças, os edifícios e as sociabilidades são importantes para a construção do pertencimento da população negra pelo lugar, além de propiciar uma análise positiva das trajetórias negras. O reconhecimento e compreensão das africanidades através dos percursos urbanos é um caminho para nos conectar a história e cultura africana empreendida no espaço e ressignificada pelos descendentes de africanos. Desse modo, os percursos urbanos se constituem numa ferramenta pedagógica relevante para o ensino da História e Cultura Africana e Afrodescendente.

Considerações Finais

A formação histórica, social, econômica, cultural e geográfica do Brasil é uma herança africana pouco conhecida e contemplada na educação brasileira em função do racismo antinegro que estrutura o pensamento hegemônico na sociedade. A população brasileira desconhece quase que totalmente os elementos das culturas africanas transportados para a sociedade. Parte da população acredita que os conhecimentos utilizados no passado da formação histórica brasileira tenham sido trazidos pelos europeus, não estabelece o raciocínio que os europeus não tinham desenvolvido conhecimento para produção das regiões tropicais e que esse conhecimento foi produzido pelos africanos e trazidos para o Brasil.

A população brasileira desconhece que a flora brasileira tropical foi modificada pela presença de plantas africanas, tais como os coqueiros, a mamona e as espécies de arroz e banana. Mas também a população desconhece os africanos e afrodescendentes como produtores de conhecimento. Por desconhecerem acreditam que os europeus que vieram para o Brasil eram alfabetizados, cultos e conhecedores da civilização, quando em sua maioria eram analfabetos e incultos. Quem colonizou o Brasil transferindo cultura e conhecimentos foram os africanos.

A aplicação da lei 10.639/03 aparece como uma dificuldade em função do desconhecimento que a população brasileira tem sobre as nossas heranças africanas e porque desenvolveram uma profunda mentalidade racista de que os africanos escravizados no Brasil não tinham cultura e nem foram produtores de conhecimentos científicos. Portanto, para

aplicação efetiva da lei existe uma necessidade de mudança de mentalidade dos educadores e educandos sobre a necessidade dos conhecimentos sobre as culturas africanas produzidas na África e aquelas que se implantaram no Brasil, como também as que aqui foram produzidas. Isso para aprendermos na educação o que temos, o que somos e qual o nosso lugar na produção da sociedade.

Referências

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 01*, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2009.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. *Educação em debate*, Fortaleza, v.2, n. 42, p. 1-11, 2001.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Afrodescendência e Africanidades: Um dentre os diversos enfoques possíveis sobre a população negra no Brasil. *Interfaces de Saberes (FAFICA. Online)*, v. 1, p. 14-24, 2013.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Metodologia da Afrodescendência: uma discussão para finalizar as leituras. In: *Ações afirmativas da população negra: o contexto da educação brasileira*. Fazer Educativo. BIÉ, Estanislau Ferreira; CUNHA JUNIOR, Henrique; SILVA, Maria Saraiva (orgs), n.15. INESP: Fortaleza, 2018. p. 395-400.

CUNHA JUNIOR, Henrique. *Tecnologia africana na formação brasileira*. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Bairros negros: epistemologia dos currículos e prática pedagógica. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, Educação, Formação e Crioulidade., 2017, Cidade de Praia, Cabo Verde. *Anais eletrônicos...*, 3 UniCV, 2017. Disponível em:

<<https://proceedings.science/coloquio/trabalhos/bairros-negros-epistemologia-dos-curriculos-e-praticas-pedagogica?lang=pt-br>> Acesso em: 25 fev. 2023.

FARIAS FILHO, Waldemar Arraes. *Crato: evolução urbana e arquitetura 1949-1960*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.

NASCIMENTO, Beatriz. *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: Possibilidades nos dias da destruição*. São Paulo: Editora Filhos da África, 2019.

NUNES, Cicera.; SANTANA, Jusciney Carvalho.; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, p. 1-18, jan./dez. 2021.

QUERINO, Manuel. **O colono preto como fator da civilização Brasileira**. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20815/13416>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

SILVA, Meryelle Macedo da. *O ensino de geografia e a efetivação da Lei. 10.639/03 nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2022. 44f. Monografia (Graduação em Pedagogia)-Departamento de Educação, Universidade Regional do Cariri-URCA. Crato, 2022.

SILVA, Meryelle Macedo da. *Patrimônio Arquitetônico Afrocratense: implicações educativas*. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri-URCA. Crato, 2019.

SILVA, Meryelle Macedo da.; CUNHA JUNIOR, Henrique. Alto da Penha: percursos urbanos e africanização dos currículos. In: REIS, Thiago S.; FERREIRA, Maria (orgs.). *Actas Completas da 4ª Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: Educação, Cultura e Cidadania*. Porto: Editora Cravo, 2022, pp.262-273.

SILVA, Meryelle Macedo da; CUNHA JUNIOR, Henrique. Percursos urbanos como forma de pesquisar o patrimônio afrocratense. *GeoTextos*, vol. 15, n. 2, dez., p. 199-215, 2019.

SILVA, Miscilane Costa; NASCIMENTO, Francisco Joedson da Silva; FLORÊNCIO, Thiago de Abreu e Lima. Povos indígenas no Cariri: reflexões sobre o ensino de história e cultura. In: *Educação das Relações Étnico-raciais no Cariri cearense: orientações didático-pedagógicas*. NUNES, Cicera; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Orgs). Crato-Ce: Editora Cooperativa Parentes, 2022. p. 34-50.

SILVA, Renata Aquino da. *Afroinscrições em Petrópolis: história, memória e territorialidades*. 2018. 155f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

WEIMER, Gunter. *Inter-relações afro-brasileiras na arquitetura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.