

OFICINA DE ADINKRAS NA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE JAGUARIBE-CE

ADINKRAS WORKSHOP IN EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS: REPORT OF EXPERIENCE IN A PUBLIC SCHOOL IN JAGUARIBE-CE

Cristiane Sousa da Silva¹
Viviane de Sousa Ferreira²
Raquel Campos Nepomuceno de Oliveira³

RESUMO

Este trabalho apresenta o relato de experiência de uma oficina Adinkra realizada em um projeto de extensão, que aconteceu entre o período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019, intitulado “Caminhos para a desconstrução do racismo em escolas públicas de Jaguaribe-CE”. O objetivo principal do projeto foi valorizar as diferentes formas de conhecimento sobre as relações étnico-raciais, assim como contribuir para a construção da identidade e cultura negra junto a crianças. Já na oficina, atividade citada em questão, um dos objetivos foi apresentar e discutir a representação e/ou significado e uso dos símbolos Adinkras, ressaltando sua importância para a cultura africana, à luz de Munanga (2009), Gomes (2003) e Viana (2018). Acredita-se que a atividade da oficina aqui relatada proporcionou grande contribuição ao contexto escolar, na medida em que representou uma forma dinâmica de execução da Lei 10.639/2003, uma vez que foram realizadas oficinas afro-pedagógicas tendo como estratégia de aprendizagem a ludicidade para se abordar as questões raciais. Por meio da oficina da simbologia Adinkra, conseguiu-se apresentar e discutir sobre o contexto de origem, uso e significado desta simbologia para o povo africano, relacionando-a ao seu significado de riqueza, de representatividade e sua importância social, haja vista o silenciamento criminoso em relação a essa temática que atinge principalmente a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Relações étnico-raciais. Cultura negra. Extensão.

ABSTRACT

This work presents an experience report of an Adinkra workshop carried out in an extension project entitled “Paths for the deconstruction of racism in public schools in Jaguaribe-CE”. The main objective of the activity was to value different forms of knowledge about ethnic-racial relations, as well as the construction of black identity and culture among children. In addition to this, we also sought to: value and make visible the history and culture of the black population in public schools in the municipal network of the city of Jaguaribe, elementary school I; bring a repertoire of new knowledge produced historically and culturally by the black population through pedagogical interventions; to contribute to the initial training of students for the ethnic-racial relations of public schools in the Jaguaraguana municipal system; produce educational teaching material on ethnic racial relations in Jaguaribe; strengthen the link between IFCE and the municipal public school system. It is believed that the activity of the workshop reported here provided a great contribution to the school context, as it represented a dynamic way of implementing Law 10.639 / 2003, since Afro-pedagogical workshops were held with the playfulness strategy for learning. to address racial issues. Through the adinkra symbology workshop, it was possible to present and discuss the context of origin, use and meaning of this symbology for the African people, relating it to its meaning of wealth, representativeness and its social importance. In this way, the children participated and engaged a lot in the discussions of this symbology with curiosity and affection. Finally, it was realized the importance of dialoguing about elements of African and Afro-Brazilian culture, in order to provide the expansion of knowledge, especially with regard to ethnic-racial relations, given the school silencing in relation to this thematic that affects mainly early childhood education and the initial grades of Elementary Education.

¹ Instituto Federal do Ceará – IFCE, Campus Jaguaribe. E-mail: cristiane.silva@ifce.edu.br;

² Instituto Federal do Ceará – IFCE, Campus Jaguaribe. E-mail: vivisousajbe@gmail.com;

³ Instituto Federal do Ceará – IFCE, Campus Jaguaribe. E-mail: raquel.campos@ifce.edu.br.

KEYWORDS: Ethnic-racial relations. Black culture. Extension.

1 INTRODUÇÃO

Com a reestruturação e a reorientação do papel da escola, aliada à transversalidade de outras políticas públicas com a política de Educação e a entrada de novos atores no universo escolar, o debate e o diálogo sobre a necessidade e importância de que professores e escolas apropriem-se de temáticas antes mantidas fora do ambiente escolar como raça/cor, gênero e sexualidade, entre outros, torna-se central (BRASIL, 2006).

Dessa forma, no que se refere à questão racial, acredita-se que a superação do racismo e da desigualdade racial possibilita transformações éticas e solidárias para toda a sociedade e permitem o efetivo exercício da justiça social e da cidadania que respeite e garanta o direito à diversidade. Acredita-se, também, que esse processo poderá proporcionar uma reeducação social e cultural dos brasileiros no trato com as questões étnico-raciais, questionando e problematizando inúmeros estereótipos, preconceitos negativos e mitos como o da democracia racial. Mas, para que isso aconteça, fazem-se necessárias a construção, a discussão e a valorização na prática de reconhecer e enaltecer a importância das diversas culturas e povos existentes, em especial da população negra, assim como na de proporcionar oportunidades e tratamento iguais para negros e brancos (GOMES, 2012).

Diante disso, visando trazer ao cenário e ambiente educacional a discussão de tais temáticas e questões, e na tentativa de diminuir as desigualdades raciais existentes, criou-se a Lei 10.639/03, que estabelece, para as diretrizes e bases da educação nacional, a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, e dá outras providências (BRASIL, 2003), tanto na educação básica (infantil, fundamental e médio) pública e privada, como na educação superior.

A partir desse contexto, torna-se possível trabalhar e pautar as discussões étnico-raciais por meio de atividades que possam enaltecer e positivar a história e a cultura africana e afro-brasileira, através de metodologias dinâmicas e integradoras no espaço escolar, tais como: oficinas, contação de histórias com personagens negros(as) de forma positivada, danças, culinárias, ritmos, símbolos, entre outros.

Por conseguinte, o presente trabalho, apresenta um relato de experiência sobre a realização de uma atividade prática com a simbologia africana Adinkra, que objetivou propor



um meio de se trabalhar e transmitir de forma lúdica e reflexiva a questão étnico-racial, como uma forma de desconstrução do racismo dentro das escolas municipais de ensino fundamental. Dessa forma, o objetivo principal do projeto foi valorizar as diferentes formas de conhecimento sobre as relações étnico-raciais, além de contribuir para a construção da identidade e cultura negra junto a crianças. Já a oficina, atividade citada em questão, um dos objetivos foi apresentar e discutir a representação e/ou significado e uso dos símbolos Adinkras, ressaltando sua importância para a cultura africana.

Considerando o objeto de estudo em questão, entende-se por simbologia Adinkra um conjunto de ideogramas do continente africano que podem ser impressos em tecidos, objetos e adereços, e que ainda podem ser gravados em materiais de ferro, madeira e outros, em forma de vistos, timbres, carimbos. Além disso, essa simbologia possui significado próprio e carrega consigo ensinamentos, lições e provérbios sagrados e de vida (VIANA, 2018).

Ainda de acordo com os autores supracitados, trazer à tona e discutir outras culturas, relacionando-as aos contextos educacionais de ensino e aprendizagem, e sociais como um todo, é indispensável e necessário. Isso porque muitas culturas são invisibilizadas, o que acarreta no desconhecimento da diversidade cultural de uma região, país e/ou continente, e ainda pode resultar em preconceitos e violências raciais, sociais e históricas, especialmente na sociedade brasileira (VIANA, 2018).

Ainda de acordo com a mesma autora e levando em consideração que a sociedade em geral e a educação são meios propícios e favoráveis para desconstruções históricas e sócio-raciais e ainda para transformações ou reconstruções, discutir e trabalhar o multiculturalismo é representativo e de suma importância. Analisando o contexto educacional, as diversidades étnicas e culturais são inúmeras e distintas entre os estudantes, além do fato de que esses estudantes também são carregados de vivências e experiências do meio em que viveram e vivem e estas devem ser consideradas, respeitadas e valorizadas.

Portanto, pensar em um contexto escolar desagregado de culturas e de histórias é uma questão muito complicada, uma vez que o espaço e o contexto educacional também carregam representações, histórias, simbologias e culturas. Por conseguinte, relacionar os símbolos africanos Adinkras e outras culturas deste continente com o processo de ensino-aprendizagem é extremamente necessário para reparar a invisibilidade cultural existente nos espaços escolares, e assim ressignificar e reconstruir tais espaços para e com aqueles que historicamente são excluídos do processo de ensino e construção de conhecimento (VIANA, 2018).



Para Gomes (2003, p. 170), “é no campo da cultura e da história que definimos nossa identidade enquanto sujeitos sociais, porém essas múltiplas e diferentes identidades constituem os sujeitos a partir de distintas situações, agrupamentos sociais ou instituições.” Reconhecer-se numa delas é uma resposta positiva que poderá despertar e estabelecer um sentimento de pertença a determinado grupo social de referência.

Logo, como outros processos de construção de identidade, a identidade negra forma-se gradativamente e envolve diversas variáveis, iniciando na família e se capilarizando a partir de outras relações estabelecidas. E o questionamento que Munanga (2009) levanta é o de saber por onde deve passar o discurso sobre a identidade do/a negro/a/a, tendo como base a negritude: seria pela cor da pele e pelo corpo somente ou pela cultura e pela consciência do oprimido? Essa discussão, ainda na visão de Munanga (2009), passa necessariamente pela cor da pele ou do corpo e pela cultura, por questões históricas já conhecidas.

Contudo, o autor coloca dois problemas relacionados à identidade, ligados à cor e à cultura. No primeiro, ele questiona se os negros/as seriam capazes de formar sua identidade e unidade com base na cor da pele ou outros traços fenotípicos do seu corpo. O contexto brasileiro da negação da cor da pele é uma tendência geral, sustentada pelo ideal de embranquecimento⁴, e traz como pano de fundo a mestiçagem brasileira tanto biológica como cultural.

Assim, o conceito de “afrodescendência” resolveria o problema da cor negada por tantos/as e reivindicada por outros/outras. Entretanto, esse conceito para Munanga (2009) tornou-se uma forma de manipulação política. Como exemplo, ele cita a discussão a respeito das cotas. Partindo do pressuposto do conceito de afrodescendência, a África passa a ser o grande berço da humanidade e qualquer cidadão pode reivindicar essa África perdida, pouco importando a cor da pele.

O segundo problema destacado é o da cultura, pois, a partir de uma cultura já expropriada, será possível construir uma identidade negra, tendo-a como base? A partir desse ponto, ele argumenta que, para parte da elite politizada, o que importa é tomar consciência histórica da resistência cultural e da sua participação na cultura brasileira atual. Porém, acrescenta Munanga, basear a procura e a formação da identidade na “atual” cultura negra é

⁴ Na opinião de Haufbauer (1999), o ideal de embranquecimento é um elemento-chave para entender racismo brasileiro. Surgiu no final do século XIX, como uma espécie de “esperança nacional”, já que a ideia seria a extinção da população negra – e o Brasil estaria aberto para receber os imigrantes europeus para “branquear” a população brasileira.



uma análise problemática, pois nem todos os/as negros/as vivem, exclusiva e separadamente, a cultura negra dentro da sociedade brasileira.

Portanto, torna-se necessário ter cuidado com a manipulação da cultura negra por parte da classe dominante, quando coloca suas contribuições como símbolo nacional – a exemplo do samba – e acaba negando a existência do racismo, reafirmando a democracia racial através da identidade nacional. Logo, a apropriação da cultura negra, tornando-a cultura nacional, vai, mais uma vez, encobrir o racismo brasileiro, ficando mais difícil a sua denúncia.

Gomes (2003, p. 171) afirma que “a identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural. Significa a construção do olhar de um grupo ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”; ou seja, partindo desse pressuposto, essa construção da identidade negra se dá pelo olhar de si e do outro.

Portanto, é necessário abrir o diálogo sobre a questão racial nos espaços formais e não formais de educação para construir uma identidade étnico-racial afirmativa a partir de sua cultura, sua história, seus anseios, pautados numa visão bem realista e não romântica, desmistificando o mito da democracia racial e o racismo cordial presentes na sociedade brasileira.

2 DESENVOLVIMENTO

No que tange à metodologia do presente trabalho, a qual consistiu em uma oficina afro-pedagógica, a intervenção deu-se em uma escola de ensino fundamental da cidade de Jaguaribe, interior do Ceará, com crianças entre a faixa etária de 5 a 7 anos. É importante salientar que essa ação é proveniente da realização de um projeto de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus Jaguaribe, intitulado “Caminhos para desconstrução do racismo em escolas públicas da cidade de Jaguaribe-CE”, o qual foi financiado pelo Programa Institucional de Apoio a Projetos de Extensão (PAPEX), que teve como foco e público alvo a Educação Básica, sendo mais especificamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Esse projeto foi realizado entre o período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019, contendo em sua equipe estudantes bolsistas e voluntários, além de servidores da instituição citada anteriormente.

Considerando-se o contexto apresentado, a intervenção em questão foi dividida em dois momentos: um momento inicial introdutório, caracterizado como a parte teórica da

atividade; enquanto o segundo momento se caracterizou como a parte prática da intervenção, por meio da realização de uma oficina.

Na parte teórica da atividade, realizou-se uma apresentação de slides, e com isso uma explicação sobre simbologias. Inicialmente, foram abordadas as simbologias “mais conhecidas e comuns”, como a representação de uma nota musical ou um trevo de quatro folhas, a fim de relacionar e enfatizar que tais simbologias possuem significado e importância, e que, assim como essas, existem outros símbolos e culturas existentes com seus respectivos significados e valores (Figura 1).

Figura 1: Apresentação de Simbologia Adinkra



Fonte: Acervo pessoal

Diante do contexto evidenciado anteriormente, apresentou-se e discutiu-se sobre cultura e símbolos africanos, em especial e particularmente a simbologia Adinkra, ressaltando sua importância, seu significado e sua contextualização de representação dentro da cultura africana (Figura 2).

Figura 2: Apresentação do símbolo Adinkra Sankofa



Fonte: Acervo pessoal



Já no que se refere à parte da intervenção propriamente dita, e uma vez finalizada a apresentação e discussão dos símbolos Adinkras, deu-se continuidade à realização da oficina em seu teor prático. Para a realização da oficina, os alunos foram organizados em dois grupos mistos, contendo tanto meninas como meninos.

A oficina consistiu em construir um “jogo de encaixe” de peças em um painel com a simbologia Adinkra. Para isso, confeccionaram-se cartões com os símbolos Adinkras, que foram recortados previamente ao dia de realização da atividade pela equipe do projeto. Esses símbolos foram impressos em escala de preto e branco no tamanho de folha A4, e colados em folhas de isopor separadamente, que foram confeccionadas em formato circular como peças de dama em uma escala maior.

Para a confecção do painel que serviria para o encaixe das peças, utilizaram-se duas folhas de isopor, que foram cobertas por uma folha de papel cartolina de cor branca. Nesse painel, foram descritos à mão os significados de alguns símbolos, anteriormente escolhidos pela equipe do projeto durante o planejamento da atividade (Figura 3). Dessa forma, cada significado escrito no painel correspondia a uma peça com a figura de um determinado símbolo, que deveria ser encaixado em seu devido lugar com o auxílio de um palito de dente ou de churrasco.

Figura 3: Apresentação e explicação do painel do jogo de encaixe Adinkra



Fonte: Acervo pessoal



Portanto, uma vez divididos os grupos, a equipe do projeto distribuiu duas peças para cada grupo, e orientou que estes dialogassem entre si para decidir quais peças correspondem a dois dos significados descritos no painel. Uma vez decidido coletivamente qual a peça correspondente ao seu significado, um representante do grupo se dirigiu ao painel para fazer o encaixe acordado pelo grupo (Figuras 4 e 5).

Figura 4: Criança encaixando uma peça no painel Adinkra



Fonte: Acervo pessoal

Figura 5: Painel Adinkra com as peças símbolos encaixados



Fonte: Acervo pessoal

Finalizados todos os encaixes de ambos os grupos, retomou-se o diálogo com as crianças a fim de analisar as correspondências feitas por elas, como uma forma de resgate ou revisão aos significados dos símbolos (Figura 6).

Figura 6: Momento de discussão dos encaixes realizados pelas crianças



Fonte: Acervo pessoal

Por meio da realização da intervenção, foi possível dialogar com as crianças acerca do contexto, do significado e da importância das diversas culturas existentes. Particularmente, como a proposta da intervenção em questão foi voltada à cultura e à simbologia africana, e mais especificamente à simbologia Adinkra, a atividade permitiu conhecer o contexto e a origem dos símbolos africanos Adinkras, assim como seu uso e significado para o povo africano.

Dessa forma, foi possível perceber o quanto a atividade em questão se caracterizou como uma contribuição positiva e significativa, no que se refere à promoção e valorização do conhecimento da cultura africana. Como uma forma de promover e valorizar tal cultura e simbologia, buscou-se ressaltar a origem africana desses símbolos, aliando-os ao significado de riqueza e de representação, uma vez que sua utilização era muito comum em vestimentas e festas reais.

Outra análise inferida é que a participação e o engajamento das crianças durante as discussões da simbologia, assim como durante a parte prática da oficina, foram muito positivos e significativos. Durante o desenvolvimento de toda a atividade, foi notório visualizar a alegria e satisfação pelo momento lúdico e diferente, e, mais ainda, por conhecer algo “novo”, que antes era desconhecido ou não se pautava ou discutia. Além disso, foi possível verificar que as

crianças demonstraram bastante curiosidade ou afeição por algum símbolo Adinkra apresentado.

Portanto, a atividade foi muito proveitosa e significativa, uma vez que se acredita ter cumprido o objetivo proposto, por ter inserido a discussão étnico-racial no espaço escolar e no município de Jaguaribe. Além disso, a experiência se caracterizou como uma contribuição de grande valor e importância também para os estudantes bolsistas, na medida em que estes se constroem nesse espaço por meio do processo formativo na temática racial.

Em estudo realizado por Marcelino, Voss e Roecker (2016), que também se utilizou da simbologia africana Adinkra, eles afirmam e reforçam a importância e a necessidade de fortalecer, de discutir, de dar visibilidade e conhecimento a outras culturas, principalmente aquelas que são desconhecidas por grande parte das populações e espaços. Além disso, estes ressaltam que se discutir e trabalhar as questões socioculturais de um país ou de um território pode auxiliar na compreensão dos contextos e mazelas ou desigualdades sociais existentes no mundo atual (MARCELINO; VOSS; ROECKER, 2016).

Portanto, falar sobre culturas, sobre particularidades de uma região, país ou continente no espaço escolar e fora dele é buscar conhecer a história, os costumes, as lutas, as conquistas, a representação e o poder de um povo, o que pode auxiliar na desmistificação e na desconstrução de estereótipos e preconceitos historicamente estabelecidos e reproduzidos. Além disso, é dar visibilidade e voz àqueles que não se enxergam em sala de aula pela ausência da sua realidade, da sua história, do seu contexto social e cultural, e assim não se sentem partícipes do processo de construção de conhecimento e de representatividade (MARCELINO; VOSS; ROECKER, 2016).

Munanga (2009) diz que não haveria outro combustível na formação da identidade negra a não ser as relações políticas e sociais. Não podemos, portanto, desconsiderar sua história escrita ou oral, bem como sua memória. A construção da memória da população negra brasileira, como o autor relata, gera um sentimento de pertença a determinada coletividade, passando a fazer parte do imaginário tanto pessoal quanto coletivo.

Uma das possibilidades para o enfrentamento do racismo é o que Sodré (1999) chama de alteridade: a capacidade de uma pessoa se colocar no lugar da outra. Nesse sentido, faz-se necessário trilhar novos caminhos para a convivência e o respeito com a diversidade e com diferentes grupos étnicos.

Dessa forma, Silva (2008) afirma que, no ensinamento da cultura africana, só terá sentido o que for aprendido pela ação, ou seja, aprende-se o que se vive, e muito pouco sobre o



que se ouve falar. Dito de outra forma, pouco adianta falar de consciência negra, valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, se não há como colocá-la em prática, executar a tarefa, vivenciá-la com ações concretas, a fim de desenvolver estratégias de combate ao racismo na educação brasileira.

3 CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou trabalhar didática e ludicamente as questões étnico-raciais, pautando e ressaltando a história e a cultura da população negra, de maneira positiva e construtiva, a fim de valorizar tais conhecimentos e auxiliar no processo autoidentitário das crianças. Isso, por sua vez, permitiu que o objetivo da atividade fosse atingido, porque se acredita que, por meio da cultura, a criança pode se identificar e se sentir pertencente a um grupo, construindo sua identidade de forma respeitosa e positiva.

Além disso, por meio da intervenção citada, percebe-se também a (des)construção e a formação dos interventores, pois eles se (re)constróem nesses espaços e processos, reconhecendo-se e revivendo suas histórias de vida em muitas crianças.

Portanto, o processo ocorre e age positivamente em duas vias, ou seja, as crianças conhecem e aprendem sobre cultura negra e questões raciais, enquanto os interventores se identificam nesse processo formativo e transformador. Dessa forma, tais interventores passam a agir com mais segurança e autonomia para se discutirem questões raciais, podendo vir a contribuir com a educação e o diálogo antirracistas.

Por fim, percebeu-se a importância de se dialogar sobre elementos da cultura africana e afro-brasileira, a fim de proporcionar ampliação dos conhecimentos, em especial a questão das relações étnico-raciais, haja vista o silenciamento escolar em relação a essa temática, o que atinge principalmente a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. -- Brasília: MEC; Unesco, 2012.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro/a e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, v. 29, p. 167-182, 2003.

HOFBAUER, Andréas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. Dissertação. São Paulo: USP, 1999.

MARCELINO, Andréa Rabelo; VOSS, Mari Helen Weber; ROECKER, Miriane Buss. **Adinkra: construção e aplicação de oficina geográfica na escola**. Criar Educação. PPGE/UNESC, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2871>. Acesso em: 30 de agosto de 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Petronilha B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

VIANA, Edlaine Gladys Borges. **Atividades para o ensino de simetria com os símbolos adinkra** / Edlaine Gladys Borges Viana. Rio de Janeiro – Duque de Caxias, 2018.

Enviado em: 31/07/2020
Aprovado em: 21/01/2021