

Trabalho de Graduação

Curso de Graduação em Geografia

VIVÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NO PROJETO EPA! (EDUCAÇÃO, PERIFERIA E ARTE), RIO
CLARO, SP

Jamila Prata Aguiar

Profa. Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

Rio Claro (SP)

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

JAMILA PRATA AGUIAR

VIVÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO
DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROJETO EPA!
(EDUCAÇÃO, PERIFERIA E ARTE), RIO CLARO, SP

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências
Exatas - Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, para obtenção do grau de
Bacharel em Geografia.

Rio Claro - SP

2014

323.11 Aguiar, Jamila Prata
A282v Vivência de ensino/aprendizagem em educação das
relações étnico-raciais no Projeto EPA! (Educação, Periferia e
Arte), Rio Claro, SP / Jamila Prata Aguiar. - Rio Claro, 2014
70 f. : il., fots.

Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Geografia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e
Ciências Exatas

Orientador: Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

1. Relações raciais. 2. Educação não-formal. 3.
Segregação sócio-espacial. I. Título.

JAMILA PRATA AGUIAR

VIVÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO
DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROJETO EPA!
(EDUCAÇÃO, PERIFERIA E ARTE), RIO CLARO, SP

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências
Exatas - Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, para obtenção do grau de
Bacharel em Geografia.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho (orientador)

Profa. Dra. Bernadete Castro Oliveira

Profa. Dra. Célia Regina Rossi

Rio Claro, 10 de outubro de 2014.


Assinatura do(a) aluno(a)


assinatura do(a) orientador(a)

AGRADECIMENTOS

À minha família por sempre torcer, acreditar e confiar no meu caminho, à minha Mãe que além de me trazer a esse mundo fez de tudo para que a universidade, meus sonhos e meus planos se tornassem realidade, me trazendo um lindo exemplo da força que tem uma verdadeira mulher guerreira, ao meu pai que compartilha comigo tanta sabedoria, serenidade e experiências de mundo, ao meu irmão que é um verdadeiro companheiro de todos os momentos, grande amigo e que nos permitiu aumentar a família com uma criança maravilhosa, que pode mudar nossas vidas com a beleza de ser criança, a essas quatro pessoas tenho um amor que palavra nenhuma pode demonstrar seu tamanho.

Aos meus padrinhos por sempre tê-los ao meu lado, mostrando um porto seguro com quem posso contar. À minha madrinha por me estimular e me apoiar para que esse trabalho concretizasse, por ler e corrigir os capítulos e pelas experiências trocadas sobre uma educação com amor, de respeito ao ser humano.

À minha orientadora por permitir em suas aulas espaços com temáticas mais livres de aprendizado sobre educação, sendo o único momento em sala de aula a que discutimos a temática racial, algo que nós negros vivemos cotidianamente. E por me estimular e acreditar no meu trabalho, mostrando também lindos exemplos de ser uma verdadeira educadora.

À Profa. Dra. Célia Regina Rossi por ter acreditado no Projeto EPA! por ter acreditado em mim me dando a possibilidade de participar dessa rica experiência que me fez apaixonar pela educação.

À Profa. Dra. Bernadete de Castro por dar exemplo de compromisso social e com a educação, despertando grande admiração.

Ao Prof. Dr. Luís Augusto Normanha Lima pelo compromisso com a cultura popular, com a capoeira e por ter possibilitado vivências com tantos mestres da capoeira angola.

Aos amigos os quais pude dividir a casa, as alegrias, as emoções, as dificuldades, as risadas, os almoços e tantos momentos de troca que fizeram a Universidade ser, para além disso, uma escola da vida.

Ao Sambaobá pelos momentos incríveis, por vivenciar a música e a formação dessa família.

À “Grasifs – Vóz do morro” por me permitir fazer parte da comunidade negra de Rio Claro, pelo quanto eu aprendi e me diverti na bateria desses carnavais...

À Ângela Augusto Santana pelo cuidado, pelos incentivos, pela confiança de abrir as portas de sua casa e de sua família e por me apresentar à comunidade negra de Rio Claro e região.

Ao Babá Silvio Xangô e a Má por terem me recebido em sua casa e terem se preocupado e cuidado da minha espiritualidade.

Ao Mestre Jaime de Mar Grande e a família Paraguassu de capuêra angola a que nos adotamos, que se tornara referência em minha vida, que recebera e me possibilitou essa vivência na Bahia, me permitindo descobrir o meu potencial enquanto ser humano e colocando na minha vida as pessoas mais simples, e sábias que já conheci.

À família espiritual a que estou me construindo...

Ao Deus supremo e à todos os meus orixás que me guiam e que me abrem o caminho... e a todos que direta ou indiretamente fazem parte positivamente de minhas caminhadas.

Asé!!

Que ao término desse ciclo venham e se abram novos lindos caminhos, pois movimento gera movimento. Viva a Vida!

Jamila Prata Aguiar.

RESUMO

Com o desafio de construir um modelo de educação que possibilitasse apresentar novos elementos da educação básica às crianças de periferia, surgiu o Projeto EPA! (Educação, Periferia e Arte), nos bairros Jardim Bonsucesso e Jardim Novo Wenzel, no interior do Estado de São Paulo. Com o objetivo de proporcionar vivências através da educação não-formal, ou seja fora do ambiente formal de ensino, e através de linguagens artísticas ministradas por vivências/oficinas, buscou-se elementos para que essas crianças construíssem outras relações com o meio em que vivem, com os processos de ensino/aprendizagem e consigo mesmas. A educação das relações étnico-raciais foi um tema abordado de 2007 a 2011 através de filmes, desenhos, dinâmicas, discussões, percussão e dança, buscando estimular novos olhares para a cultura afro-brasileira, criando sentimentos de valorização, pertencimento, respeito e quebra de preconceito. Este trabalho de conclusão de curso propõe avaliar e discutir a importância da temática do desenvolvimento das atividades e desse modo de provocar o processo de ensino aprendizagem no Projeto EPA! Para tal finalidade foram utilizadas as reflexões e descrição do trabalho, bem como relatos de arte-educadores, leituras e reflexões levantadas pela autora ao analisar todo o material e após quatro anos de vivência no projeto.

Palavras Chave: Educação Não-Formal; Relações Étnico-Raciais; Segregação Sócio-Espacial.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. AFRICANOS E AFRODESCENDENTES NO BRASIL.....	8
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO.....	17
2.1 Histórico do Estado de São Paulo.....	17
2.2 Histórico de Rio Claro.....	19
2.3 Rio Claro hoje.....	25
2.4 Os bairros Jardim Bonsucesso e Jardim Novo Wenzel.....	28
3. O PROJETO EPAI.....	32
3.1 Histórico do projeto.....	32
3.2 Proposta do projeto.....	33
3.3 O dia-a-dia do Projeto EPAI.....	35
3.4 A arte-educação.....	39
4. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	46
4.1 Oficina de Cultura Afro-Brasileira.....	48
5. CONTRIBUIÇÃO DOS EDUCADORES.....	55
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS.....	69

INTRODUÇÃO

A educação é algo presente no cotidiano de todas as crianças, conforme determina a Constituição Federal da República Federativa do Brasil em seu artigo 205, capítulo III. O conhecimento e o aprendizado se fazem presentes cotidianamente em nossas vidas, não importa a idade, o lugar.

Pretende-se demonstrar a experiência vivenciada no Projeto EPA!, com educadores que se propuseram ao desafio de construir um processo de ensino/aprendizagem fora dos padrões formais, para além dos muros da escola e tendo a arte como suporte, dada a sua importância no desenvolvimento integral a criança, tanto em seus processos de pensamento, desenvolvimento perceptual e emocional, crescente conscientização social como para seu desenvolvimento criador.

Além disso o público escolhido foram as crianças da periferia do município de Rio Claro, submetidas a serviços públicos de menor qualidade, a segregação sócio espacial, mas com um potencial imenso de criatividade e de desenvolvimento enquanto seres humanos.

Neste contexto foi focada a educação das relações étnico-raciais, devido ao passado histórico de nosso país e a realidade a que estão submetidas essas crianças. Somente conhecendo a história e cultura afro-brasileira é possível desenvolver o sentimento de pertencimento e valorização enquanto afro-brasileiros. Para isso foram abordados, dentre os temas do projeto, a história e cultura afro-brasileira, cultura trazida e mantida pelo nosso povo.

Para contextualizar as atividades com as crianças foram apresentados alguns dados importantes sobre a história da população afrodescendente no Brasil, no Estado de São Paulo e em Rio Claro, bem como, sobre os bairros Jardim Bonsucesso e Jardim Novo Wenzel

Apresenta breve relato sobre a criação do Projeto EPA!, sobre os temas e as oficinas desenvolvidas, sobre alguns princípios pedagógicos e também descreve e ilustra por imagens as vivências no projeto.

Desta forma busca demonstrar como foram articuladas as relações entre teoria e prática da educação, demonstrando o que foi proposto e o que foi executado no que diz a arte-educação e a educação das relações étnico-raciais, na tentativa de construir um projeto de educação participativa, crítica, responsável e preocupada com a cidadania.

Depoimentos de educadores que fizeram parte desse processo nos permite ampliar a possibilidade de reflexão.

Boa leitura!

1. AFRICANOS E AFRODESCENDENTES NO BRASIL

As relações sociais estabelecidas no Brasil foram marcadas pela escravidão. A conduta, os valores, a mentalidade dos negros e mestiços só podem ser entendidos hoje, levando em conta a escravidão e a abolição, pois esse passado histórico influencia na maneira como essa população é estereotipada nos mais variados ambientes. O Brasil foi o país que importou o maior número de escravos do continente africano, cerca de quatro milhões de indivíduos; esse número se amplia se levarmos em conta o número de escravos nascidos no Brasil. A travessia atlântica se iniciou por volta de 1534 e se estendeu até 1850 isto é, cerca de três séculos, 64% do tempo de existência do nosso país.

O que tornou o Brasil possível foi a escravidão, tudo tinha que ser construído: moradias, açudes, estradas, plantações... o tráfico humano foi fundamental para a emergência do capitalismo mercantilista, o qual acumulou o capital que alavancou o comércio e a riqueza da antiga metrópole Portugal e de demais países desse ciclo comercial como Espanha, França, Inglaterra e Holanda. Os ciclos econômicos que dominavam o país (o açúcar, o ouro e o café), foram mantidos pelo braço do negro escravo, e nesta relação está inclusa a opressão, a exploração com excessivas jornadas de trabalho, situações de trabalho desumanas, tortura, diversos tipos de abusos, ruptura de laços étnicos e afetivos entre estes seres humanos tratados como mercadoria.

O que foi usado para legitimar a escravidão foi o racismo; as teorias raciais surgidas no contexto europeu são tidas por alguns autores como uma formulação para justificar o novo imperialismo europeu sobre o Novo Mundo e Oriente (África e Ásia) e que, no Brasil, foram reinterpretadas de forma a manter a população negra nos estratos sociais mais baixos da sociedade amparados por um racismo científico que 'determinava' os negros e mulatos como seres antropologicamente inferiores. A crença por parte dos europeus da inferioridade dos negros legitimou e autorizou o rapto destes na África, se beneficiando também dos conflitos internos do continente africano entre diferentes etnias. Assim nasceu um dos comércios mais sórdidos que a história já conheceu; para o escravista, os negros não possuíam inteligência nem alma,

uma ideia absurda e irracional da superioridade de um grupo racial sobre o outro, e também na crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual próprios. O racismo é uma construção do homem, é ideológico, é uma violência, não há o que possa justificá-lo, até os dias atuais permanece a ideia de inferioridade dos negros, como se esta inferioridade social, econômica e política que a população negra é submetida não fosse resultado da escravidão, no passado, e do racismo, no presente.

A abolição da escravidão, assinada em 1888, não garantiu a integração social do negro na nova estrutura econômica e política do país; não houve um projeto governamental de inserção dos mesmos no mercado de trabalho, ao contrário disso, essa população passou a ser móvel, flutuante, à procura de postos de trabalho, (lembrando que havia uma população de imigrantes europeus sendo trazida para dar continuidade ao trabalho nas lavouras), foram, os escravos após a abolição, caracterizados pela instabilidade, falta de estudos, tendo que aceitar empregos ainda humilhantes para sobreviver e muitos se deslocaram para os centros urbanos vivendo de expedientes, morando em choças e casebres nos arredores das cidades, dando origem a uma população de "favelados", sem ocupação definitiva; a organização das cidades brasileiras é pensada afastada de uma preocupação social com essa população periférica.

Em estudos urbanísticos estas áreas, ocupadas inicialmente pela população afrodescendente, são demarcadas como territórios negros, estruturados por uma forma particular, determinada pela cultura desta população e pela condição subalterna que a população negra foi e é submetida ao longo dos séculos, locais distanciados dos territórios 'formais' dominantes ou predominantes, que ocupam áreas centrais em evidência nas cidades e que seguem concepções ocidentais de pensamento, possuindo uma estruturação, configuração e imagem de urbanização que são impostas pelas classes dominantes.

Anteriormente à abolição os centros urbanos eram ocupados pela população negra, na condição de 'escravos -de-ganho' ou na condição de livres e libertos. Exerciam atividades tipicamente urbanas como recolhimento de detritos, carregadores d'água ou aguadeiros, carregadores de cadeira ou liteiras, lenheiros, carvoeiros, oleiros, carpinteiros, funileiros, caldeireiros,

construtores, remadores, marinheiros, pescadores, vendedores(as) de pescados, construtores de embarcações, carroças e carruagens, lavadeiras, quitandeiras, quituteiras ou ganhadeiras, parteiras, curandeiros, erveiros, vendedoras de tecidos, costureiras, engomadeiras, rendeiras, bordadeiras, artesãos, tecelões, marceneiros, barbeiros, sapateiros, chapeleiros, alfaiates, modistas, escultores, ourives, músicos, etc. (CUNHA JR., 2007). Era esta diversidade de profissões que garantia o funcionamento cotidiano das cidades. Já no período pós-abolição, a ascensão significava a afirmação enquanto pessoa livre diante das perspectivas de suas próprias vidas.

Contudo, havia também, e em grande escala e força, a barreira à ascensão social do negro, uma imposição de parte da elite política brasileira em não permitir todos os tipos de trabalho para os libertos, prática que veio se acirrando com o passar dos tempos, barrando, de forma sistemática e silenciosa, a ascensão social dos negros. Mesmo antes da abolição, já existia esta barreira. A alforria dava ao negro liberto acesso a alguns direitos civis como autonomia para constituir família, firmar contratos, adquirir e alienar propriedades, receber e transmitir bens por herança e até mesmo comprar e vender escravos. Os direitos políticos eram limitados e restritos somente aos libertos brasileiros, isto é, para votar o negro brasileiro liberto somente participaria das eleições municipais, desde que provasse possuir anualmente a renda mínima exigida de todas as pessoas para o exercício dos direitos políticos. Além destas restrições, os libertos não poderiam ser eleitos para os cargos de deputado provincial, geral ou senador, como também só era permitido exercer empregos públicos se fossem eleitores, estando limitados a ocuparem cargos de delegado, promotor, juiz, ministro, diplomata e bispo; poderiam tornar-se vereadores, servir ao Exército ou à Marinha ou pertencer à Guarda Nacional, mas desta não poderiam ser oficiais (CHALHOUB, 2006).

Mesmo com as pressões contrárias ao desenvolvimento social da população negra, é visível nesta relação entre africanos e afrodescendentes no meio urbano uma ocupação do território, um domínio de territórios, definindo áreas com caráter majoritariamente afrodescendente, formando uma comunidade, relacionando determinados territórios à cultura e identidade negra, sendo a produção do espaço o resultado da ação de homens e mulheres agindo sobre o próprio espaço:

A rua, constantemente desprestigiada por encarar a metáfora de todos os vícios, transforma-se no lugar dos excluídos... Nesta desordenada paisagem urbana, hierarquias sociais foram se sedimentando: pobres e pretos, homens e mulheres, livres, libertos e cativos, mendigos e vadios, conheciam e construíam os seus lugares na geografia da cidade, reconhecendo-se e diferenciando-se mutuamente, através de uma complexa teia de distinções e diferenciações que regulava a gramática urbana (FERREIRA FILHO, 1998, p. 240).

A população urbana que antes vivia nos mesmos espaços, independente da posição social que ocupava, como os escravizados e libertos, os mestres e artesãos, burgueses e nobres, fica submetida a uma mudança progressiva na estrutura espacial e na estratificação social, em que a população negra perdeu grande parte dos seus meios de sobrevivência, dada à sua territorialidade difundida nos espaços urbanos. A rua, como espaço público, era o lugar das vivências cotidianas, das trocas, das festas religiosas e cortejos, enfim, espaço de socialização. Para as elites, no entanto, a rua tornou-se terra de ninguém, perigosa porque misturava classes, sexos, idades, funções e posições de hierarquia. Este padrão burguês de habitação tornou-se uma norma para o conjunto da sociedade em contraposição aos territórios populares, sobretudo negros, em que a superposição de funções e o uso coletivo do espaço, além de estratégia de sobrevivência, designavam o modo de vida, modos de vida estes que delineiam formas e uso do espaço com suas próprias lógicas, razões e significados que vão muito além da simples precariedade da pobreza ou reflexo da prática da escravidão.

Estas lógicas estão associadas à cultura afrodescendente e que foram registradas nos territórios negros pelas heranças africanas. Entre as práticas cotidianas dos afrodescendentes está implícita a religiosidade, como por exemplo, a atividade de lavar roupas à beira de rios e lagoas, praticada no Brasil apenas por mulheres, estava associada a Oxum, orixá das águas doces, em uma demonstração de relação com o meio ambiente, com a natureza. A comercialização de produtos e a forma como são comercializados pelos negros é um exemplo dessa herança africana, incluindo as feiras e o comércio de rua. As feiras em especial, são importantes não só pela atração de grande concentração de pessoas como pelo estabelecimento das relações sociais e

comunitárias que desenvolvem; ocorre também a vinculação com os objetos relacionados aos cultos afro-brasileiros (ervas, velas, estatuetas de barro, frango, etc.), interessando especialmente a forma como esse espaço era tido pelos adeptos do candomblé, já que lhe atribuíam características mágicas, ao relacionar os mercados com o orixá Exu, dono dos mercados e das encruzilhadas.

A vida espiritual dos africanos e seus descendentes também não era compreendida e aceita pela elite adepta a uma visão de mundo de enfoque europeu, ocidental e católico. As religiões africanas eram vistas como magia, feitiçaria e suas danças eram vistas como promíscuas, sendo que falar de religião implica falar do modo de compreender o mundo e a existência de cada ser, pois os povos africanos vivem a religião no modo de se vestir, na língua falada, nos cantos, na comida e nos mais variados contextos, o que no Brasil se limitou a ser feito nas casas de candomblé, mal vistas até os dias de hoje por grande parte da população.

Ocorre que a população negra ocupa o território brasileiro trazendo consigo hábitos e crenças de seu povo, a identidade étnica é um guia fundamental de organização e dinamismo social e político entre os africanos. A partir da escravidão a identidade étnica escravista foi sendo reelaborada com a introdução de novos hábitos, rituais e crenças oriundas das diversas etnias que foram entrando em contato umas com as outras, enquanto iam se transformando os elementos originais das diversas culturas. Nesta simbiose, as influências no modo de vida e da visão de mundo dos colonizadores e escravistas europeus recaíram sobre os africanos, bem como estes também foram envolvidos pela dinâmica cultural africana. Neste contexto temos na existência de tradições culturais afro-brasileiras uma das formas mais expressivas de resistência negra, existentes nos mais variados ritmos como o samba de roda, o maracatu, o coco, a congada, o tambú e o batuque de umbigada, o tambor de crioula, a capoeira, o marabaixo, o jongo, entre tantos outros. São afirmados como exemplos de resistências negras pois todos esses ritmos foram interpretados como forma de vadiagem e feitiçaria e só existem hoje graças ao enfrentamento dos afrodescendentes a essa elite, dando continuidade a esta cultura passada pelos mais velhos na senzala, nos quilombos e nos territórios negros dos espaços urbanos.

A situação descrita demonstra o início de situações que permanecem: o preconceito racial, a discriminação e os territórios negros que sofrem uma segregação sócio espacial:

[...] por um lado, uma forma disfarçada e, por outro, explícita de discriminação social imposta pela condição econômica a qualquer indivíduo no espaço urbano. Isto depende do contexto sócio-político, pois esta forma de distribuição da população urbana, - baseada em aspectos econômicos-, torna-se um fator importante para a separação existente entre os diferentes agrupamentos sociais que assumem, no espaço urbano, uma disposição bem definida (SANTOS, 1979, p.31).

A ocorrência da segregação sócio – espacial é possível ser observada atualmente na população das periferias das cidades brasileiras, e em favelas dos grandes centros urbanos de nosso país. A questão das relações raciais, do preconceito e da discriminação está estritamente ligada à segregação sócio-espacial, que percorre os âmbitos sociais e o espaço geográfico.

A população afrodescendente que vive nas periferias urbanas é cotidianamente julgada por estereótipos e pelo bairro em que moram, além de ter que conviver com a falta de serviços públicos e de condições financeiras. O empobrecimento econômico se junta à falta de recursos básicos de sobrevivência, o que é gerado pela má organização do território pelo poder público, e se intensifica, ao se aliar à questão racial. Nesta perspectiva Milton Santos afirma:

Morar na periferia é condenar-se duas vezes à pobreza. A pobreza gerada pelo sistema econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se a pobreza gerada pelo modelo territorial. Este, afinal, determina quem deve ser mais ou menos pobre somente por morar neste ou naquele lugar. Onde os bens sociais existem apenas na forma mercantil, reduz-se o número dos que potencialmente lhes têm acesso, os quais se tornam ainda mais pobres por terem de pagar o que, em condições democráticas normais, teria de lhe ser entregue gratuitamente pelo poder público (SANTOS, 1987. p.115).

Como um dos efeitos da segregação sócio-espacial as representações culturais dos povos africanos e de seus descendentes têm sido construídas e disseminadas de maneira negativa no imaginário coletivo e, para isto contribuem, de forma articulada, a educação formal, a mídia, a literatura e outros agentes de criação e de manutenção de estereótipos.

Fica evidente que no momento imediato a abolição, uma população africana e afrodescendente até então 'invisível' aparece como uma população desempregada. A elite brasileira não introduziu novos conceitos e práticas sociais em relação ao 'destino' das populações afrodescendentes que permitisse uma integração social e econômica como também não permitiu que trilhassem seus próprios destinos.

A preocupação das elites era encontrar uma 'solução' que mantivesse as relações de poder e de manutenção de privilégios. A ideologia da mestiçagem deve-se à estruturação deste pensamento pela via biológica, ou seja, pelo embranquecimento da população. A imigração dos europeus pretendia, além de ser a base para o embranquecimento, atender o desejo da elite em ter novos habitantes brancos nas cidades, mantendo os afrodescendentes no campo como 'invisíveis' e dificultando a possibilidade de conflitos.

Sem haver uma preocupação para uma possibilidade digna para este grupo por parte do Estado, esta mestiçagem criou apenas o relacionamento biológico, principalmente nas classes mais populares da população, o que não implicou em ascensão econômica ou social (MUNANGA, 1999). Nesta linha de pensamento foi criado o 'mito da democracia racial', que propõe a existência de uma igualdade entre raças, escondendo as diferenças, desigualdades e submissão a que os afrodescendentes então sujeitos sócio-espacialmente.

Observando a maioria das cidades do Brasil por sua composição étnica média, constata-se que aproximadamente 50% da população são afrodescendentes, dentre os quais elevado percentual reside em territórios negros; quanto a habitação, mais de 70% da população negra vive em moradias autoconstruídas, encontradas principalmente nas áreas de favelas¹. Ocorre que nenhuma alternativa foi proposta na época e até hoje, apesar dos

¹ Brasil, população por cor – Branca: 53,3%; Parda: 40,5%; Preta: 5,6%; Amarela: 0,4%; Indígena: 0,2% e Não-declarada: 0,0%. Fonte: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio) de 2002.

esforços dos movimentos sociais, são ainda poucas as aplicações de políticas afirmativas para equilibrar a defasagem social, econômica e política da população negra no Brasil.

Cabe ressaltar as lutas do Movimento Negro ao longo do século XX, que dentre as suas reivindicações sempre priorizou a transformação da realidade de discriminação racial dentro das escolas, por a escola ser um importante local de formação crítica e de valores, acreditando na necessidade de diretrizes que orientassem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como o comprometimento com a educação de relações étnico-raciais positivas.

Devido a preocupações com a problemática racial no sistema educacional brasileiro semelhante à representação cultural europeia, reproduzindo os valores e superioridade dos europeus e de seus descendentes, entidades do Movimento Negro reagiram ao impacto que esse fato tem causado para a construção da identidade dos estudantes negros, indígenas e mestiços que são impossibilitados de resgatarem a sua origem, cultura e história apresentadas na sala de aula, vendo-as de forma negativa e carregada de estereótipos (SILVA, 1997).

No contexto de luta do Movimento Negro, é importante ressaltar que uma das vitórias mais recentes e de maior importância, não só para a comunidade negra, mas também para toda a população brasileira, foi a aprovação do Parecer CNE/CP/003/2004 do Conselho Nacional da Educação que regulamenta a Lei 10.639/2003, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar do ensino fundamental e médio.

Acontece que a escola e o currículo escolar não estão preparados em manter diálogo com os(as) negros(as) estudiosos(as) da questão racial, e muito menos em combater o racismo e a discriminação, pelo menos não o suficiente, o que se evidencia com a falta de projetos pedagógicos que se referem a esta questão nas escolas, a pouca e até inexistência da temática nas faculdades de licenciatura, e a necessidade de cursos de formação de professores que abordem essa temática.

O Parecer chama a atenção para o fato de que “Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial bem como promover a

reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas apenas da escola, mas passam por ela.” (BRASIL, 2004, p.14). De fato, a construção de identidade ultrapassa as relações da educação escolar e pode ser construída nos mais variados espaços, tendo os mais diversos agentes da educação não formal importantes instrumentos que proporcionam aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfiças, contribuindo, dessa forma, para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Esta possibilidade vem acontecendo em diversos espaços de criações culturais, projetos sociais e projetos de extensão universitária, a exemplo do Projeto EPA! (Educação, periferia e Arte), o qual busca propor reflexões críticas sobre a realidade, nela intervindo e buscando formas de valorização e manutenção da cultura afro-brasileira. Busca-se dialogar com as crianças, com a escola e com as famílias, tendo a finalidade de refletir e provocar ações de conhecimento, reconhecimento e, sobretudo valorização da cultura africana e afro-brasileira entre os participantes e que eles possam utilizar os conhecimentos adquiridos nos demais espaços que habitam, é o que veremos nos capítulos adiante.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

2.1 Histórico do Estado de São Paulo

O Estado de São Paulo teve um grande avanço econômico e expansão agrícola com a implementação da cultura cafeeira, o que ocorreu de forma drástica, pois em meados do século XIX estas fazendas de café utilizavam quatro vezes mais escravos que as do açúcar, segundo PEREIRA, a expansão agrícola cafeeira em São Paulo se deu na década de 1860, mesmo antes em 1850 o Brasil produzia a metade do café mundial e, cinquenta anos depois São Paulo sozinho o produzia.

No final do século XIX os Estados Unidos e a Europa eram grandes consumidores de café do Brasil; entre 1880 e 1929 era alta a demanda de trabalho nos cafezais de São Paulo, o que proporcionou aumento no fluxo de trabalhadores da Europa meridional para São Paulo e favoreceu a expansão periférica do Estado.

Após a abolição os negros utilizavam de sua liberdade para exigir melhores condições de trabalho e para proteger a união familiar, contudo a chegada dos imigrantes proporcionou que os fazendeiros deixassem de ficar a mercê das exigências dos libertos. A vinda desses imigrantes contou com grandes investimentos governamentais que visava a substituição de mão-de-obra, o que foi utilizado estrategicamente pelos fazendeiros por haver muita oferta de trabalhadores; esses imigrantes eram em sua maioria pobres e vulneráveis às exigências do patrão e entre os fazendeiros havia uma preferência em empregar o imigrante devido a discriminação existente sobre os trabalhadores negros.

No decorrer dos quarenta anos que sucederam a abolição, apenas São Paulo recebeu mais de dois milhões de imigrantes de origem europeia. Desse total, aproximadamente a metade contou com subsídio estatal, enquanto simultaneamente trabalhadores afro-brasileiros foram desamparados pelo Estado

e marginalizados, tanto no campo quanto na cidade. Nesse período, o mercado de trabalho de São Paulo sofreu um direcionamento e uma intervenção do Estado fora do comum para o contexto do liberalismo econômico da época (PEREIRA, 2004, p.22).

O que possibilitou tamanho deslocamento de europeus para o Brasil foi o alto contingente demográfico e a baixa econômica gerando fome, falta de terras e pobreza da Europa; tivemos uma imigração acompanhada de uma ideologia racista,

(...) emerge tal qual uma arma ou instrumento político manejado contra os negros, adversários temidos do cotidiano passado, presente e futuro, e cuja resistência disseminada, e por isso mesmo difícil de ser coibida, objetiva-se de alguma forma neutralizar, substituindo-os por uma massa de imigrantes brancos. (...) Os deputados provinciais de São Paulo foram sendo impulsionados para uma postura imigrantista e mais abertamente racista à medida que se avolumavam a indisciplina e rebeldia dos escravos com a recrudescente de ódios seculares (Azevedo, 1987, p. 159 apud PEREIRA, 2004, p.23).

Portanto, com a marginalização e o descaso em relação aos ex-escravos, houve preferência pela mão-de-obra imigrante, sendo o Estado o maior financiador desse processo utilizando a riqueza, essa acumulada com o fruto do trabalho escravo. Em termos gerais, no campo ou na cidade, os trabalhadores imigrantes se concentravam nas regiões mais prósperas e conseguiam os empregos mais desejáveis, já os trabalhadores negros ocupavam as partes mais pobres com os empregos subalternos, quando não estavam desempregados.

A condição de vida dos imigrantes era em geral muito melhor do que a dos libertos, existindo os casos de imigrantes que se tornaram grandes proprietários, uma mobilidade que era impensável para o grupo negro. Os imigrantes em geral foram para a força de trabalho agrícola e mais tarde passaram a exercer atividades industriais, foram eles que, depois dos escravos, forneceram base para o crescimento de São Paulo mais acelerado

do que as demais regiões do Brasil. Assim, caipiras e ex-escravos foram vítimas em relação ao progresso dos estrangeiros, aos negros havia ainda o racismo por parte da elite e dos imigrantes.

Aos negros a inserção no mercado de trabalho formal só ocorreu por volta de 1930, ainda submetidos à hierarquia racial; eles se inseriram nos empregos assalariados e não na aquisição de pequenas e médias propriedades, como aponta Hasenbalg:

a mobilidade econômica ascendente experimentada por imigrantes europeus e não brancos foi diferente, não apenas em termos de período histórico, taxas e magnitude do processo, mas também com relação aos canais de mobilidade econômica. De 1890 em diante, muitos dos imigrantes chegados ao Brasil – com exceção daqueles que trouxeram algum capital e entraram diretamente em negócios de pequeno e médio porte – monopolizaram os empregos mais bem pagos e, partindo dessa base ocupacional, acumularam recursos para se tornarem pequenos empresários no comércio e na indústria. A limitada mobilidade ascendente dos não-brancos começou mais tarde e ocorreu através da qualificação educacional de parte desse grupo (Hasenbalg, 1979, p.179 apud PEREIRA, 2004 p.40).

2.2 Histórico de Rio Claro

O município de Rio Claro começou a ser formado como rota de passagem de tropas de exploração que buscavam ouro no interior do país, em volta do córrego da servidão que era local de pouso e descanso de homens e animais. Em 1827 foi inaugurada a Capela de São João Batista de Rio Claro, nesta época já havia cerca de 800 moradores e comércios na localidade. Na década de 1840 a localidade São João Batista de Rio Claro foi elevada a categoria de Vila e a mais importante atividade econômica passara a ser a cafeicultura devido ao solo e clima da região propícios a essa atividade. Nicolau Vergueiro era o mais importante comerciante de escravos e um dos maiores proprietários de Rio Claro; era o principal integrante do Partido Liberal e um político de importância nacional, dono da fazenda Angélica em Rio Claro,

trouxe muitos imigrantes, principalmente da Alemanha e da Suíça e por seu intermédio foram formadas diversas colônias, sendo, o mesmo, parceiro de outros fazendeiros do oeste paulista.

Em 1857 a vila foi elevada a cidade de Rio Claro, já possuindo 10 colônias de imigrantes composta em um total de mil imigrantes da Alemanha, Suíça, Bélgica e Portugal. Nas fazendas eram utilizadas simultaneamente a mão de obra dos imigrantes e a mão de obra escrava.

De acordo com o recenseamento de 1872, Rio Claro possuía um total de 15.035 habitantes. Desse total, 818 eram estrangeiros não africanos – sendo 491 de origem alemã/suíça, 256 de origem portuguesa, 25 de origem italiana e 46 de outras nacionalidades. Segundo Dean, pelo mesmo recenseamento, Rio Claro contava com 3.935 escravos e com 2.372 libertos. Para o autor, a maioria dos escravos da cidade era identificada como sendo oriunda, ou descendente, do Congo, de Cambinda, de Benguela ou de Moçambique, regiões ao sul do equador que se encontravam sob domínio português (Dean, 1977 apud PEREIRA, 2004, P. 41).

Devido a grande importância econômica da região, adquirida pelas fazendas de café, em 1876 foi inaugurada a linha férrea de Rio Claro, que ligava a região de Rio Claro, Araraquara, São Carlos até São Paulo capital e de lá o produto era transportado pela linha férrea que ligava São Paulo a Santos, onde já havia o principal porto do Estado. O empreendimento foi executado pela Companhia Rio Claro de Estradas de Ferro, organizada pelos principais acionistas e cafeicultores da região, sendo a primeira estrada de ferro construída exclusivamente pelo capital privado.

Além da linha férrea o progresso econômico possibilitou que o município se tornasse a primeira cidade do Estado e segunda cidade do país a ter energia elétrica, em 1885; em 1886 possuía serviços de água e de esgoto em 1901. O comércio do café proporcionou uma urbanização relativamente rápida com a instalação de novas indústrias, oficinas, serrarias, fábricas de sapatos, hospitais, rede telefônica, entre outros.

Contudo, os espaços onde predominavam e pertenciam à comunidade negra foram sucateados e “apagados” da história do município, aparecendo somente em suas entrelinhas; atualmente são histórias que se mantêm vivas através da história oral contada pelos mais velhos e passada de geração em geração, possibilitando conhecer demais aspectos da história local, e que vagarosamente tem sido implantada na memória formal do município através de iniciativas do movimento negro e estudiosos sobre a questão.

Um desses espaços é a vasta propriedade denominada Chácara dos Pretos cuja história fora apontada pelo Jornal Diário do Rio Claro:

As notícias sobre a morte de Alfredo da Matta, o “Major”, um dos reais proprietários da enorme área de terras conhecida como “Chácara dos pretos”, serviu para reacender a chama de um dos episódios mais vergonhosos da história de Rio Claro. Sabe-se que, dificilmente, os donos da “Chácara” conseguirão algo pela justiça dos homens. Mas existe a justiça de Deus, para quem não há prescrição. (...) “Deixo a todos estes meus escravos”, dizia dona Maria Thereza de Jesus, “aos quaes dei a liberdade a minha chácara com todas as benfeitorias e os trastes de uso interior da casa, para todos em comum gosarem. Declaro que esta chácara nunca será sujeita a dívidas e nem por forma alguma será alienada porque assim estes como outros terão dela usufruto” (Jornal Diário de Rio Claro, de 16/06/1985 apud PEREIRA, p. 46).

Mesmo antes da abolição a viúva Maria Thereza de Jesus escreveu esta carta testamento libertando seus escravos e doando a eles esta grande quantidade de terra, a propriedade possuía o equivalente a 226 quarteirões de Rio Claro. Alguns cidadãos influentes no comércio e política local conseguiram que grande parte dessas terras fosse doada para eles, o documento fora assinado por cerca de nove descendentes desses escravos, todos analfabetos. Atualmente no local existe um bairro predominantemente residencial com alguns comércios, próximo ao centro da cidade, local onde não possui a característica de abrigar os afrodescendentes. Este caso é um dos casos desconhecidos pela maioria da população local e demonstra claramente a desvantagem histórica a que foram submetidos os negros rio-clarenses. Mesmo após a abolição essa população havia de conviver com o racismo, a

discriminação, a falta de amparo de proteção contra a elite e o descaso da justiça. Muitos casos como este aconteceram em Rio Claro quando o negro herdava alguma terra ou quando conseguia comprá-la, já os imigrantes europeus e seus descendentes foram adquirindo propriedades no município com muita mais facilidade.

Em 1930 o Brasil mudava o cenário econômico, o consumo internacional do café entrou em queda, iniciava o período de Revolução Industrial com o apoio do presidente Getúlio Vargas e em Rio Claro tudo isso resultou na divisão de muitas fazendas e o aumento do número de propriedades. Em 1939 foram registradas 1.414 propriedades na cidade e, nesse período, só imigrantes de primeira geração possuíam 39% da área total de propriedades, sendo seus lotes médios maiores do que os dos brasileiros (Dean, 1977 apud PEREIRA, p.49).

Na primeira metade do século XX a urbanização de Rio Claro se desenvolvia tornando a cidade um centro de consumo local e regional com pequenas indústrias, artesanatos, setores de comércio e prestação de serviços bem diversificados para a época. Nesta época os imigrantes eram maioria, tratando-se portanto, de um espaço urbano com brancos incluídos e negros excluídos, esse grupo de negros tinham dificuldade também de acesso a esses novos mercados de empregos como nas fábricas, restando a informalidade.

Como Rio Claro fora um centro ferroviário de grande importância para o Estado de São Paulo durante décadas, a Companhia Paulista de Estradas de Ferro chegou a ser a maior empregadora do município, foram empregados muitos imigrantes principalmente de origem italiana, mas também trabalhavam negros. Sendo assim, a ferrovia se tornou o principal meio de mobilidade econômica dos negros rio-clarenses.

Demais territórios negros em Rio Claro foram sendo retirados dessa população e sua história apagada da história do município como:

O Jardim Público localizado na região central da cidade, é uma agradável área de lazer com árvores nativas, fonte, chafariz, coreto para apresentações culturais e esculturas, era um dos poucos locais de passeio

para as tardes e noites de sábado, porém, nele mesmo após a abolição da escravidão era proibida a entrada de pessoas negras, havia grades e portões em volta da praça e a segregação era declarada, apenas mulheres negras cuidando de crianças brancas poderiam com eles ali frequentar.

Outro importante lazer para os habitantes de Rio Claro foi quando começaram a surgir os clubes sociais, locais onde havia bailes e pontos de encontros. Em 1879 a aristocracia local fundara a Sociedade Recreativa Philarmônica de Rio Claro; em 1891 foi fundada a *Società Italiana di Beneficenza*; os funcionários da via férrea, de maioria imigrantes e seus descendentes, fundaram o Grêmio Recreativo da Companhia Paulista por volta de 1906; em meados de 1917 surge a associação Cidade Nova; em 1919 foi fundado o Grupo Gymnastico Rioclarense por pessoas de origem alemã e em 1933 surgiu o *Centro Portuguez Beneficente D. Manoel II*; e em 1956 foi fundado o Clube Social Negro José do Patrocínio (Patrô).

Com exceção dessa última, todas as associações acima descritas eram do grupo branco. As três que mais concentravam a elite rio-clarense eram a Sociedade Philarmônica (da aristocracia local), a sociedade Italiana (primordialmente constituída por uma elite italiana, participando também da associação não-italianos de grande notoriedade na cidade) e o Grupo Gymnastico (basicamente constituído por famílias alemãs, participando igualmente da associação não-alemanes de notoriedade). Ainda que pudesse subsistir uma certa hierarquia entre elas, nota-se um trânsito entre seus membros (...) (PEREIRA, 2004, p. 57).

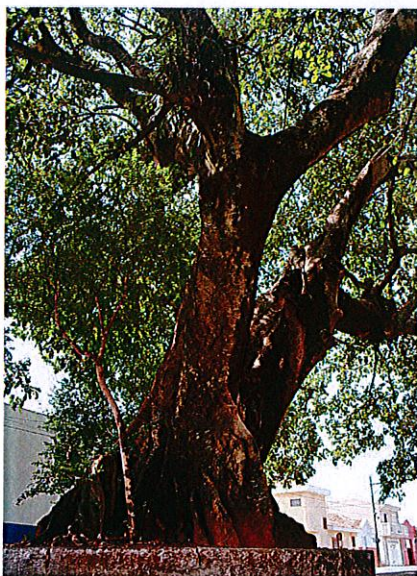
Ainda sobre os clubes sociais negros aponta Pereira:

Sobretudo nos clubes da elite, encontram-se pessoas que podem informar umas às outras sobre oportunidades de emprego, e podem fazer uma recomendação sobre um amigo, ou o filho de um amigo, quando vão se candidatar a esses empregos; pessoas com amigos na Prefeitura, que podem ajudar com uma autorização necessária ou uma disputa legal... por outro lado, para aqueles incapazes de conseguir admissão, os clubes funcionam como um dos meios mais eficazes de exclusão social e econômica (PEREIRA, 2004, p. 58).

É muito comum em cidades do interior de São Paulo e em outros estados também, a existência de Clubes Sociais Negros neste período, alguns deles permanecem até hoje, todos possuem um histórico parecido, a impossibilidade da população negra em frequentar os clubes da cidade, constituídos por brancos racistas.

O atual Largo de São Benedito era quilombo, contam os mais velhos que chegaram a nascer e/ou tiveram pais que viveram lá, possui uma árvore de grande importância cultural e religiosa: a Figueira de São Benedito, em volta dela eram realizadas diversas manifestações como o Tambú, ritmo afro-brasileiro de bastante expressão em Rio Claro e região, que remete ao período da escravidão. No largo foi construída a Igreja de São Benedito, inaugurada no início do século XX, proveniente dessa irmandade constituída por escravos e libertos quase todos moradores da cidade. Mesmo assim, a Irmandade estava fortemente subordinada a um grupo de pessoas brancas que a controlava constantemente. Diferente do que acontecia no passado, atualmente o bairro São Benedito integra o centro da cidade e os negros que habitavam ali acabaram por perder suas propriedades através de transações fraudulentas.

Figura 1 – Figueira de São Benedito.



Fonte: Jamila Prata Aguiar (2012).

Situações estas que demonstram a situação de exclusão sócio-espacial a que a população negra em Rio Claro sempre esteve submetida. Como resistência ao sistema racial vigente, inúmeras formas organizacionais foram empregadas pelos negros. A capoeira, o candomblé, as irmandades religiosas, entre outros, se constituíam em manifestações através das quais os afrodescendentes mergulhavam numa realidade essencialmente negra e, o mais importante, numa situação dirigida pelo próprio grupo. Também os clubes sociais, os grupos carnavalescos e os clubes atléticos especificamente de negros, que nasceram em resposta ao rigoroso sistema de exclusão racial estabelecido, proliferaram tanto na capital quanto no interior paulista, isso desde o início do século XX. (Andrews, 1988 apud PEREIRA). E como pudemos ver Rio Claro possuía inúmeros territórios negros, comunidades, bairros e quilombos, fatos muito claramente conhecidos pela comunidade negra que desde os primeiros legados da África trazem consigo a tradição da manutenção da cultura pela história oral, territórios esses que foram apropriados pela elite branca, um desrespeito a esse povo e à sua história, e para onde foram esses negros? Para a periferia, sendo os percussores dos bairros periféricos em contraponto a modernização da cidade, que não atinge essas regiões, historicamente.

2.3 –Rio Claro Hoje

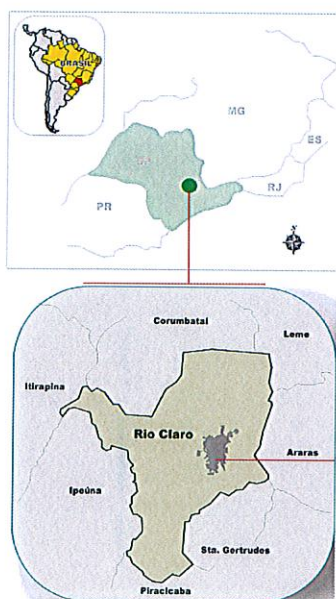
O município de Rio Claro está localizado no interior do Estado de São Paulo, possui uma área de 498 km² com 196.821 habitantes, segundo o censo do IBGE (2013). Faz divisa com os municípios de Santa Gertrudes, Piracicaba, Araras, Itacemópolis, Ipeúna, Itirapina, Corumbataí e Leme. Pertence a bacia hidrográfica do Rio Corumbataí e é considerado um município de médio porte. Quanto aos componentes sociais e econômicos, o crescimento da população possui ritmo superior a do Estado de São Paulo e sua economia é de base industrial crescente, seus índices apontam melhoras no IDH (Índice de

Desenvolvimento Humano), mas é importante refletir que esses resultados não refletem as desigualdades sociais, econômicas, espaciais e ambientais existentes.

Segundo o IBGE (2012), o sistema educacional do município é formado por escolas estaduais, municipais e particulares oferecendo, Ensino Fundamental 14 escolas privadas, 19 estaduais e 25 municipais; Ensino Médio 8 escolas privadas e 16 estaduais; Pré-escola 8 particulares e 24 municipais.

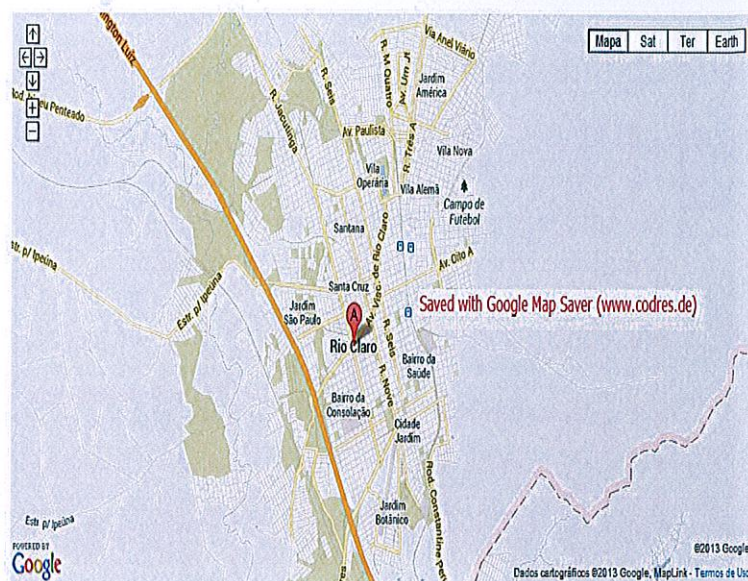
Em junho de 1998 foi implantado na cidade o Sistema Municipal de Saúde junto ao SUS (Sistema Único de Saúde), que possui a participação da população em Conselhos de Saúde e Conselhos Gestores existentes em cada Unidade Básica de Saúde (dados da Secretaria Municipal da Saúde de Rio Claro). Segundo o SEPLADEMA (Secretaria Municipal de Planejamento, Desenvolvimento e Meio Ambiente), o saneamento básico é realizado por estações de tratamento de esgoto e a água é captada do Rio Ribeirão Claro e do Rio Corumbataí; a secretaria é responsável pela coleta, transporte e disposição final do lixo produzido no município, que é depositado no aterro sanitário localizado na área rural próximo ao bairro Jardim Novo I, a coleta seletiva existe em alguns bairros, realizada principalmente por cooperativas.

Figura 2 – Localização do Estado de São Paulo e do município de Rio Claro.



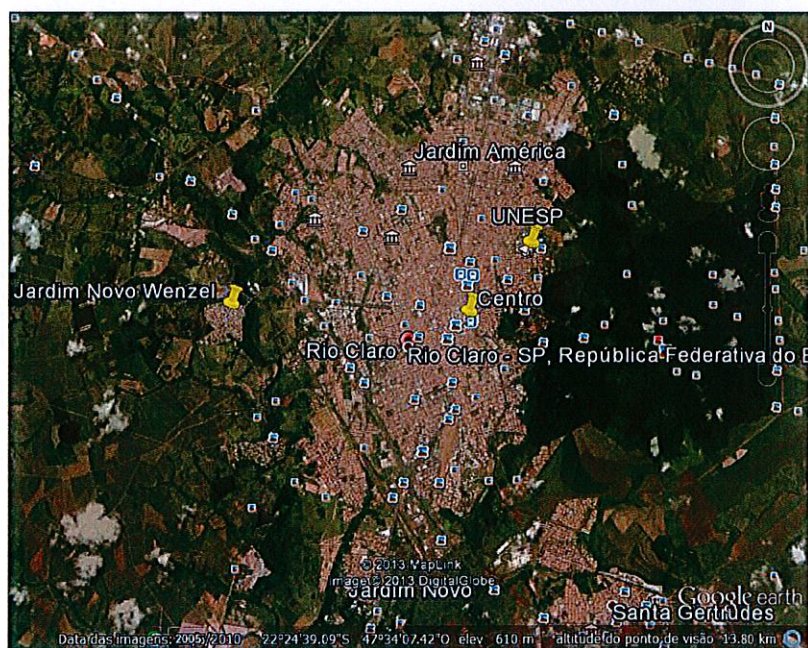
Fonte: www.google.com.br.

Figura 3 – Mapa de Rio Claro.



Fonte: maps.google.com.br.

Figura 4 – Foto aérea de Rio Claro.

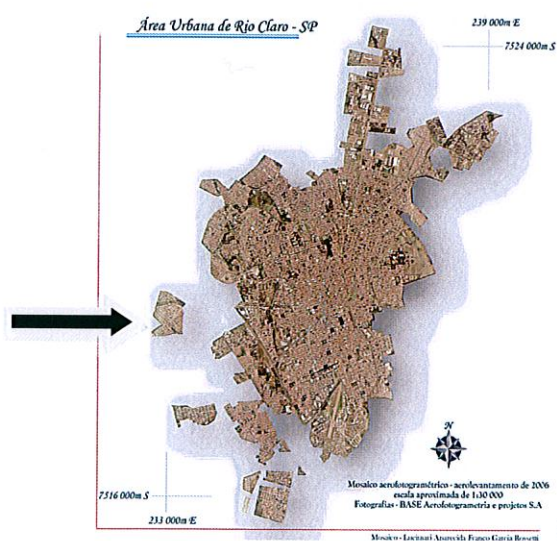


Fonte: maps.google.com.br.

2.4 Os bairros Jardim Bonsucesso e Jardim Novo Wenzel

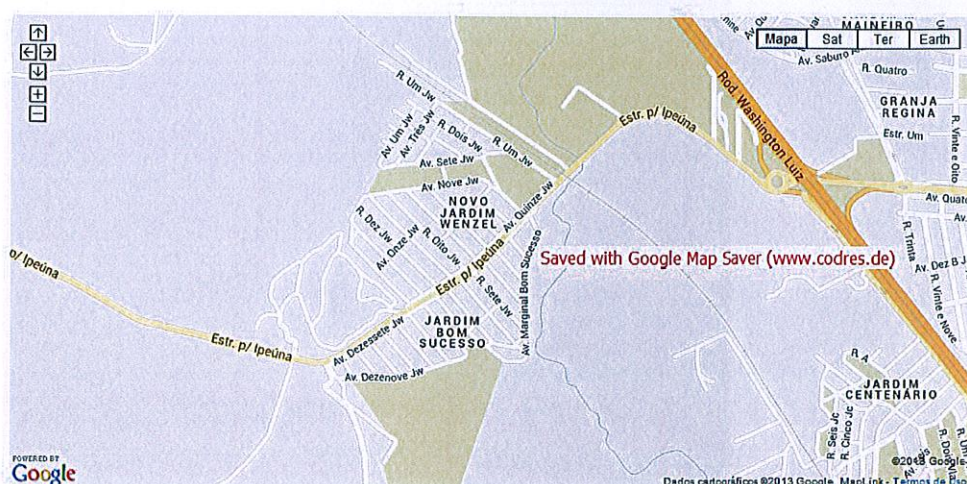
Os bairros Jardim Bonsucesso e Jardim Novo Wenzel estão localizados na área periférica do município de Rio Claro, implantados à margem do Rio Corumbataí. O loteamento do Jardim Novo Wenzel foi aprovado em 1981, em seu projeto está previsto para a área 48,82% de lotes, 28,97% de ruas, 10,11% para lazer 10,01% de área institucional e 2,06% de faixa de proteção ambiental, tudo isso na área de 428.721m²; no projeto o loteador é responsável por providenciar o abastecimento de água, o sistema de coleta de esgoto doméstico e o sistema de serviço de iluminação pública. Em 1983 foi aprovado o loteamento do Jardim Bonsucesso, previsto 43,92% da área em lotes, 24,80% de ruas, 12,83% para lazer, 11,43% como área institucional e 7,02% de faixa de proteção ambiental dos 355.273,21m². O projeto aponta ainda como ações para o loteamento do bairro a limpeza da área, demarcação e nivelamento para a abertura de ruas, serviços de terraplanagem, demarcação de lotes e quadras, execução da rede de energia elétrica e execução da rede de abastecimento de água. (Secretaria Municipal de Habitação, Núcleo Administrativo, Rio Claro – SP, 2012).

Figura 5 – Área urbana de Rio Claro com indicação da localização dos bairros através da seta.



Fonte: www.google.com.br.

Figura 6 – Mapa dos bairros Jardim Bonsucesso e Jardim Novo Wenzel.



Fonte: maps.google.com.br.

Figura 7 – Foto Aérea dos bairros.



Fonte: maps.google.com.br.

Percorrendo os bairros é possível perceber que em ambos as ações previstas para o loteamento não foram concluídas até hoje. Em visita a

Secretaria Municipal de Habitação foi confirmada a abertura de um inquérito no Jardim Novo Wenzel devido a irregularidades do loteador, acusado de vender lotes antes do seu registro, também por apresentar contrato de compra e venda de lote diferente do contrato apresentado em cartório. No Jardim Bonsucesso, para garantir que as obras de infraestrutura fossem concluídas o município pegou como sinal do loteador 183 lotes, dos 552 existentes.

Essa precariedade é somada ao contexto social, político, econômico, educacional e ambiental dos bairros. Segundo o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS Bom Sucesso/ Novo Wenzel), que atua no bairro desde 2007, foram totalizadas 1000 famílias em situação de vulnerabilidade social; a população residente nos referidos bairros é, em sua maioria, advinda do Norte de Minas Gerais, Ceará, Paraíba, Bahia e Grande São Paulo. Os bairros possuem grande população flutuante.

Quanto aos serviços públicos existem duas escolas municipais de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos (EJA), um posto de saúde, um projeto de assistência à infância (PAI), que atende crianças e adolescentes no horário oposto a escola, fornecendo uma ajuda financeira às famílias, através da Secretaria Municipal de Ação Social.

Contudo a rede de esgoto não atende a todos os domicílios, não há um projeto de arborização urbana, são poucas as áreas de lazer e sem manutenção contínua da prefeitura, o asfalto no Jardim Novo Wenzel foi implementado no final de 2007 e o asfaltamento do Jardim Bonsucesso teve início em 2011 mas é muito devagar a sua continuidade e ainda não foi concluído.

Segundo o levantamento do CRAS, em ambos os bairros predomina o trabalho informal como pedreiro, servente, diarista e doméstica. Pequenas e médias empresas e estabelecimentos industriais tem empregado um número significativo de moradores desses bairros. A renda per capita das famílias não ultrapassa R\$120,00, valor insuficiente para atender as necessidades básicas de existência. Dentre os principais problemas familiares apontados pelo CRAS estão o alcoolismo, uso e tráfico de drogas, gravidez na adolescência, violência doméstica, solidão em idosos, falta de oportunidades para adolescentes e

adultos, união instável gerando enfraquecimento familiar e social, mulheres arrimo de família, diversos problemas familiares, envolvimento na criminalidade, exclusão carcerária, prostituição, fragilidade de vínculos de afetividade.

A realidade dos bairros citados demonstra a realidade das periferias urbanas, a segregação sócio-espacial.

Figura 8 – Foto dos bairros.



Foto: Jamila Prata Aguiar (2010).

3. O PROJETO EPA!

3.1 Histórico do Projeto

O Projeto EPA! (Educação, Periferia e Arte) surgiu a partir da idealização de alunos integrantes do Grupo de Extensão e Pesquisa sobre Sexualidade – GESEXs – sobre a orientação da Profa. Dra. Célia Regina Rossi do Departamento de Educação, do Instituto de Biociências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus Rio Claro, SP. Mantendo o vínculo com o GESEXs, o EPA! foi idealizado como um Programa Educativo de Intervenção Social agindo através de um projeto social com a participação de crianças moradoras dos bairros Jardim Bonsucesso e Jardim Novo Wenzel do município de Rio Claro, SP.

Em novembro de 2006 o EPA! iniciou o trabalho nos referidos bairros e para isto foram feitas algumas parcerias, uma delas com o Laboratório São Lucas de Análises Clínicas de Rio Claro que passou a fornecer material escolar para a realização das atividades, lanche para as crianças, vale transporte e ajuda de custo para estagiários e oficineiros. No início foi utilizada uma sala do posto de saúde no Jardim Novo Wenzel para o desenvolvimento das atividades, e no início de 2007 foi realizada uma parceria com a Igreja Luterana que cedeu o espaço da Obra Social da mesma, localizada no Jardim Novo Wenzel, onde foram realizadas as atividades até o final de 2010, quando a Igreja cedeu a utilização do espaço para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Luis Martins Rodrigues Filho para o desenvolvimento do Projeto “Mais Educação” do Governo Federal. Então em 2011 o EPA! passou a utilizar uma sala de aula e o pátio da Escola Municipal de Ensino Fundamental Celeste Calil, em frente à Obra Social da Igreja Luterana, já sem a parceria também do Laboratório São Lucas devido a não compatibilidade de alguns ideais.

Em fevereiro de 2008 devido ao bom andamento do projeto, a equipe do Laboratório São Lucas decidiu abrir duas novas unidades do EPA!, nos bairros Terra Nova e Jardim Paulista, utilizando espaços cedidos pela igreja católica.

Ambos são bairros de periferia e as atividades fluíam de forma positiva quando próximo ao final do ano houve um desentendimento entre representantes da igreja católica e moradores do bairro Terra Nova. Por questão de segurança o responsável pelo laboratório São Lucas resolveu suspender o projeto nos referidos bairros. Então voltamos a atender unicamente ao público dos bairros Jardim Bonsucesso e Jardim Novo Wenzel.

3.2 Proposta do Projeto

O Projeto EPA! tinha por objetivo proporcionar experiências formativas às crianças de modo a auxiliá-las na construção de diferentes relações consigo mesmas, com a comunidade da qual eram participantes, bem como com diferentes processos de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, as atividades foram construídas coletivamente, tomando por base as condições da realidade dessas crianças, com a finalidade de demonstrar aos participantes que é possível serem protagonistas de suas próprias vidas, de modo a intervir na realidade de seu bairro e de sua comunidade, transformá-la e criar condições de mudanças significativas para a autonomia social.

No Projeto foi adotada a perspectiva de educação não formal, por se tratar de uma proposta educacional diferente da educação formal regular, diferente em seu funcionamento, por possuir processos de ensino/aprendizagem que transpõem os muros da escola, e também possuir aspectos culturais como fatores determinantes para o sucesso do projeto, sendo as condições concretas do bairro e de seus moradores o ponto de partida, além do conhecimento das carências e anseios dos participantes e demais trajetórias verificadas ao longo do trabalho.

Gohn (2008) se refere à educação não formal como um processo que possui quatro dimensões: a primeira é o aprendizado relacionado à formação política dos indivíduos enquanto cidadãos participativos no que diz respeito ao coletivo; a segunda envolve o desenvolvimento de habilidades e potencialidades que permitem o preparo do indivíduo ao mercado de trabalho;

a terceira diz respeito ao ensino/aprendizagem de práticas relacionadas à convivência em coletivo e a quarta é o trabalho de forma diferenciada de conteúdos de ensino formal. Ainda segundo o autor a educação não formal contribui para a formação dos indivíduos para se tornarem cidadãos do mundo, com a finalidade de abrir janelas do conhecimento sobre o mundo que nos circunda e sobre os indivíduos e suas relações sociais.

Para alcançar tais finalidades o Projeto teve como base para suas atividades três grandes eixos temáticos: Meio Ambiente, Sexualidade e Linguagens; a partir destes três temas norteadores foram desenvolvidas atividades com as crianças no intuito de construir elementos para que elas pudessem vivenciar essas experiências de forma crítica e atuante.

O tema Linguagem permitia a troca de saberes, discussões, problematizações, intervenções e ressignificações sobre o mundo em que estamos inseridos através da escrita, da fala, da dramatização, da música, da dança, do desenho dentre tantas outras linguagens possíveis de serem exploradas. O tema Sexualidade foi essencial por ser visto como uma questão de saúde pública, e a educação sexual ser um importante instrumento para trocar informações a respeito do cuidado com o próprio corpo e com o corpo do outro, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), além de permitir o diálogo sobre drogas, questões de gênero, preconceito, violência e exclusão social. A Educação Ambiental permitiu discutir, refletir, problematizar e reavaliar nosso modo de vida atual e sobre os problemas causados pelo mesmo, permitindo construir e praticar ações socioambientais que apresentassem ações coletivas, maneiras de atuar na comunidade e possibilidades de mudança.

A criação deste espaço educativo justificou-se devido à necessidade de desenvolver ações críticas, reflexivas e educativas que caminhassem visando a promoção de qualidade de vida às crianças e adolescentes neste bairro de periferia, que não possuía infraestrutura mínima que atendesse às necessidades básicas quanto a qualidade de vida, vivendo a população em situação de vulnerabilidade social, como foi descrito no capítulo anterior.

Entretanto, para além dos trabalhos desenvolvidos, este projeto também significou uma oportunidade de formação para os educadores e coordenação ali atuantes. O cotidiano do trabalho era configurado por relações de pertencimento e estranhamento, que perpassavam tanto as relações de cada um como com o local e aquelas construídas entre adultos e crianças. E esta condição permitiu que todos os atores, alunos da universidade e crianças, pensassem as relações de alteridade que são construídas neste contexto.

3.3 O dia-a-dia do Projeto EPA!

Os encontros aconteciam três vezes por semana, no período da manhã (para as crianças que estudavam à tarde) e no período da tarde (com as crianças que estudavam de manhã), com no máximo trinta crianças em cada turma, e a presença de dois a três educadores/estagiários, um oficinairo membro da comunidade (até o ano 2008) e a coordenação sendo sempre realizada por uma aluna do curso de pedagogia da UNESP. A coordenação geral era realizada pela Profa. Dra. Célia Regina Rossi.

Participavam do projeto crianças entre 7 e 12 anos (podendo permanecer as que faziam 13 anos até o final do ano). Para participar era necessário que algum responsável realizasse a inscrição no dia combinado, que era divulgado pelo bairro. O responsável deveria apresentar documentos e informar alguns dados pela ficha de inscrição. Era solicitado também que os responsáveis participassem das reuniões marcadas ao longo do ano e que estivessem presente nas festas de encerramento de semestre e/ou ano, nas quais eram apresentados os trabalhos realizados ao longo do ano.

Naturalmente foi estruturada uma rotina dos educadores ao chegarem para os encontros. O espaço era organizado com a troca do galão de água se necessário, recepção do lanche (pão com presunto e queijo e suco), manutenção do banheiro (colocar papel higiênico e sabonete quando necessário), além de separar materiais que seriam utilizados. Então no horário de início eram abertos os portões para a entrada das crianças.

Havia tolerância de 15 minutos a meia hora de atraso e nesse intervalo de tempo eram realizadas *brincadeiras* no salão principal; os educadores traziam sugestões de jogos e as crianças também sendo os preferido: pega-pega (dos diversos tipos) e pular corda, mas também aconteciam mímicas, brincadeiras de roda, entre outras. O mais interessante nesse momento é que havia uma troca entre crianças e adultos de brincadeiras antigas, novas e brincadeiras que permaneceram ao longo dessa diferença de idade, sendo um ótimo período de descontração.

Ao término do momento da brincadeira era realizada a *roda de conversa* (figura 9), nesse momento em círculo, sentados no chão ou em cadeiras, conversávamos sobre o dia anterior, sobre a semana, final de semana e sobre as férias, de acordo com o dia. Era um momento onde todos podiam falar, e muitas vezes os educadores ficavam sabendo sobre acontecimentos do bairro, como novos estabelecimentos, chegada de um novo serviço público, crimes... falavam também sobre crianças que não estavam podendo frequentar o projeto, passando assim algum recado e sobre colegas que gostariam de participar e deixar o nome na lista de espera por vaga. Também era apresentada e discutida a proposta de atividade do dia, e nesse momento era conversado sobre como resolver uma situação de conflito, de desrespeito entre crianças, com o educador ou com o espaço. Foi um processo para que esse momento de conversa desse certo, tendo que haver alguns combinados, o melhor deles foi a 'regra do bastão': alguma criança era voluntária em pegar um pedaço de cabo de vassoura já cortado pelos educadores e enfeitar com tinta, confete, etc, e durante a roda só era possível falar quem estivesse com o bastão, após a fala o bastão deveria ser passado para quem primeiro tivesse solicitado erguendo as mãos. Não havia distinção, qualquer pessoa poderia iniciar ou terminar a roda de conversa, independente de ser adulto ou criança.

Figura 9 – Roda de conversa do projeto EPAI



Foto: Jamila Prata Aguiar (2010).

Terminada a conversa as crianças eram divididas em dois grupos, a divisão era realizada de acordo com diferentes critérios conforme a atividade. O mais utilizado era segundo a idade para facilitar o andamento das atividades, então um grupo era de 7 a 10 anos e o outro de 11 a 13 anos. Com os grupos divididos eram realizadas duas atividades, uma no salão e outra em uma sala menor com a utilização de mesas e cadeiras; em cada atividade permanecia um ou dois educadores e/ouicineiros. Ao término das atividades havia alguns minutos para utilizar o banheiro, tomar água e as turmas eram trocadas, de forma que cada um participasse das duas atividades do dia.

Ao terminar a segunda atividade começava a formação das *equipes de organização*. Eram formadas equipes com 4 ou 5 crianças e realizada uma tabela por sorteio; a ideia era que todas as crianças ajudassem na organização do projeto, de forma que não sobrasse todo o trabalho para os educadores e para que eles se sentissem mais responsáveis pelo espaço referente à organização e conservação. Assim quatro grupos trabalhavam por dia e havia uma rotatividade para que todos os grupos realizassem todas as funções ao longo do mês: limpar os banheiros (somente o básico, para lavagens havia a faxineira), limpeza da sala de atividades e organização dos materiais que foram

utilizados, varrer o salão e ajudar no lanche (fazer o suco, colocar nas canecas, distribuir lanche e suco para os amigos e lavar todas as canecas).

A hora do *lanche* (figura 10) era sempre muito esperada, e que acontecia após a organização do espaço e após terem lavado as mãos. O lanche era realizado no salão com as crianças sentadas em círculo e neste momento aconteciam conversas descontraídas e também assuntos sérios se houvesse necessidade.

Figura 10 – Hora do lanche no Projeto EPA!



Foto: Jamila Prata Aguiar (2009).

Ao final do lanche se sobrasse tempo até o horário de saída era liberado o rádio para que eles colocassem seus CDs e sempre havia muita dança, o que eles mais gostavam era funck e rap.

Estar com cerca de trinta crianças em um mesmo espaço dificilmente está aliado a ordem, organização, cumprimento de regras... essas são coisas que crianças não estão habituadas. Porém, como construir um espaço de educação desta forma? Foi necessária a adequação do trabalho a todas essas regras apresentadas, tivemos que juntos conversar, trocar experiências,

entender e explicar que somente conseguiríamos aprender e ensinar coisas se houvesse organização, responsabilidade e cumprimento dos combinados.

Dentro do contexto de falar, ouvir e ser ouvido, todo início de semestre havia um dia de projeto dedicado à construção de regras de convivência, neste dia pensávamos em um ambiente melhor para nós, para as crianças e para aqueles que utilizariam o espaço depois da gente. Muitas foram as situações desagradáveis até que chegássemos a necessidade de construção das equipes de organização, pois entendemos que a funcionária responsável pela limpeza não deveria arcar com certos comportamentos de desrespeito, e a partir do momento que se tornaram responsáveis pela organização passaram a cobrar uns dos outros respeito com o espaço.

Essa e outras conclusões apenas foram atribuídas pois as próprias crianças disseram como gostariam que fosse o espaço, como gostariam que ele estivesse ao chegar e ao deixar o local. Esta construção está ligada com o aprendizado em viver coletivamente, o combinado de todas as regras (horários de entrada e saída, momento da brincadeira, momentos das atividades, hora de ir ao banheiro, tomar água, o que fazer quando alguma regra coletiva fosse descumprida, entre outras) foram construídas coletivamente, com o intuito de se ter um espaço construído por todos e não com regras impostas. O resultado foi um maior sentimento de pertencimento ao Projeto EPA! pelas crianças, que passaram a sentir e cobrar maior responsabilidade delas mesmas.

3.4 A Arte-Educação

Segundo Duarte (1988): educar significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que o circulam em sua cultura, para que, assimilando-os, ele possa nela viver. O pensamento do autor vai de acordo com a proposta do Projeto EPA! demonstrada anteriormente, da busca em fornecer conhecimento para que as crianças compreendessem criticamente a realidade a qual estão inseridas. Trata-se, contudo, de um projeto de Arte-Educação, pois os conhecimentos abordados foram sempre transmitidos através de linguagens

artísticas, o que distingue a proposta vivenciada, do modo de ensino/aprendizagem que ocorre na educação formal, a qual possui modelo de conteúdos preestabelecidos. Com a arte-educação objetiva-se mostrar diferentes linguagens e permitir que cada indivíduo escolha um caminho que norteie os seus interesses, que faça sentido para a sua existência, sem nenhuma imposição.

Paulo Freire chama a educação que impõe de “educação bancária”, nela os educandos são vistos como recipientes, “bancos”, onde se depositam valores e significados que (espera-se) deem um sentido para suas vidas. Ela vai na contra mão a característica do próprio homem, que é compreender e transformar o mundo, e não adaptar-se a ele. Moacir Gadotti a esse respeito afirma:

“Utilizando a expressão de Paulo Freire, eu diria que existe uma educação da reprodução da sociedade, que seria uma educação como prática da domesticação e, no outro extremo, uma educação da transformação, que seria a educação como prática da libertação. Num estado ‘puro’, esses dois modelos de educação são apenas abstrações, abstrações pedagógicas. Eles não existem porque não existe uma sociedade abstrata que seria ou totalmente conservadora ou totalmente libertadora. Porém, esses dois modelos seriam apenas horizontes opostos, em direção dos quais a educação tentaria caminhar, mantendo a pressão, o conflito, a dialética entre o velho e o novo, entre a reprodução e a transformação. (...) Há uma luta no interior da educação e do sistema escolar entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente (ciência, valores, ideologia), que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de criação de uma nova cultura, que é a tarefa revolucionária da educação. O que ocorre, numa sociedade dada, é que uma das tendências é sempre dominante” (GADOTTI, 1978, p. 12-13).

Sendo assim, a arte é importante para a criança, é importante para seus processos de pensamento, para o desenvolvimento de sua percepção e para seu desenvolvimento emocional, para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento criador. Através de diferentes linguagens artísticas, os arte-educadores do Projeto EPA! puderam abordar as mais diferentes oficinas, tais como:

Percepção Musical: através da linguagem musical, em uma estrutura de educação não formal, tal frente de trabalho buscou impulsionar o processo criativo para auxiliar na resolução de problemas do cotidiano. Acreditando que muitos dos problemas encontrados na realidade estão relacionados a uma moral que embrutece o corpo, limita o potencial criativo e confina o sujeito pelo medo do mundo, tal frente utilizou-se de elementos da música – como jogos rítmicos, construção artesanal de instrumentos, concepção de grupo na formação de bandas musicais – para trabalhar princípios de solidariedade, autoconhecimento, auto-organização, comunidade, potência de criação e colaborar para outra organização do espaço onde os sujeitos se encontram e se transformam.

Figura 11 – Oficina de percepção musical.

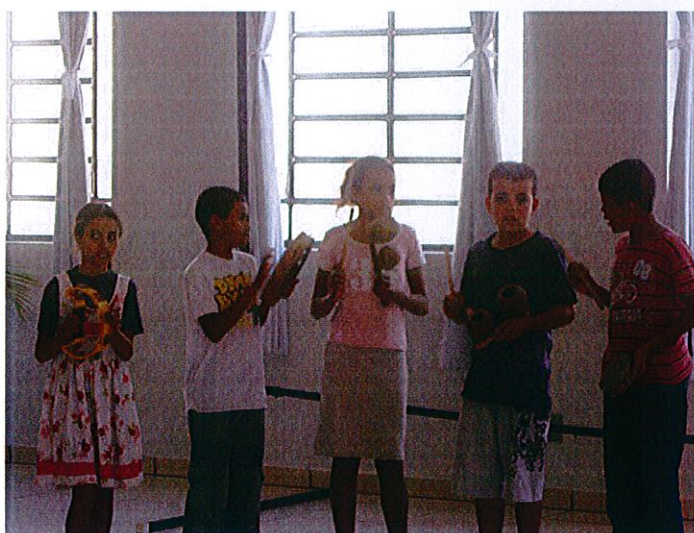


Foto: Jamila Prata Aguiar (2010).

Artes Visuais: Considerando o atual período histórico que vivemos, no qual o sentido da visão é muito utilizado frente ao bombardeamento de imagens a que estamos submetidos, veículos como a televisão, jornal e outdoors vão dando significados às imagens partindo de “sua” visão de mundo. Os símbolos que vão sendo criados condizem com a cultura criada, de massas, a cultura do culto à mercadoria. Nesse sentido precisamos criar novos signos

para o nosso cotidiano, e a linguagem artística se torna importante nesta perspectiva por ser possibilitadora, criativa e potenciadora. Nas oficinas de artes visuais buscamos trabalhar com o uso de algumas técnicas artísticas de criação e interpretação por meio de desenho, pintura, colagem, fotos e vídeos na tentativa de potencializar a criatividade das crianças, para poderem através da arte se expressar partindo de uma melhor compreensão do espaço em que habitam.

Figura 12 – Oficina de Artes visuais.



Foto: Jamila Prata Aguiar (2009).

Educação Ambiental: partindo da educação ambiental, tal frente buscou ampliar a visão do indivíduo sobre suas atividades cotidianas, criando laços de identificação do “eu” com o “todo” orgânico. O sentimento de integração do indivíduo com o espaço que habita possibilitando transformações nas relações ambientais. Os trabalhos de campo – coleta de solos, percepção do lixo, etc. – impulsionavam discussões e reflexões sócio- ambientais sobre locais visitados. O projeto da horta orgânica comunitária trouxe referências de sustentabilidade, reciclagem, permacultura, agroecologia e questões nutricionais.

Figura 13 – Oficina de educação ambiental, construindo maquetes do bairro.



Foto: Jamila Prata Aguiar (2010).

Teatro: A partir de uma amplitude de temas a serem abordados no processo criativo do projeto, as oficinas de teatro permitiram trabalhar o corpo, a timidez, a oratória, a capacidade de criação, a escrita dentre outras coisas através de cantigas de roda, mágicas, improvisações, danças, dramatizações, jogos infantis e musicais, elaboração de vídeos e peças teatrais.

Figura 14 – Apresentação de teatro para as famílias.



Foto: Jamila Prata Aguiar (2009).

Break (Hip Hop): A oficina de Break foi sugerida pelas crianças, surgiu com a possibilidade de trabalhar os elementos culturais do *hip hop*, cultura inserida naquelas comunidades e que aborda elementos da música, poesia e visão crítica tendo a periferia como principal cenário. As oficinas além de ensinar os passos básicos da dança, ensinou também os princípios de igualdade, justiça social e cidadania do *hip hop*, além de trazer para o trabalho pessoas que cresceram na mesma realidade que as crianças e que trouxeram consigo a linguagem e história próxima a delas.

Figura 15 – Oficina de Break.

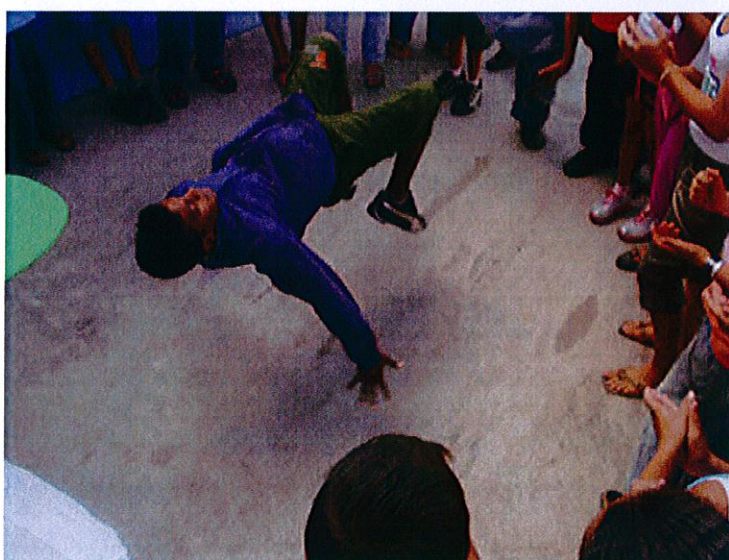


Foto: Jamila Prata Aguiar (2008).

O movimento Hip Hop surgiu nas ruas dos EUA nos bairros de população afrodescendente na década de 1970, começou a ser difundido no Brasil na década de 1990 nas ruas da capital de São Paulo, através das classes populares, da juventude negra como forma de resistência e denúncia da periferia sobre as situações de desigualdade social, abuso de autoridade, violência, discriminação, crime, drogas e vontade de mudança. Através de discursos consistentes e bem elaborados o rap foi difundido como estilo musical, que se tornou figura central desse movimento que possui quatro elementos: a música, o rap; a dança, o break, a pintura, o grafite; e a

educação, pois o movimento luta pela educação da juventude e pela melhoria da qualidade de vida das periferias.

Portanto o Hip Hop é uma cultura mais recente e que possibilita a valorização da identidade cultural negra, pois é um movimento criado a partir dessa população, e que coloca o preconceito como tema a ser denunciado e debatido. O desenvolvimento dessa oficina caminhou junto colaborando muito para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Projeto EPA!.

4. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os modos de vida dos seres humanos, nos diferentes lugares, demonstram sua cultura; a língua falada, suas crenças e forma de compreender o mundo, as roupas que vestem, a música produzida, o lar... homem e cultura estão intimamente ligados, só há cultura através do homem, e o homem só existe pela cultura. Na cultura está a expressão dos valores de um povo. Segundo Duarte Jr.(1988), educar-se é, primeiramente, adquirir a 'visão de mundo' da cultura a que se pertence; educar-se diz respeito ao aprendizado dos valores e dos sentimentos que estruturam a comunidade na qual vivemos.

Acontece que no Brasil temos a formação de um povo multiétnico, Darcy Ribeiro aponta em seu livro "O Povo Brasileiro" três matrizes constituintes do povo brasileiro: a matriz lusa, oriunda dos povos europeus, a matriz indígena e a matriz negra. Sendo Portugal o país dominador do território brasileiro, os povos europeus tem sua cultura historicamente como dominante no país, seus valores, crenças, religião, vestimentas, entre outros costumes europeus foram estabelecidos no território desde os tempos da colônia. Os povos indígenas foram brutalmente assassinados, um verdadeiro genocídio de pessoas que levaram consigo seus valores e tradições, restando neste cenário algumas aldeias indígenas em áreas de proteção ambiental que muito lutam pelos seus direitos, para não perderem suas terras e poderem transmitir sua cultura para as próximas gerações, além de indígenas que atualmente moram nas cidades. Os povos africanos foram retirados de seu lugar de origem e trazidos para as colônias de exploração como o Brasil; a África é um enorme continente e falar de povos africanos remete a muitos hábitos culturais distintos. Essas pessoas foram distribuídas pelo território brasileiro muitas vezes sem manter vínculo algum com seu povo, sua cultura passou a ser proibida e lhes foi imposto o modo de vida europeu, sob a condição subalterna. Manter vivos elementos de sua cultura passou a ser uma verdadeira resistência negra a esse sistema opressor a que foi imposto. A cultura dos povos africanos foi invadida, foram proibidos de manter as significações de seu povo, sendo imposto o imitar a cultura europeia.

A cultura invasora cria na invadida uma certa "vergonha" de seus valores originais, classificando-os como "atrasados" ou "incivilizados". Os sentidos dos invasores é que são "modernos", "civilizados", devendo assim ser adotados. Como a habilidade para a utilização desses novos sentidos pertence aos invasores, nada mais natural que eles se convertam em guias da população local. Este processo de invasão, que estamos descrevendo, pode-se notar, é quase um retrato do que vem acontecendo com as culturas indígenas brasileiras, desde que aqui chegaram os portugueses. Finalmente, outro aspecto essencial da invasão deve ainda ser observado: o fato de que o invasor procura sempre ensinar a sua língua, levando os invadidos a abandonarem a deles (DUARTE Jr. 1988. P.66).

Podemos compreender que a "educação bancária" vai de acordo com a invasão cultural, que as significações difundidas por ela apresentam objetivos colonialistas, fazendo com que os educandos se adaptem a esses sentidos impostos. Nesse adaptar-se é impedido que os educandos criem seus próprios caminhos de descobertas e de aquisição de conhecimentos, dependendo mais e mais de professores enquanto autoridades. Na sociedade de classe que vivemos, as escolas caminham no sentido proposto pela classe dominante, restando às classes subalternas enxergar sua realidade através da ótica dos dominantes.

O aparelho escolar, ao cumprir sua função de instrumento de inculcação da ideologia da classe dominante à classe dominada, sendo a primeira objetivamente antitética à segunda, comete necessariamente um ato de violência, mesmo que simbólica, a fim de que esse ato de inculcação se realize. A violência simbólica reside do fato de veicular, através do aparelho escolar, e principalmente na rede de ensino de primeiro grau, onde a maioria da clientela pertence à classe proletária, uma visão de mundo da classe dominante, como sendo a única verdadeira. Sugerindo, ainda, que outras visões de mundo são inferiores, anticulturais (NOSELLA, 1980, p.30 apud DUARTE Jr., 1988, P.70).

Nessa perspectiva temos a importância da arte como expressão da produção de uma época e de uma cultura, pois nos tempos atuais:

Enquanto cerceava a produção vigente, o sistema dominante procurou veicular sentidos totalmente estranhos a nossa realidade, moldando o sentir e o pensar brasileiros segundo padrões que satisfaziam os interesses consumistas. Para tanto, a televisão constituiu-se num poderoso veículo de difusão e homogeneização cultural. Através dela pôde-se alcançar os mais recônditos cantos do país e as mais diversas subculturas regionais, impondo a todas uma única forma de pensar e sentir. Manifestações artísticas regionais e folclóricas foram gradativamente sendo esvaziadas, já que o “moderno” e “civilizado” eram as mensagens estéticas televisionadas. Mensagens estas que na maioria dos casos, provêm de outras culturas e atendem interesses de formação de um mercado consumidor (DUARTE Jr., 1988, p.128).

Trabalhar com a educação das relações étnico raciais em um projeto de periferia em Rio Claro/ SP é agir na contramão a homogeneização cultural, é ir contra a educação bancária e partir da realidade dos educandos, mostrando a eles a cultura de seus antepassados, que se mantiveram vivas passando de geração a geração, de pai para filho. Mostrando a eles a importância, história e valores de seu povo, para que se valorizem, se reconheçam e construam modos de proteção a sociedade de classes, a sociedade racista a que estão inseridos.

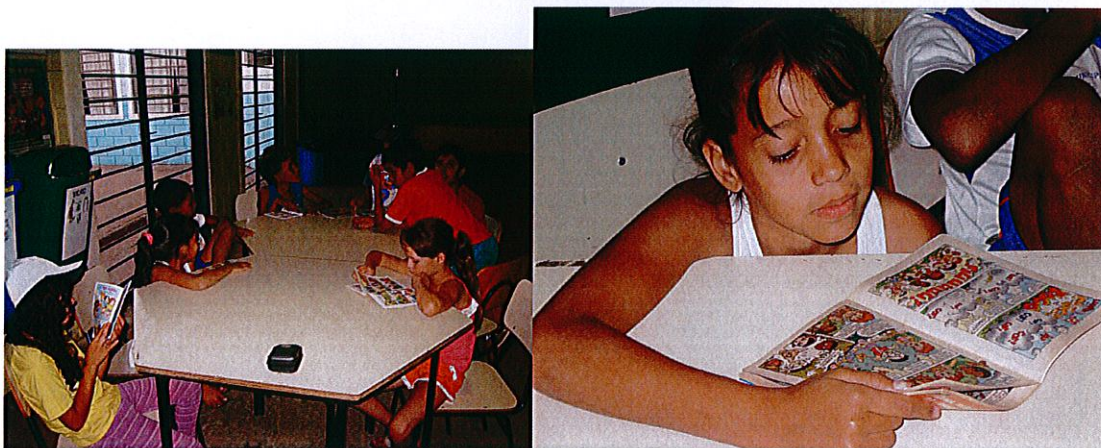
4.1 Oficina de Cultura Afro-Brasileira

Para abordar questões sobre a história e cultura afro-brasileira os primeiros encontros foram sobre a história do Brasil e para abordar esse tema foram utilizados livros e desenhos infantis que tratam desta temática, imagens e contos africanos. Neste contexto foi muito importante a parceria com os demais arte-educadores dialogando diversas linguagens para a introdução deste tema.

No cotidiano do projeto aconteciam formas de discriminação, em momentos de conflito entre as crianças. Era comum ouvir xingamentos

relacionados à cor como “macaco” e “seu preto”, então através de dinâmicas abordamos a questão do preconceito racial. Uma destas dinâmicas constituiu em uma conversa em roda sobre o que é preconceito, porque ele existe e em quais formas eles estão presentes no cotidiano e em grupos de três pessoas eles deveriam conversar sobre situações que cada um passou de discriminação, como se sentiu e como reagiu e depois de conversar com os colegas foi elaborado um texto contando o relato de cada um para depois ser socializado com o restante do grupo. Este é um assunto muito pouco conversado mesmo no ambiente familiar de famílias negras e as conversas não fluíram logo de início, havendo a necessidade da educadora percorrer cada grupo dando início a conversa. Os textos foram escritos, mas as crianças não quiseram que suas experiências fossem compartilhadas com os demais colegas, o que foi respeitado. Mesmo crianças brancas puderam contar situações de discriminação que presenciaram com parentes e/ou pela questão da descendência nordestina, por morarem na periferia, entre outros.

Figuras 16 e 17 – Atividade de leitura do gibi “Luana”, cuja personagem principal é negra e capoeirista.



Fotos: Jamila Prata Aguiar (2011).

Neste início de contato a intenção era quebrar preconceitos, mostrar elementos de valorização e pertencimento a este povo, para a partir daí

demonstrar elementos culturais trazidos da África, construídos e disseminados no Brasil.

Um dos elementos característicos da cultura negra, disseminado no Brasil e que se mantém até hoje é o *Maracatu* que utiliza instrumentos como alfaias, tambores de guerra, caixas, ganzás, todos de origem africana. No período da escravidão era camuflado para os portugueses que acreditavam se tratar somente de danças e músicas, porém, na tradição africana, afro-brasileira e indígena os tambores têm conotação espiritual e estabelecem conexão e devoção a memória dos antepassados, referenciando também a Deus. O ritmo possui toques de percussão, representando louvor a diversos orixás, a dança é composta por movimentos similares e/ou iguais às religiões de matrizes africanas, havendo a incorporação de entidades durante os desfiles de maracatu, típico do carnaval de Recife e da região do Estado de Pernambuco. Existe a Calunga, boneca preta que representa a rainha e ancestrais mortos.

Houve vivências de Maracatu no Projeto EPA!; nos primeiros encontros eram abordadas sua história e simbologias a que representam, com diálogos, vídeos, atividades de desenho e de construção de texto, posteriormente havia aulas de instrumentos e dança, podendo as crianças escolherem se gostariam de participar das duas modalidades, percussão e dança, ou apenas de uma delas. Foram oficinas que agradaram muito as crianças, de forma que durante dois anos, 2009 e 2010, foram realizadas apresentações para as famílias no final do ano.

Figuras 18 e 19 – Vivências de maracatu.





Fotos: Jamila Prata Aguiar (2011).

Figura 20 – Vivência de maracatu.



Foto: Jamila Prata Aguiar (2008).

Não se tem uma data exata para o surgimento do *Samba*, há quem afirme seu nascimento na Bahia pelo *Samba de Roda*, tocado por percussões como o pandeiro, atabaque e agogô, realizado em roda onde os ritmistas cantam suas músicas em versos respondidos pelo coro e por vez uma sambadeira se apresenta no centro da roda, trocando de pessoas através da umbigada. Há quem afirme seu nascimento no Rio de Janeiro sobre a influência do Jongo e posteriormente pelo Lundu, dando origem ao “samba de

mesa” o qual inclui instrumentos de corda (cavaco, violão, bandolim e banjo) e de sopro, assim como o “chorinho” originando também as “marchinhas de carnaval” e as “escolas de samba”, típicas do carnaval de São Paulo e Rio de Janeiro. Em Rio Claro o samba teve grande importância mantendo-se vivo através da 1ª escola de samba da cidade: “Grasifs – Voz do Morro”, surgida no clube dos pretos “José do Patrocínio”, mantendo vivas a identidade e história do povo negro rioclarense.

Junto às oficinas de musicalização foi trabalhada a história, o tocar dos instrumentos e o dançar do samba, sendo algo de grande interesse pelas crianças que tiveram a iniciativa de montar o grupo de samba “Os da Vila”, demonstrando o grande interesse em aprender a tocar, cantar, analisar e construir letras de música.

Figura 21 – Vivência de Samba.



Foto: Jamila Prata Aguiar (2010).

Figura 22 – Vivência de Samba de Roda



Foto: Harryson Roberto (2008).

Entre as muitas medidas tomadas desfavoráveis aos ex-escravos foi a Lei de 14 de maio de 1988, nomeada “Lei da Vadiagem”, que visava a prisão de qualquer membro negro que estivesse pelas ruas, o que era visto como um desempregado e, portanto, um vadio. Para além disso encontros de negros para festas e descontração era visto como vadiagem, bem como o porte de instrumentos africanos e afro-brasileiros. Neste contexto a *Capoeira*, surgida no Recôncavo Baiano, foi proibida, pois, o ato de estar praticando a capoeira era interpretada como forma de vadiagem.

Sem data exata, a capoeira surgiu no período da escravidão sendo praticada nas fazendas, nas senzalas e quilombos. Para os portugueses era camuflada como dança, o que para além disso representava a reverência aos seus antepassados, aos orixás, contendo também movimentos de ataque e defesa, muito utilizada como luta, proteção. Composta de instrumentos de percussão: atabaque, pandeiro, agogô, reco-reco, além do berimbau, a capoeira é praticada em círculo, ao som dos instrumentos, com músicas que altera versos e coro, havendo dois integrantes praticando-a no centro da roda. As vivências de capoeira no projeto EPA! remetiam à Capoeira Angola, mais tradicional e que enfatiza a manutenção da tradição africana e afro-brasileira. Para além de atividade sobre a história da capoeira, foi valorizada a parte musical e para a movimentação houve a colaboração de professores da

“Associação Cultural de Capuêra Angola Paraguassu – ACCAAP”. Foram momentos muito ricos as visitas de mestres de capoeira da Bahia como o Mestre Boca Rica, Mestre Zé do Lenço e Mestre Jaime de Mar Grande da ACCAAP.

Figura 23 – Vivência de Capoeira.



Foto: Harryson Roberto (2010).

5. CONTRIBUIÇÃO DOS EDUCADORES

- *Harryson Roberto Oliveira (Tom) – Arte-educador/ Oficina de Percepção Musical.*

“Educação Periferia e Arte!

Depois da ponte, da linha do trem
Do lado de lá da cidade
O povo de Bom Sucesso
Sorriso de ouro... furo no bolso
Nas ruas da alegria simples moradias
EPA! Pânico na periferia
Paz Custosa na Comunidade
Pretos, brancos, índios, pobres
Sobreviventes da tempestade de pedras na selva da desigualdade;
Alimentando a chama da subversão/ da outra versão
Arteiros
Educadores – artistas
Com mísseis e rajadas de cores
Pintam um quadro a muitas mãos
Ouvindo a canção das crianças
Criamos uma organização/ outra versão
Fogo no banheiro!!!
O susto foi a solução...”

- *Gabriela Gomes de Souza (Gabi) – Arte-educadora/ Oficina de Artes Plásticas.*

“Breve relato de uma eterna aprendiz de educadora....

Ah que delícia que é parar para refletir sobre o Projeto EPA! Começo a lembrar que desde que entrei na faculdade e tive conhecimento do Projeto, através da amiga Jamila que já trabalhava lá, tive uma imensa vontade de participar...Em primeiro lugar porque observava que era um dos únicos projetos da faculdade que de fato conseguia se estender para fora dos muros da Universidade. Em segundo lugar, acreditava (e ainda acredito) no papel transformador da Educação, ainda mais quando se trata de uma educação fora da sala de aula formal, tradicional...e finalmente porque gostaria de trabalhar com crianças pobres, de periferia, que por diversos fatores são impossibilitadas de conhecer diversas manifestações artísticas e culturais, e só recebem as culturas de massas. Ali no Projeto então havia a possibilidade de trabalhar junto com das crianças, diversas artes...e foi o que buscamos fazer...

O Projeto acontecia no bairro do Bom Sucesso, um bairro periférico de Rio Claro, com diversos problemas sociais, e faz parte de uma realidade que a Universidade fica muito distante, então estar lá no cotidiano com aquelas crianças me apresentou uma realidade muito diferente...

No ano em que entrei, tínhamos uma equipe com váriosicineiros e educadores, um espaço bem bacana, verba para salários e lanches, além de muitas crianças... Nos organizávamos em reuniões de educadores. Um aspecto que sempre me chamou a atenção é que todos os dias quando chegávamos ao Projeto, cumprimentávamos todas as crianças e depois sentávamos em Roda com todos, para conversar sobre como seria o dia, algum problema que teve no dia anterior, organizar algum evento, combinar algo com eles, e só podia falar quem estivesse segurando o bastão, enquanto isso as outras crianças deveriam ficar quietas e ouvir o amigo. Lembro-me que funcionava bem, as crianças eram bem ativas, acredito que estávamos construindo algo muito interessante com isso.

No final do ano, teve uma festa de encerramento em que as crianças apresentaram para os pais um pouco dos trabalhos que fazíamos...teve apresentação de dança de maracatu, teve crianças cantando RAP, a banda do Projeto, os desenhos ficaram expostos..foi um verdadeiro espetáculo!

No ano de 2011, muitas coisas mudaram,acabamos perdendo o espaço, muitos oficinairos e verba, conseqüentemente ficamos com menos crianças. Conseguimos um espaço na escola municipal do bairro, e agora a equipe era eu e Jamila basicamente, além dos parceiros e visitantes que conseguíamos as vezes.

Construímos muitas coisas legais, primeiramente porque tínhamos pensamentos e práticas muito parecidas e complementares... Além de sermos amigas e isso facilitava nossas conversas e reuniões, então estávamos sempre pensando no Projeto, atividades, etc... Pensamos em um tema para trabalhar com as crianças...e pelo que eu me lembro, geógrafas que somos e amantes da cultura afro-brasileira, era do quilombo a periferia, que até me emocionei ao ver o título do TCC da Jamila, que resgata esse período de nossas vidas!

A idéia de trabalhar esse tema vinha de uma necessidade daquelas crianças se reconhecerem como afro-descentes, e conhecer um pouco de sua história, sua cultura, relacionando a formação das periferias com os antigos quilombos e moradias construídas pelos ex-escravos. E fazíamos, quer dizer, tentávamos fazer isso através da arte, principalmente as artes plásticas, capoeira, e danças afro-brasileiras. Nas artes plásticas, que era eu quem dava as oficinas, trabalhava muito com o desenho, pois eles mesmos gostavam e pediam muito. E os temas dos desenhos que eu mostrava eram sempre relacionados com a questão dos escravos, e afro-descentes, então apresentava os desenhos e discutia muito com eles. Paralelamente e junto a isso, Jamila trabalhava com eles algumas manifestações culturais de origem afro, com ritmos, danças brasileiras, como capoeira e maracatu. Algumas vezes levamos o mestre de capoeira Angola, mestre Jaime, professores como Castor, Budião, Fiote e Calazan, todos do grupo de capoeira angola Paraguassú. As crianças gostavam muito e pediam mais, se envolviam e respeitavam o trabalho. Levamos algumas vezes também o grupo de danças e ritmos brasileiros, Oro-Ari, para trabalhar com o Maracatu, tanto a parte ritmica como a dança, e levamos também o mestre Água, da Nação Porto Rico de Maracatu de Recife.

Iríamos trabalhar com o hip-hop mas acabou não dando tempo, enfim foi um sonho compartilhado, trabalhar no Projeto EPA! Um sonho que se tornava realidade todos os dias, com inúmeras dificuldades, porém a parte boa, era muito gratificante e me levou a outros sonhos, como o Projeto que trabalho hoje, que é muito parecido com o EPA. Eu nunca me esqueço daqueles dias, daquelas crianças.....A síntese do nosso trabalho foi um dia em que uma criança, provavelmente filho de alguém ligado ao crime, virou para mim e falou...Gabi sabe o que eu quero ser quando crescer? Quero ser artista....Nesse dia eu entendi um pouco mais da grandeza e simplicidade do nosso trabalho...."

- *Sarita Casarim – Coordenadora em 2011*

“Minha experiência no Projeto EPA iniciou quando eu estava no segundo ano da faculdade de pedagogia e precisava de um trabalho. Fiz a entrevista com a coordenadora do projeto e fui convidada a conhecê-lo. No primeiro dia no projeto fui para ajudar o pessoal que já trabalhava, reunimos as crianças em uma sala na parte superior do prédio para uma atividade de artes visuais. O que mais que chamou atenção foi a bagunça das crianças, como se comportavam naquele ambiente, subiam nas cadeiras, penduravam nas cortinas, gritavam e corriam. Era difícil para os educadores realizarem qualquer atividade. Era um grupo grande de crianças, bem agitadas. A partir desse dia o desafio também era meu.

Trabalhei com a Dalila e tínhamos muita vontade de fazer nosso melhor, ficamos muito preocupadas com a situação e nos colocamos a pensar como poderíamos trabalhar: que propostas poderíamos levar ao grupo de crianças, o que poderíamos fazer pra chamar atenção delas, como poderíamos fazer de forma que elas gostassem e que se envolvessem. Eu e a Dalila nos encontrávamos a noite e montávamos o planejamento, conversávamos sobre as crianças e meios de melhorar nossa relação com elas. Optamos por trabalhar com artes visuais e música. Levávamos letras de música para discutir, trechos de poesias, materiais para estimular a criatividade e criação de desenhos e pinturas.

As crianças gostavam muito do projeto, mesmo as que iam para fazer bagunça. Depois de um tempo de trabalho a maioria tinha interesse nas propostas das atividades. Durante tarde tinha um número grande de crianças, de manhã nem tanto. Nós tínhamos o mais importante, o público e o prédio. Eu e Dalila sempre procurávamos organizar a rotina de modo que brincássemos, realizássemos atividades artísticas e conversássemos com o grupo e com as crianças de modo individual. Nós tínhamos um controle de frequência e quando uma criança tinha faltas consecutivas no projeto íamos à casa da criança e muitas vezes acabávamos descobrindo que os pais colocavam a não frequência ao projeto como forma de castigo. Não deixavam a criança ir ao

projeto como punição por algo que tinham feito de errado na escola ou em casa, de tanto que eles gostavam.

Procurávamos trabalhar no Projeto os chamados temas transversais que fazem parte do cotidiano, mas que na escola não são abordados de maneira direta. O resgate da cultura afro e sua valorização foi algo priorizado, principalmente pela educadora Jamila, que tinha mais afinidade com o tema, o trabalho trouxe ao grupo de crianças maior valorização da identidade e reconhecimento da importância dessa cultura. Me lembro das apresentações de dança e das aulas de capoeira, que enchiam o salão que era tão grande.

Me lembro das aulas de dança hip hop, que também de certa forma faz vínculo com a cultura afro e cultura da periferia, as crianças gostavam muito.

O projeto tinha muitos pontos fortes e fracos, com certeza um ponto forte do projeto foi as pessoas, os educadores que passaram por ele, tive a oportunidade de trabalhar com ótimas pessoas, muito empenhadas e com desejo de fazer o melhor, pessoas criativas e sensíveis. Não tínhamos muitos recursos, nos virávamos com o que tínhamos, fazíamos milagres.

Foi para mim uma época de aprendizado ímpar, aprendi coisas que trago para minha vida profissional e pessoal. O projeto EPA, para mim foi uma escola, cada desafio contribuiu para minha aprendizagem. Penso muito nas crianças que eram envolvidas no projeto e tenho vontade de voltar ao bairro e saber como elas estão. A rotina corrida atual, não deixa sobrar tempo para realizar esse desejo.”

- *Aline (Caju) – Arte-educadora/ Oficina de Educação Ambiental.*

"O meu trabalho no projeto foi algo totalmente novo para mim, pois até então nunca tinha trabalhado na área da educação, nem qualquer noção sobre práticas pedagógicas e mal sabia o significado de educação não formal. Já havia ministrado algumas aulas particulares, porém o projeto foi algo que realmente me exigiu um grande e rápido aprendizado. O grupo de estagiários arte-educadores auxiliou-me e muito nesse processo, aos poucos eles foram mostrando os pontos onde eu poderia melhorar, qual deveria ser o meu posicionamento frente algumas situações (aspectos culturais, históricos, e pedagógicos relevantes para o trabalho com os alunos daquela comunidade), incentivaram muito a prática da autonomia e da compreensão da realidade em que o projeto estava inserido. Percebi o meu gradativo progresso em relação as orientações dadas, somado aos meus estudos na área da licenciatura, meu interesse em aprender a explicar conhecimentos da área biológica para solucionar problemáticas do cotidiano dos alunos, moldar esses conhecimentos na interdisciplinaridade que o projeto vivencia e assim, trabalhar como educadora e compreender a educação não-formal. Procurava também estar sempre aberta a novas opiniões dos estagiários e dos alunos, inovar em cada oficina que eu ministrava; utilizar de diferentes objetos e materiais para serem trabalhados nas muitas diretrizes da temática ambiental, incluindo materiais recicláveis que eram transformados em figurinos para as oficinas de teatro, e instrumentos musicais utilizados nas oficinas de capoeira (todas essas oficinas citadas, como a capoeira e o teatro, eram ministradas por outros arte-educadores); avaliar periodicamente o que os educandos estavam realmente aprendendo, através de diálogos, ilustrações e escrita feitas por eles; promovia algumas saídas para observações no próprio bairro, instigando a criatividade, curiosidade e criticidade de cada aluno perante o espaço no qual viviam. É claro que existiram algumas dificuldades, muitos momentos que não só eu, mas toda a equipe de estagiários-educadores ficaram tensos, preocupados, e que foi preciso articular ideias, reformular regras, e tentar colocar em prática, acertando ou as vezes percebendo que algumas coisas realmente não funcionavam para aquele grupo de alunos. Em relação a minha frente de

educação ambiental, eu pude também notar alguns resultados positivos nos próprios alunos, tais como: o aumento do interesse destes sobre assuntos ligados com a preservação do meio ambiente em sua comunidade, ampliação da visão crítica, mudanças de alguns conceitos e comportamentos, e ainda melhorias individuais e coletivas em relação a perspectiva do planeta e sociedade. Existiu uma preocupação com a questão da divulgação do projeto, por isso foram apresentados alguns trabalhos envolvendo o nome do EPA!, divulgando assim, os nossos métodos de trabalho e ensino, oficinas e o início de resultados que já podíamos notar em relação aos educandos e até mesmo na comunidade. Alguns dos trabalhos foram: apresentação Oral no Quinto Congresso de Extensão Universitária com o tema: “Educação ambiental no projeto EPA (Educação Periferia e Arte): a favor de uma nova sociedade”; apresentação de Pôster no segundo encontro de estudos sobre sexualidades da UNESP, etc. Eu particularmente senti que esse tempo de dedicação e experiência vivenciada no projeto, contribuiu muito para o meu aprimoramento pessoal, pois: ampliei minha visão para as novas realidades e a cultura local; aprendi como posicionar-me mediante tantas diferenças, escutar e questionar sobre o quê o aluno deseja realmente aprender, e ainda construir com eles o cotidiano do projeto.

Obs: Essa parte a seguir é interessante, pois quando eu digo sobre o meu relacionamento com a Jamila, falo sobre as atividades ligadas a cultura afro realizadas por ela, parte esta, grifada em vermelho por mim.

Minha relação e avaliação com os trabalhos dos outros estagiários-educadores:

Tom: Ele sempre tentava resolver todos os problemas com os alunos de forma que mobilizasse uma reflexão nos mesmos, que eles percebessem seus erros, tentando utilizar o diálogo e as rodas de conversa como um instrumento para isso, porém, muitas vezes, na prática, não dava muito certo. Talvez o processo de reflexão e percepção de algumas atitudes e comportamentos equivocados, sejam ainda um pouco abstrato para alguns alunos. Mas o Tom conseguia criar uma relação muito boa de respeito entre os alunos, organizar atividades e trabalhos coletivos que realmente mostravam resultados. Trabalhava técnicas musicais, desde a criação de instrumentos musicais que seriam usados pelos

alunos, a composição de letras, o aprendizado da utilização dos instrumentos, apresentação musical individual e coletiva, etc.

Jamila: A pessoa que mais me aconselhava e chamava a minha atenção, ressaltando a necessidade de eu ser um pouco mais firme e assumir o meu posicionamento como educadora. Mesmo com o seu jeito meio “durão”, a Jamila auxiliou muito o meu processo de aprendizado, a minha percepção, o meu ganho de autonomia, e o meu comportamento como uma educadora frente a educação não-formal e a realidade que estávamos inseridos naquele bairro. Ela acreditava que o educador deveria agir com mais pulso e firmeza, e desta forma, conseguindo o respeito da maioria dos educandos e que para algumas atitudes era necessário haver consequências. Ela sempre buscou trabalhar atividades corporais com influência afro e brasileira, como por exemplo, capoeira, danças e ritmos que seguissem essa linha temática. Sentia um grande interesse dos alunos por essas oficinas, exceto por alguns meninos em relação a dança, e outros alunos que não podiam participar das atividades devido a sua religião. A importância dessas atividades reflete a necessidade de os alunos buscarem compreender as raízes de nossa cultura popular que foi muito influenciada pela cultura africana. Além de incentivar o aprendizado e resgate de nossa história, da chegada dos negros ao Brasil, suas práticas, suas vivências em nosso país, suas formas de expressão diante da escravidão, etc. Isso porque, a questão histórica da escravidão, a “libertação da escravatura”, e os porquês da ida dos mesmos para morada nos morros após esse processo de “libertação”, podem explicar a marginalização dos mesmos, vivenciada até os dias de hoje. Lembrando que grande parte dos alunos do projeto eram negros, ou afro descendentes (assim como os moradores do bairro onde o projeto ocorria), as atividades e oficinas ligadas a cultura afro eram grandes facilitadoras da aprendizagem e resgate histórico dentro da educação não-formal.

Saci: Preocupava-se bastante com atividades e trabalhos em que os alunos pudessem se integrar e organizar o máximo possível, fosse em peças teatrais, fosse na dança. Ele sempre procurou saber um pouco mais sobre o cotidiano da comunidade, e trazer de certa forma, essa comunidade para dentro do espaço do projeto. Ao mesmo tempo que ele permitia que os alunos deixassem

fluir a sua imaginação, procurava trazer também algumas temáticas que estivessem relacionadas a realidade vivida pela comunidade. Elaborava muitas oficinas onde houvesse a oportunidade de jovens eicineiros da comunidade pudessem trocar experiências e aprendizados de artesanato e dança, como o hip hop, por exemplo. Umas das orientações mais importantes que eu pude receber dele, foi que muitas das vezes, o processo de construção de uma apresentação artística, é mais importante que o espetáculo em si.

Gabi: A Gabi ingressou no projeto no final do segundo semestre, e acabei por não tendo tanto contato com suas atividades e convivendo muito menos com ela, em comparação com os outros estagiários-educadores. Mas aparentemente ela é uma pessoa muito esforçada e se entrosou bem rápido no projeto. Suas atividades, buscavam sempre trabalhar as artes visuais, também utilizando algumas temáticas que estivessem relacionadas com a realidade vivida por aquela comunidade.

Mariana: O ingresso da Mariana como nossa coordenadora nesse ano, foi uma surpresa para todos nós, pois até então, não sabíamos qual pessoa da pedagogia que iria ser escolhida para nos coordenar. Ficamos muito felizes com a participação dela nesse ano conosco. Uma pessoa muito presente em todas as nossas reuniões, muito eficiente em resolver problemas e pendências, fosse por parte da igreja, fosse por parte do laboratório, ou até da mesmo da própria UNESP. Sempre foi muito envolvida com a comunidade e o bairro ao redor do projeto, pois antes de assumir a coordenação do EPA, já trabalhava na ONG “Arte e Vida”, e conhecia conseqüentemente, várias das crianças e até mesmo os problemas individuais que cada uma delas apresentava. Ela estava sempre pronta a dar os melhores conselhos em relação a procedimentos educacionais, dinâmicas pedagógicas, indicação de leituras específicas sobre educação, etc. Ela era também a responsável pelos atendimentos individuais dos alunos, falando pessoalmente com cada um deles a cada semana, auxiliando-os na resolução de seus problemas cotidianos, no ambiente familiar, escolar e do projeto.

Célia: A professora Célia foi a minha primeira orientadora na área da educação, e devido as PCCs necessárias para a minha Licenciatura, eu a escolhi, não só por sua experiência na área, seus conhecimentos, e suas temáticas que muito

me interessavam, mas também pelo lindo projeto que ela coordenava. No entanto, sentia bastante dificuldade em conversar com ela, tirar as minhas dúvidas (pois eu era nova na área), encontrá-la no departamento, ou até mesmo marcar reuniões. Possuidora de vasto conhecimentos, a Célia sempre nos indicava algumas leituras e assim, nos mostrava a necessidade do embasamento teórico. Sempre ofertou também os encontros semanais no projeto de extensão sobre sexualidades, afim de que pudessemos trocar experiências, porém, talvez para o nosso caso, o grupo de sexualidades não preenchia todas as nossas expectativas e também a nossa necessidade de aprendizado sobre algum determinado assunto que não podíamos discutir com frequência ou profundamente, com todos os participantes desse grupo. Particularmente, durante todo o tempo que fui orientada pela professora Célia, todos os seus conselhos, e recomendações foram infalíveis, o único porém, era sempre a raridade de eu conseguir ter um minutinho de conversa frente à frente com essa tão atarefada docente.”

- *José Luis Miranda da Cruz (Índio) – Arte-educador/ Oficina de break.*

“No começo a maioria das crianças tinha dificuldade de se manter educado com os pais, professores. Além de dar aula, convivi bastante com as crianças e suas famílias, que mostravam, tanto no Projeto EPA!, quanto em casa a educação que o break ajudava. Eles queriam e sentiam falta da presença dos pais, que viam nos professores a imagem dos pais. As crianças ficavam abraçando os professores e sentiam ciúmes uma das outras. Queriam que fosse o pai. Hoje elas entendem que a relação é de amizade. Você pode dar 2, 3 anos de aula que as crianças veem os professores querem o bem. O break esta lá, na hora que você precisa. Aquilo que fazemos que consideramos pequeno, para as crianças é muito grane. O Break, não só, mas o Hip Hop também, temos que cobrar respeito, o valor de compartilhar conhecimento. Acho que é isso que as crianças se identificam. No projeto EPA! eu me tornava o espelho, para que as crianças pudessem se tornar alguém. A criança precisa estudar. O Hip Hop cobra isso! Respeito, as crianças precisam de atenção.”

(Devido o arte-educador Índio se considerar distante do projeto, preferiu fornecer a entrevista realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso da Camila Gomes Pastor).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além da educação das relações étnico-raciais, há muito o que se considerar sobre o Projeto EPA! Este espaço educativo proporcionou às crianças participantes, aos arte-educadores e à coordenação o descobrimento de um diferente espaço educativo, uma diferente possibilidade de se provocar o processo de ensino/aprendizagem. Relações de igualdade e de respeito foram construídas ao longo do processo, permitindo o amadurecimento das crianças para a manutenção destas relações o que possibilitou aos educadores a confirmação de que realmente existe esse potencial criador, faltando à periferia apenas oportunidades.

Também foram criadas relações de carinho, de afeto, devido a relação de horizontalidade estabelecida entre todos os participantes, educadores e educandos.

Com certeza não houve somente momentos bons, muitas foram as vezes em que na reunião de arte-educadores com a coordenação surgiram desafios a serem superados, dificuldades grandes a respeito de uma realidade que estávamos tomando contato, não como moradores mas como visitantes, porém com uma boa recepção desta população que com o tempo foram conhecendo, respeitando e apoiando o projeto.

Em muitas crianças houve o despertar do interesse artístico, diante da possibilidade de conhecer linguagens novas e desenvolver o potencial existente em cada um.

Além disso puderam conhecer novos ritmos, novos instrumentos, aprender a cantar, dançar, tocar e estar em contato com uma cultura não presente em seu cotidiano, mas que possuíam relação direta com a história dos seus antepassados.

E ao plantar essa semente artística, que ela possa ser regada, que cada vivência alojada na memória e no coração de cada um possa despertar para

novos interesses e esperando que as novas possibilidades de vivências culturais e de criação sejam aproveitadas.

E o mais bonito e gratificante desta experiência é a certeza de que cada experiência e cada vivência não se apagará, mas permanecerá na memória de cada um ou pronta para ser novamente despertada, bastando apenas um estímulo.

E que nunca falte a alegria de ser criança!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP003/2004. Brasília: MEC, 2004.

CHALHOUB, Sidney. **Exclusão e cidadania**. Revista História Viva, São Paulo: Temas Brasileiros, n.3, p. 38-41, 2006.

CUNHA JR., Henrique. **Africanidades, Afrodescendência e Educação**. Revista Educação em Debate, ano 23, n.42, p.05-15. Fortaleza: FECED/EFC, 2001.

_____. **A população negra tinha formação profissional na abolição**. Temas para as aulas de História dos Afrodescendentes. (Mimeo). Fortaleza: UFC/ Secretaria de Educação de Horizonte, 2007.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

FERREIRA FILHO, Alberto Heráclito. Desafrikanizar as ruas: elites letradas, mulheres pobres e cultura popular em Salvador (1890-1937). Revista Afro-Ásia, n.21. Salvador: EDUFBA, 1998, P. 240.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Cidades: São Paulo: Rio Claro. Disponível em:<[http:// www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em julho de 2013.

GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (Introdução a uma pedagogia do conflito). Educação e Sociedade, 1:5-16, São Paulo, Cortez & Moraes/ CEDES, São Paulo, 1978.

GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008. 120p. (Coleção Questões da Nossa Época, 71).

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. In: QUINTAS, Fátima (Org.), **O negro: identidade e cidadania**. In: 4 CONGRESSO AFROBRASILEIRO, Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 1999.

PEREIRA, F.A.S. **Poder Local e Representação Política: Negro e Imigrantes no Interior Paulista (Um estudo sobre o Município de Rio Claro)**. São Carlos: Dissertação de Mestrado UFSCar. 2004.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. **Pobreza Urbana**. São Paulo: Hucitec, 1979.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, BARVOSA, Lucia Maria de Assunção (Orgas.) **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997. 104p.