

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

SUSY ROCIO CONTENTO LOZANO

**O LUGAR DA MEMÓRIA PALENQUERA: ANÁLISE DA
EXPERIÊNCIA ETNOEDUCATIVA EM SAN JOSÉ DE URÉ-
COLÔMBIA, À LUZ DO PENSAMENTO DECOLONIAL**

BELO HORIZONTE | MG
Agosto de 2017

SUSY ROCÍO CONTENTO LOZANO

O lugar da memória palenquera: análise da experiência etnoeducativa em San José de Uré-Colômbia, à luz do pensamento decolonial.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Shirley Aparecida de Miranda

Belo Horizonte | MG
Agosto de 2017

Dissertação intitulada “*O lugar da memória palenquera: análise da experiência etnoeducativa de San José de Uré-Colômbia, à luz do pensamento decolonial*” de autoria da mestranda Susy Rocío Contento Lozano, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professoras e professores:

Profa. Shirley Aparecida de Miranda UFMG

Prof. Bruno Daniel Gomes de Sena Martins | Univerisdade de Coimbra

Prof. Luiz Alberto Oliveira | UFMG

Profa. Lana Mara Castro Siman | UEMG- Suplente

Prof. Rodrigo Ednilson de Jesus | UFMG- Suplente

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2017

Agradecimentos

As e Aos ancestrais que moram nas estrelas e nas árvores antigas.

Ao governo brasileiro presidido por José Ignacio Lula da Silva e Dilma Rousseff, por construirem e manterem a possibilidade de uma educação superior pública, com bolsas de estudo, o que permitiu a entrada de pessoas até então marginalizadas nos espaços acadêmicos no Brasil, e também de estudantes do continente latino americano, como eu, que infelizmente em nossos países de origem não temos esta valiosa possibilidade. Obrigada pela chance de cumprir meu sonho de continuar estudando!

As mulheres que compõem minha linhagem materna, por abrir o caminho que me permitiu chegar até aqui, cumprir este sonho chamado Brasil. A minha avó Aquilina Lozano, cuja história foi um encorajamento nesta caminhada. A minha mãe Asunción, mulher valente e poderosa, que decidiu dar-me a vida, agradeço por ser forte e ensinar-me a ter forças e a ser quem sou. Obrigada pela criatividade, pela resiliência, por ter ensinado-me a trabalhar e a não ter vergonha da minha origem. Obrigada sempre por me levar o suco para a escola!!. Ao meu pai Roberto, por ensinar-me: a autoafirmação, a valorizar o trabalho e responsabilizar-me por minha vida.

Aos meus irmãos por me apoiarem, por acreditarem em mim. As minhas irmãs, meus exemplos de vida. Às minhas amadas e meus amados sobrinhas/os, por me ensinarem a ser criança de novo, por me ensinarem a ser tia e amiga.

Às avós uresanas, Cato, Oti, Eneida, Délima, Ana Judith, Pilmenia, Térsida, Gina, Filomena, Ana Eloisa, por me acolher sempre, por suas histórias, por sua comida, por seu carinho. Para Cato, Oti e Délima especialmente, todo meu carinho e meu respeito. As falecidas mestras: Carmen Rosa, Ana Santiaga e Sonia, as suas memórias.

As professoras uresanas que generosamente responderam todas minhas perguntas, especialmente a educadora María Yovadis por compartilhar suas histórias, seu amor por

Uré e por resolver minhas dúvidas durante a fase da escrita. A docente Susana Santos por me acolher em sua casa, e oferecer a mim suas receitas culinárias, especialmente o “mote de queso” e me contar suas memórias palenqueras. Ao professor Carlos Franco, pelas trocas, por compartilhar comigo sua leitura do palenque, da história e servi-se como conexão com outras/os uresanas/os, obrigada também por resolver minhas dúvidas durante a fase da escrita.

Ao mestre Benjamin Santos, por sua gentileza e por sua paciência ao compartilhar as experiências sobre a organização da comunidade.

As/os docentes da escola que me permitiram acompanhar suas aulas e responderem as minhas perguntas.

A comunidade educativa da escola de San José de Uré, por me permitir acompanhá-los. As/os estudantes da escola uresana por serem meus amigos, e me fazerem sorrir.

A Shirley, minha orientadora, uma mulher poderosa e compreensiva, cuja admiração se faz presente ao observar seu carinho e cuidado no trato com as pessoas. Uma mulher-exemplo e inspiração, que além de orientar-me magnificamente, ajudou-me na correção da escrita e trouxe luz sobre minhas ideias. Que fortuna contar com você!

A minha querida amiga Gilmara, por ser minha professora de português, agradeço pela paciência e carinho com meu portunhol. Obrigada pelas contínuas reflexões sobre feminismos e racismo. Sou grata pela dança!

Ao grupo de Ações Afirmativas por me acolher e me ensinar durante estes dois anos. Fico inmensamente agradecida com vocês pelas importantes reflexões e aprendizados sobre racismo, branquitude, privilégio racial e relações étnico-raciais, que nutriram minha trajetória durante o mestrado e que se refletem neste trabalho. Ao grupo

de pesquisa em Educação Quilombola pelo carinho e aprendizado, e pela oportunidade de fazer parte dessa equipe maravilhosa.

As minhas amigas queridas Pilar, Yvonne, Claudia, Lorena, Blanca, obrigada por estarem comigo sempre. Pilita minha irmã “abrilera” quem ouviu minhas histórias e aventuras em terras brasileiras, sempre com tantas cores, alegria e carinho.

As minhas e meus queridas/os amigas/os, que conheci em Belo Horizonte: Lyda, Beatriz, Johanna no início do mestrado. Lyda, cuja companhia e troca de ideias ensinaram-me sobre o difícil e delicado trabalho da docência, muito obrigada querida Lyda! Beatriz minha querida “veci”, a melhor companhia que já tive em Belo Horizonte! Saidy, Carlos, Adriana, Antônio, Adriana, Andrés na conclusão. Obrigada pelos debates, a companhia, a caipirinha, a cerveja e as trocas. O suporte de vocês foi fundamental nos tempos difíceis e nos felizes também. Especificamente a Saidy e Carlos, agradeço pela força durante os tempos difíceis. A experiência com pensamentos tão diferentes, e um espaço novo, certamente foi uma grande lição e um ganho para mim, muito obrigada!

A Luz, Andrés, Joshua e Benjamin por me darem um cantinho nos seus corações e acolher-me, e ainda por me ajudarem nos momentos precisos.

A as/os variadas/os leitoras/es, revisoras/es, e tradutoras/es que em diferentes momentos e em diferentes graus me ajudaram durante o complexo processo da escrita, Andrés, Cristian, Beatriz, Blanca, Yvonne, Claudia, Glauciane, Saidy e Shirley, muito obrigada! Ao meu amigo belorizontinho Ricardo, que pacientemente resolveu minhas dúvidas e perguntas sobre o português, sobretudo na fase final. A Glau que generosamente aceito o desafio de revisar o documento final, trabalho feito com muito carinho e empenho, além disso, me deu importantes lições sobre coragem e excelência na sua defesa de mestrado, obrigada!

A todas as pessoas que me acompanharam durante este tempo de caminhada pelo mestrado, pelo Brasil, e pela vida.

Dedicatória

Para Asunción Lozano Velásquez.

Minha mãe.

RESUMO

Considerando que a história das/os ancestrais africanas/os que chegaram ao território do continente americano tem sido sistematicamente apagada pelo sistema moderno colonial, este projeto surgiu a partir da inquietação sobre as estratégias que tem sido utilizadas, para reverter esse apagamento por meio de um olhar crítico sobre o conhecimento que tem sido transmitido para nós, e, que ao fim de contas é um conhecimento eurocentrado (WALSH, 2008; SANTOS, 2009; QUIJANO, 2009). Objetivou-se analisar a construção e desenvolvimento do projeto etnoeducativo na comunidade de origem palenquero San José de Uré- Colômbia, e ver o lugar das memórias revitalizadas na produção de conhecimentos dentro da escola. Para tanto se procedeu à observação participante dentro da comunidade durante quatro meses, acompanhando as atividades escolares, as festas religiosas e atividades extracurriculares de algumas, e de alguns docentes. Desse modo observaram-se alguns elementos na construção do projeto etnoeducativo, como o papel do Movimento Social Afrocolombiano na organização da comunidade, e alguns dilemas do projeto como o fato das/os professoras/es serem de fora ou de dentro da comunidade, o que permitiu evidenciar que a implementação do projeto etnoeducativo supõe uma tensão entre duas lógicas de saber diferentes, e em certa maneira antagônicas, na medida que os saberes tradicionais tem estado historicamente apagados dentro da lógica da colonialidade do poder. Nesse sentido a Cátedra de Estudos Afrocolombianos e a etnoeducação corresponderiam na produção de contra-narrativas possíveis.

Palavras-chave: Palenque - Projeto Etnoeducativo - Cátedra de Estudos Afrocolombianos - Memória - Tradição.

RESUMEN

Considerando que la historia de las/os ancestras/os africanos que llegaron al territorio americano ha sido apagada sistemáticamente por el sistema moderno colonial, este proyecto surgió a partir de la inquietud sobre las estrategias para que han sido utilizadas para revertir ese apagamiento por medio de una mirada crítica al conocimiento que se nos ha transmitido y que al final de cuentas es un conocimiento eurocentrado (WALSH, 2008; SANTOS, 2009; QUIJANO, 2009). El objetivo fue analizar la construcción y desarrollo del proyecto etnoeducativo de la comunidad de origen palenquero, San José de Uré-Colombia, y ver el lugar de las memorias revitalizadas en la producción de conocimiento dentro de la escuela. Para lo cual se procedió a la observación participante dentro de la comunidad durante cuatro meses, acompañando las actividades escolares, las fiestas religiosas y actividades extracurriculares de algunas/os profesoras/es. De esa manera se observaron algunos elementos en la construcción del proyecto etnoeducativo, como el papel del Movimiento Social Afrocolombiano en la organización de la comunidad y algunos dilemas del proyecto como el hecho de las/os profesoras/es ser de fuera o dentro de la comunidad, lo que permitió evidenciar que la implementación del proyecto etnoeducativo supone una tensión entre dos lógicas de saber diferentes y en cierta medida antagónicas, en la medida que los saberes tradicionales han estado apagados históricamente dentro de la lógica de la colonialidad del poder. En ese sentido la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la etnoeducación corresponderían en la producción de contra-narrativas posibles.

Palabras-clave: Palenque, proyecto etnoeducativo, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, memoria, tradición.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEA	Cátedra de Estudos Afrocolombianos
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estatística
MEN	Ministério de Educação Nacional
MINCULTURA	Ministério de Cultura
CONPES	Consejo Nacional de Política Econômica e Social
PCN	Processo de Comunidades Negras
UNESCO	Siglas em inglês para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
GEA	Grupo de Estudos Afrocolombianos
EOT	Esquema de Ordenamento Territorial
CNMH	Centro Nacional de Memória Histórica
GMH	Grupo de Memória Histórica
OPPDH DIH	Observatório do Programa Presidencial de Direitos Humanos e
PEI	Projeto Educativo Institucional
NBI	Índice de Necessidades Insatisfeitas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
EPL	Exército Popular de Libertação
FARC	Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia
AUC	Autodefesas Unidas da Colômbia
BACRIM	Bandas Criminais

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1. Professora Maria Yovadis Londoño	34
Fotografia 2. Mestre Benjamin Santos.	36
Fotografia 3. Professora Nayibe Álvarez.	37
Fotografia 4. Professor Álvaro Baza	38
Fotografia 5. Praça principal de Uré.	69
Fotografia 6. A quebrada durante a festa de São José.	73
Fotografia 7. Falecida mestra Clara Helena Márquez Sotelo, <i>baqueriando</i> .	76
Fotografia 8. Efeitos da exploração mineira ilegal no sítio de Plan Viejo.	77
Fotografia 9. Mulheres Emberás na festa de São José.	82
Fotografia 10. Cabildo indígena Zenú Aborigem em Uré.	86
Fotografia 11. Pátio da escola.	90
Fotografia 12. Professora Doly.	92
Fotografia 13. Missa ao San José.	94
Fotografia 14. Mestras Otilia e Catarina Roche, reconhecendo ao santo.	99
Fotografia 15. Diabo com máscara.	103
Fotografia 16. Mestre diabo.	105
Fotografia 17. Conjunto da Dança.	105
Fotografia 18. Cucamba.	106
Fotografia 19. <i>Güeva</i> .	106
Fotografia 20. Verseadoras e tamborero. █	107
Fotografia 21. Mestre Antônio Ibáñez.	107
Fotografia 22. Saída dos diabos.	108
Fotografia 23. Cobro do Brinde.	108
Fotografia 24. <i>Güeva</i> com chicote e <i>garabato</i> .	110
Fotografia 25. Gestualidade dos diabos.	116
Fotografia 26. Professor Carlos Roche.	116
Fotografia 27. Eider Londoño, tamborero de Tuna, 2009.	117
Fotografia 28. Mestre diabo, Libni Londoño.	118
Fotografia 29. Mestra Catarina Roche dançando Tuna.	137
Fotografia 30. Inauguração do parque da escola.	138
Fotografia 31. Missão e Visão da escola.	140
Fotografia 32. Atividade sobre o tambor.	146
Fotografia 33. Atividade em aula.	146
Fotografia 34. Faber de 7º ano.	151
Fotografia 35. Aula do som do tambor em Semana Santa.	153
Fotografia 36. Aula de plantas medicinais.	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 População afrocolombiana no censo de 2005	44
Quadro 2 Procedência das/os escravizadas/os e tipos de mecanismos de resistência.	53
Quadro 3 Níveis de educação escolar, Brasil e Colômbia	90

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 Localização de Uré na região do rio São Jorge	63
Mapa 2 Localização de Uré em Córdoba	71
Mapa 3 Povoado de Uré	72

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	<i>CIMARRONAJE</i> E CONFORMAÇÃO DE <i>PALENQUES</i> , A DESCOLONIZAÇÃO DA MEMÓRIA AFROCOLOMBIANA.	44
2.1	<i>Afrocolombia</i> e as identidades negro, <i>raizal</i> e <i>palenquero</i>	44
2.2	Os <i>palenques</i> na Colômbia e a descolonização da memória	48
2.2.1	<i>Cimarronaje</i> e formação de <i>palenques</i>	50
2.3	Formação de <i>palenques</i> na Nueva Granada.	54
2.3.1	<i>San Basilio de Palenque</i>	56
2.3.2	San José de Uré	59
2.4	Etnicidade e Identidade <i>palenquera</i> : a articulação em torno do discurso da Afrocolombianidade	65
3	SAN JOSÉ DE URÉ, TERRITÓRIO EM DISPUTA	69
3.1	Aspectos gerais	70
3.1.1	A Quebrada	72
3.1.2	Economia	73
3.1.3	Recursos Minerais	75
3.1.4	Mineração Aurífera	76
3.2	Conflito Armado.	77
3.3	Relações interétnicas: Zenúes, Emberás, Palenqueros e Paisas.	81
3.3.1	Indígenas Emberás	82
3.3.2	Zenúes	84
	Sabaneros e paisas	86
3.3.3	<i>Uresanas/os e paisas</i>	87
3.4	A escola em Uré.	88
3.4.1	Contexto da escola.	90
	Aspectos básicos.	90
4	A FESTA E O SAGRADO NA RELIGIOSIDADE URESANA	94
4.1	Religiosidade uresana	96
4.1.1	São José o santo vivo	98
4.1.2	São José o fazedor de milagres	100

4.1.3	Semana Santa	101
4.1.4	Dança dos Diabos, cantos de resistência e permanência cimarrona	102
4.1.5	“Um diabo anticolonialista”	104
4.1.6	A saída, o brinde e a rinha.	106
4.1.6.1	O Brinde	108
4.1.6.2	A rinha	109
4.1.7	O sequestro da namorada ou a dança das <i>muchachas</i>.	110
4.1.8	O Chicote e o problema de bater nas pessoas	112
4.1.9	Os jovens na Dança	113
4.2	Dança e linhagem	115
4.2.1	Dança dos diabos e projeto etnoeducativo	115
5	CÁTEDRA, ETNOEDUCAÇÃO, E AS MEMÓRIAS AFROURESANAS NA ESCOLA	120
5.1	Cátedra de Estudos Afrocolombianos (CEA)	122
5.4	Projeto Etnoeducativo	126
5.5	Organização afrocolombiana e processo etnoeducativo em Uré	128
5.6	As mestras da sabedoria ancestral e a entrada da memória na escola	135
5.7	O projeto etnoeducativo uresano	139
5.8	A Relação entre os lineamentos ministeriais e o processo etnoeducativo	141
6	INTERPRETAÇÕES DO PROJETO ETNOEDUCATIVO NA INSTITUIÇÃO ETNOEDUCATIVA SAN JOSÉ DE URÉ	143
6.1	Materiais e estratégias metodológicas na experiência etnoeducativa	145
6.2	Projetos afrouresanos.	151
6.2.1	O som do tambor na espiritualidade uresana	152
6.2.2	Projeto plantas medicinais	153
6.2.3	Criação de galinhas	155
6.3	Memórias da violência	156
6.3.1	Episódio 1	156
6.3.2	Episódio 2	157
6.3.3	Episódio 3	157
6.4	Dilemas do projeto etnoeducativo uresano.	159

	17
6.4.1 Primeiro dilema: Escolhas da memória	159
6.4.2 Segundo dilema: o tema da identidade afrocolombiana e palenquera.	160
6.5- Nação raça e mestiçagem	163
6.6 O privilégio da branquitude	165
6.7 Tensões internas. Quem é de fora e quem é de dentro.	166
6.7.1 Quem é de fora	167
6.7.2 Falta de compromisso	167
6.7.3 A discriminação contra os indígenas e os brancos.	169
6.7.4 Noção de etnoeducação.	169
6.7.5 Quem é de dentro	170
CONCLUSÕES	175
REFERÊNCIAS	181

1 INTRODUÇÃO

O presente documento é uma pesquisa etnográfica que pretende analisar a experiência etnoeducativa numa comunidade palenquera, San José de Uré, situada ao sul do departamento de Córdoba-Colômbia, no que tange ao ensino da herança africana e de seus descendentes na Colômbia, desde a perspectiva do projeto etnoeducativo e a Cátedra de Estudos Afrocolombianos, e identificar o lugar das memórias revitalizadas na produção de conhecimentos dentro da escola.

Esta dissertação surgiu da necessidade de compreender os processos de transmissão da memória na escola de uma comunidade palenquera¹ na Colômbia, um problema que emergiu da monografia intitulada “Maestras del saber ancestral, un acercamiento etnográfico a las actividades económicas y a la identidad palenquera en San José de Uré” (CONTENTO, 2010), trabalho apresentado no departamento de Antropologia da Universidad Nacional de Colômbia em Bogotá. Nesta pesquisa observou-se a experiência liderada pela comunidade, de ensinar a memória palenquera, por meio da implementação da Cátedra de Estudos afrocolombianos (CEA) e do projeto etnoeducativo².

Embora o foco da pesquisa consultada fossem atividades econômicas praticadas pelas mulheres como a mineração artesanal, e a culinária, foi possível registrar algumas aulas que essas mesmas mulheres ministravam dentro da escola, no que se conhecia nesse momento como aula da *Tuna*. As “mestras de sabedoria ancestral” eram quinze avós e bisavós, que tinham entre os 52 e os 92 anos de idade, e que por essa época se dedicavam dentro da escola a representar alguns dos ofícios tradicionais que tinham aprendido de suas mães e avós, e que constituíam parte importante da memória dos uresanos. Fora da escola estes ofícios eram seu modo de vida cotidiano (CONTENTO, 2010). Na escola, as mestras participavam regularmente do processo etnoeducativo construído por um grupo de professoras/es e lideranças uresanas, na década de 1990.

Na experiência uresana, a implementação da aula da *Tuna* serviu como uma ponte entre a escola e a comunidade, na medida em que integrou os conhecimentos e ofícios

¹ Se refere ao termo usado para se referir aos quilombos na Colômbia. Este tema será ampliado do seguinte capítulo.

² A etnoeducação e a CEA são as duas figuras para a educação afrocolombiana. Retomaremos essa discussão no capítulo quatro.

tradicionais das avós na escola, por meio de danças tradicionais e relatos das memórias palenqueras. Nesse sentido a aula da Tuna foi parte integral dos esforços da comunidade por revitalizar suas memórias e pô-las dentro do contexto escolar (CONTENTO, 2010).

Um das inquietações que surgiram daquela pesquisa estavam relacionadas com o funcionamento do projeto em relação às outras aulas, e às estratégias para transmitir a memória a partir da aula da *Tuna*. Isto, porque havia escutado, da então diretora da escola, Maria Yovadis Londoño, que o projeto etnoeducativo nutria os conteúdos das demais áreas de conhecimento. Também faltava compreender o impacto dessa aula e do projeto etnoeducativo no empoderamento da comunidade uresana nesse esforço por legitimar e reforçar sua identidade e suas memórias ancestrais.

Em Uré a identidade e a memória palenquera foram os eixos sobre os que se articulou a proposta etnoeducativa, como veremos ao final do primeiro capítulo. O suporte étnico, ou “enunciado étnico” (JIMÉNEZ, 2009, p. 50) passou a ser base da reivindicação e consolidação de uma educação própria para as comunidades afrodescendentes dentro de um conjunto maior de reivindicações suportadas na interculturalidade. Nesse sentido, outros relatos sobre afrocolombianidade, no âmbito escolar, têm sido produzidos.

Meu interesse pelas histórias palenqueras nasceu durante a graduação em antropologia na Universidade Nacional de Colômbia, quando me vi confrontada pela pergunta sobre minha árvore genealógica e não achei uma história para contar sobre minha linhagem materna de origem negra. A partir desse momento converteu-se em um objetivo de longo prazo conhecer a história de minha avó Aquilina Lozano, soube que morreu jovem, minha mãe Asunción Lozano tinha quatro anos quando esta faleceu. Ela era de uma região de economia extrativa da cana de açúcar, gostava das flores, cantava, e em uma de suas raras fotos, conservada por sua filha Asunción, mostrava-se linda.

Dentro de minha formação no Programa de Antropologia³, abordou-se as temáticas afrocolombianas, entendi que a história de minha avó era a história das

³ Nos cursos “Afrocolombia em diáspora” e “Ritos fúnebres” ministrados pelo antropólogo Jaime Arocha, membro do Comité Científico Internacional do Projeto UNESCO La Ruta del Esclavo, Resistencia, Libertad y Patrimonio.

“afrocolombias em diáspora”⁴, se eu quisesse conhecer a história dela devia conhecer as histórias afrocolombianas. Porém, foi quando conheci as histórias magníficas de resistência dos *palenques* e San Basilio de Palenque em especial, que fiquei apaixonada com a ideia de que as/os ancestrais africanas/os e suas e seus descendentes não foram só escravizadas/os, mas também *cimarronas/es*, *palenqueras/os*, quilombolas, marrons. Soube que meu caminho de procura seria o caminho das reexistências (WALSH, 2008), porque minha mãe é uma batalhadora e com certeza minha avó também fora, assim como foram suas/seus ancestrais.

Em 2008 tive a oportunidade de assistir ao curso sobre ritos fúnebres, ministrado pelo professor Jaime Arocha, cujo objetivo era organizar a exposição “*velorios y santos vivos, comunidades negras, afrocolombianas, raizales, y palenqueras*”, realizada entre agosto e novembro do ano de 2008 no Museu Nacional em Bogotá. As atividades da exposição incluíam mostras de dança de diferentes comunidades afrocolombianas, entre elas San José de Uré. Foi neste evento que vi pela primeira vez as mestras fazerem uma apresentação da *Tuna*, também escutei pela primeira vez, que San José de Uré era um *palenque*. Com a possibilidade de fazer conexões e contatos por meio do professor Jaime Arocha, decidi realizar minha pesquisa em Uré, fascinada com a possibilidade da existência de outros palenques contemporâneos.

Dessa maneira a compreensão de que as/os africanas/os escravizadas/os que chegaram ao território colombiano não eram pessoas sem história como sustentaram as/os beneficiárias/os da trata escravista (FRIEDEMANN, 1979; MAYA, 1996, AROCHA, 1998), e que esses milhões de pessoas trouxeram sua memória consigo, deram sustento a meu interesse nas histórias reexistência das/os descendentes das afro-diásporas.

Alguns dos referenciais teóricos em que se baseia esta dissertação estão inscritos dentro dos estudos decoloniais. Consideramos necessário adotar um olhar crítico dos

⁴ Afrocolombias foi o conceito aprendido durante a formação em antropologia com o professor Jaime Arocha, e que eu entendo como tentativa de marcar a diversidade das populações afrodescendentes na Colômbia e além disso, o conceito é definido pelo professor se refere às e aos africanos e sua descendência que foram escravizadas/os e embarcadas/os para as américas, Europa e o Oceano Indico entre os séculos XVI y XIX. (ARROCHA, 2012, p. 15)

conhecimentos e das memórias transmitidos e que nos permita compreender as dinâmicas em que se inscreve o ensino da história africana e afrodescendente em nosso continente.

Esta pesquisa, portanto, responde à inquietação sobre as estratégias utilizadas para reverter o apagamento da história, das/os ancestrais africanas/os que chegaram ao território americano⁵, por meio de um olhar crítico sobre o conhecimento que tem sido transmitido para nós, e, que ao fim é um conhecimento eurocentrado (WALSH, 2008; SANTOS, 2009; QUIJANO, 2009). Catherine Walsh (2008) seguindo os postulados do Quijano (1999), se refere ao respeito como uma forma de “colonialidade do saber”, que supõe o reconhecimento da persistência no presente, do poder colonial baseado em hierarquias raciais e que descarta a produção intelectual afro e de outros povos subordinados. A omissão das diferenças históricas, culturais e linguísticas dos povos indígenas e os de ascendência africana, deixaram como resultado que estes sejam representados por identidades comuns e negativas como “*simples “indios” y “negros”*” (WALSH, 2008, p. 46). Deixa-se a necessidade de conhecer a nossa história africana e afrodescendente como uma “questão de negros”.

Colonialidade do poder e colonialidade do saber.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2009) afirma que a colonialidade, que teve sua origem a partir da colonização, é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista, “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2009, p.73).

Porém, é necessário aclarar que falar de *colonialidade* não é o mesmo que falar de *colonialismo*, já que este último se refere à dominação exercida de uma população determinada, sobre outra de diferente identidade, e que controla a autoridade política e os recursos de produção e de trabalho, além de se localizar noutra jurisdição territorial (QUIJANO, 2009, p.73). Enquanto o colonialismo terminou faz dois séculos no caso da maioria de países de América Latina, faz algumas décadas no caso da maioria dos países

⁵ Refiro-me à totalidade do continente americano.

africanos e Asiáticos; a colonialidade que nasceu dentro do colonialismo, continua a operar como a lógica do poder capitalista até hoje.

Dentro deste padrão que nasceu com a invenção da América, e a “*invenção de ocidente*” como afirma o semiólogo argentino Walter Mignolo (2007) configuraram-se as identidades sociais “índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos, mestiços”, e as identidades geoculturais da colonialidade e do colonialismo, “América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente, Ocidente e Europa” (QUIJANO, 2009, p.74). Estas categorias permanecem inquestionadas nos nossos imaginários, como as únicas formas de identificação possíveis para nós.

Dentro dessa classificação social, o mundo capitalista impôs a divisão entre as/os dominantes/superiores “europeus” e as/os dominados/inferiores “não europeus” (QUIJANO, 2009, p.107). Nesse sentido as diferenças fenotípicas foram definidas como expressão externa das diferenças “raciais”. Assim a cor da pele foi definida como a marca “racial” diferencial mais significativa, por ser mais visível.

A modernidade⁶ por sua vez é o resultado dessas relações intersubjetivas de dominação sobre hegemonia eurocentrada, nas quais se fundiram as experiências do colonialismo e da colonialidade, com as necessidades do capitalismo (QUIJANO, 2009, p. 74).

Considerando o contexto da colonialidade do poder o do saber, que é o marco onde se posiciona a lógica do pensamento ocidental atual, é necessário aprofundar no que seriam as propostas para uma pedagogia decolonial, como alternativa contra-hegemônica.

Como Quijano (2007), a pedagoga estadunidense Catherine Walsh (2008), propõe os conceitos de interculturalidade crítica e pedagogia decolonial, que requerem “falar do

⁶ Castro-Gómez (2005) define a modernidade como “uma série de práticas orientadas ao controle racional da vida humana, entre as quais figuram a institucionalização das ciências sociais, a organização capitalista da economia, a expansão colonial da Europa e, acima de tudo, a configuração jurídico-territorial dos estados nacionais” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.174). Nesta perspectiva a modernidade está num momento de crise devido à perda da capacidade dos Estados nacionais de organizar a vida social e material das pessoas, e esta passa a mãos do mercado, é possível então falar de globalização. Ver também Escobar (2003).

colonialismo que permanece e a desumanização particularmente dirigida aos povos de descendência africana” (WALSH, 2008, p.44).

A autora chama a atenção para a possibilidade dessas “outras” maneiras de ver o mundo. A proposta intercultural de Walsh, por esse caminho, aponta para o questionamento do modelo social vigente, para dar lugar a modelos “outros” de pensar e atuar, que vêm desde “embaixo” utilizando as categorias do teórico Boaventura de Souza Santos (2004), questiona a posição desigual do conhecimento, isto é “*el conocimiento indígena, afro ou rom⁷ como algo local asociado con el pasado, lo propio y lo tradicional, al frente del no no-lugar y la no-temporalidad del conocimiento occidental*” (WALSH, 2008, p.55).

A prática intercultural crítica e decolonial encorajam novos processos de intervenção, revalorização e aplicação dos conhecimentos ancestrais, mas não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para compreender, aprender e agir agora (WALSH, 2008, p.56).

É importante assinalar um dos desafios que enfrenta o caso uresano, correlaciona-se com o que o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2005) denominou como a “disciplinarización del conocimiento” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 84), que discute a divisão da ciência em “disciplinas” que materializam a ideia de que “*la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con las otras*” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 84)⁸. Como se discutiu acima, esta foi uma das preocupações na observação da aula da “Tuna”, da implementação da CEA e do projeto etnoeducativo em geral.

Não se trata simplesmente de uma distribuição equitativa de conhecimentos, trata-se de promover a interação e interdependência entre os saberes científicos e outros saberes não científicos. Dessa forma, aquilo que importa é desfamiliarizar a tradição canônica das

⁷ Cigano.

⁸ A proposta de Castro-Gómez aponta para a alternativa da “transdisciplinariedad”, que entende que uma coisa pode ser igual a seu contrário, isto é que os contrários tendem se unir, a se complementar. Nesse sentido, sua proposta vai além do simples intercambio de conhecimentos que deixa intato o fundamento das disciplinas como no caso do “interdisciplinario” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 84).

monoculturas do saber, como único caminho possível (SANTOS, 2009, p.54). Neste sentido, teríamos que perguntar a respeito das lógicas que são operadas dentro da escola uresana a partir da entrada do projeto etnoeducativo, e como este, interroga as conexões estabelecidas na escola, ou como denomina Santos, “qual seria o impacto de uma concepção pós-abissal de conhecimento sobre as instituições educativas e centros de investigação?” (SANTOS, 2009, p.56).

Compreende-se que a ecologia de saberes é uma epistemologia desestabilizadora, pois “se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível” (SANTOS, 2009, p.52), é construída por sujeitos desestabilizadores, individuais ou coletivos. Cabe então se perguntar, desde a perspectiva dos professores e lideranças palenqueras responsáveis pelo projeto etnoeducativo, os desafios que implicam assumir o ensino de um trabalho como esse no contexto palenquero.

Colonialidade do poder, Mestiçagem e branquitude

Durante o curso do mestrado na faculdade de educação da UFMG tive a oportunidade de escutar, em companhia de amigas, colegas, e professoras/es do programa Ações Afirmativas, alguns debates em torno da teoria da branquitude⁹, conceito novo para mim. No entanto, somente no momento da análise da presente pesquisa, ficou em evidência a necessidade de compreender este conceito, paralelamente a compreensão sociológica a respeito da miscigenação. O intuito dessas análises seria constatar como estas concepções em conjunto operam na colonialidade do poder, e assim buscar entender os depoimentos das/os professoras/es e o funcionamento do projeto etnoeducativo.

O sociólogo porto-riquenho Agustín Lao-Montes (2013) problematiza a racialização das relações de poder como parte dos dramas principais da modernidade. Ele está em constante diálogo com a proposta de Quijano (2007), seu enfoque visa a elaboração de uma perspectiva afrodiaspórica da descolonização.

⁹ O estudo da branquitude ou branquidade no Brasil tem sido influenciado pelos debates anglo-saxões conhecidos como “critical whiteness studies”. Ver a compilação da pesquisadora Vron Ware (2004). Entendo a branquitude como o ativo funcionamento de dispositivos que materializam os padrões brancos como melhores e superiores aos de outros grupos sociais.

Nesse sentido tomei o argumento da história de “empoderamento e liberação”, que requer visibilizar a diáspora de outro ângulo, “mas os Afrodescendentes só seriam vistos como vítimas e não como criadores e fazedores de história” (LAO-MONTES, 2013, p.58). Este argumento é central, na medida em que visibiliza a possibilidade de criação e transformação da diáspora afrodescendente. A partir dele lemos o processo organizativo da comunidade palenquera primeiro em torno da escravidão, e depois em por meio da organização da comunidade e a construção do projeto etnoeducativo.

É necessário ressaltar a categoria empoderamento, que faz parte da proposta ético-política decolonial do autor, e que é entendido como a maior força da diáspora “isso é, no ato de assumir o poder próprio e construir novas formas de poder coletivo” (LAO-MONTES, 2013, p.78). Para Lao-Montes, assim como para Mignolo (2007), uma nova cultura política se fundamenta da produção de conhecimentos e dos reclamos dos movimentos sociais.

Reconhecendo a importância do processo coletivo em torno da construção do projeto etnoeducativo uresano, é necessário aprofundar na compreensão dessas ações criativas que se construíram para trazer memórias coletivas de volta para a escola, nesse sentido a questão foi encaminhada para as repercussões do projeto etnoeducativo no empoderamento dos uresanos para enfrentar os desafios da comunidade.

METODOLOGIA

O lugar de fala.

Faço questão de trazer à baila as disciplinas e espaços acadêmicos que me encaminharam às reflexões sobre as temáticas afrocolombianas, pertencimento étnico-racial e racismo. Porque além de reconhecer a colonialidade do saber, que faz com que seja escasso este tipo de espaço dentro da academia, incrementando a invisibilidade dessas/es outras/os que somos nós como produtoras/es de conhecimentos alternativos e produtivos sobre nós mesmas/os, é importante também visibilizar os poucos lugares acessíveis, que existem dentro da academia para estes diálogos, e que se tornam insumos fundamentais na construção de um “outro paradigma” desde a perspectiva de conhecimentos e racionalidades subalternas (MIGNOLO, 2004).

Uma das inquietações que tive, durante os primeiros dias de trabalho de campo em Uré, esteve relacionada com a questão da autoridade, pois eu não me sentia autorizada para falar sobre as/os uresanas/os. Aliás, quem era eu, quem sou eu para falar sobre as/os outras/os? Esta tem sido uma inquietação permanente na minha prática antropológica. Naquele momento surgiu essa preocupação sobre minha competência para falar sobre outras pessoas, sobre pessoas racializadas que carregavam o estigma do passado da escravidão.

Passaram-se mais de sete anos para que, durante o processo que iniciei no Brasil com a presente pesquisa, essas perguntas retornassem, desta vez quando fui interpelada pelas minhas colegas de estudo sobre meu auto-reconhecimento. No momento eu falei que era mestiça, repetindo o discurso interiorizado da mestiçagem¹⁰, no entanto elas me identificaram como indígena. Fiquei surpresa porque nunca havia pensado em minha raiz indígena. Descobri-me sendo privilegiada e achei estranho no início pensar em mim como um sujeito de privilégios, pois minha trajetória era a de uma mulher de classe popular, fui a segunda de uma família de sete filhos que cursou uma graduação, pai pedreiro e uma mãe lutadora. Entretanto, não estava pensando em termos de raça e sim de classe devido a minha trajetória de vida.

A inquietação sobre o privilégio racial ressurgiu salientada pelas reflexões apontadas na oficina oferecida por Adriana Santana em 2015, dentro de um ciclo de conferências, do Grupo Ações Afirmativas, neste entendi a importância da representação, e da representatividade. Quem tem a possibilidade de falar? Quem é escutada/o? Essas reflexões ficaram *pipocando* em minha cabeça, junto aos pensamentos decoloniais que estava lendo para a formulação do projeto.

A surpresa de ter que colocar-me pensando em meu pertencimento étnico-racial retornou logo depois, foi na disciplina de “Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Questão Racial na Escola”¹¹, o que entendia como privilégio de cor, fez com que passasse

¹⁰ No capítulo quatro voltarei no tema da mestiçagem.

¹¹ Ministrada pelo professor Rodrigo Ednilson, e que acompanhei no estágio docência o segundo semestre de 2016. Esta aula que faz parte do Programa de Formação Transversal da UFMG.

pela vida sem precisar pensar em meu pertencimento étnico-racial, tais pensamentos não afetaram a efetivação dos meus direitos.

Neste ponto comecei a refletir sobre minha própria racialidade, aliás, a chegada ao Brasil me deslocou da minha posição de mestiça genérica de “todos somos iguais”, recorrente na Colômbia. Tem sido muito comum no Brasil às pessoas me perguntem se por acaso sou boliviana, peruana e inclusive chinesa, perguntaram-me duas vezes se pertencia a este último país. No início ficava assustada pelo fato das pessoas colocarem a mim, no lugar que não era o “meu”, como colombiana, marcando essa herança nacionalista¹², que nos divide.

Tentando fazer um deslocamento para além do Estado-Nação, e pensando que a maneira que sou olhada em concordância com meus traços indígenas, expressa uma herança comum pré-hispânica regional. Lembro-me também de minhas heranças maternas afro-diaspóricas, que embora não se coloquem no plano do fenótipo tanto quanto meus traços andinos, emergem nas disposições culturais, nas lembranças de infância de minha mãe, no seu querido Valle del Cauca, na sua generosidade e seu jeito de pensar coletivamente, porém incompreendido, na fria cidade que é Bogotá. De minha mãe recordo-me e sou influenciada por sua forma de cozinhar, em seu gosto pelo limão, o alecrim e a arruda. No seu amor pela salsa.

Nesse sentido e aproveitando o lugar de privilégio que me concede fazer este exercício, penso se uma identificação mais adequada para meu lugar no mundo pudesse ser o lugar de uma pesquisadora andina, mas não indígena, com heranças culturais, afro-diaspóricas, mas não negra. E ainda que andina com inegáveis traços indígenas, comprometida com as lutas afro-diaspóricas. Isto como uma prova de que histórias da diáspora africana não é questão só das/os “negras/os”, são questões de todas/os nós.

Entendo ser necessário fazer este exercício de reflexividade ainda em construção, consciente de que há contradições e tensões internas ainda por trabalhar, compreendo que preciso aprofundar e amadurecer epistemologicamente. Consciente de que esta dissertação é um modesto exercício sobre esse tema, começo por perceber a importância

¹² Sobre a mestiçagem e a relação com o Estado nação, falarei no capítulo 5

do reconhecimento do meu lugar privilegiado de fala, na minha posição de antropóloga mestiça de cidade, que fala das histórias de pessoas que, carregam o estigma da cor (RODRIGUEZ, 1957) há quinhentos anos. Considero que talvez, minha leitura possa estar muito colonizada. No entanto, assumo o risco de continuar admitindo meu privilegio racial¹³ para possibilitar a compreensão das posições desiguais onde estamos colocadas/os indígenas, afrodescendentes, mestiças/os e brancas/os pela lógica do sistema moderno colonial.

O campo.

A pesquisa antropológica que sustenta esta dissertação trouxe consigo a tensão de ser ao mesmo tempo “*estudio metódico, riguroso, y experiencia vital, relaciones y vínculos personales*” (JIMENO, CASTILLO E VARELA, 2012. p. 20). Este trabalho dialoga entre vínculos racionais e apegos emotivos, aponta para levar em conta as relações de poder que mediam os contextos de pesquisa com a sociedade, o Estado e o contexto global. Nesse sentido:

El investigador ciudadano no es tan solo el que tiene una inquietud ética por la relación con sus sujetos de investigación y la soluciona con su “colaboración”; su inquietud es más amplia, es ético-política: tiene que ver con cómo se concibe la nación, quién habla, quién calla y qué dice, qué derechos tiene y cuáles le son negados. La inquietud del investigador tiene que ver con la forma en la cual el antropólogo se ve a sí mismo en un conjunto global a partir de contextos locales. Es entonces una lucha política y una manera de intersectar la política y la producción de conocimiento (JIMENO, CASTILLO E VARELA, 2012. p. 20).

Por esta razão me coloco como uma aliada da causa afrodescendente nas palavras do Maçal, pesquisador negro de políticas públicas.

Fiz um trabalho etnográfico durante quatro meses, de março a julho de 2016, com alguns intervalos. O trabalho pretendeu dar continuidade a pesquisa feita em 2009, aprofundando aspectos da implementação do projeto etnoeducativo, razão pela qual elegi fazer observação na comunidade e na escola. A eleição da etnografia se sustenta porque

¹³ Voltarei no tema no capítulo quatro.

este tipo estudo aporta valiosas informações sobre a construção de sentido que concede humanidade às suas intervenções e apropriações sobre o mundo, a vida e a experiência.

Minhas atividades principais em campo foram a observação, acompanhamento e registro de várias/os colaboradoras/es da pesquisa e de várias atividades da comunidade, a maioria das quais estavam relacionadas com as festas religiosas, porque minha entrada em campo em março de 2016, coincidiu com o começo do calendário religioso. Sendo assim, acompanhei principalmente três mestras da sabedoria ancestral, as irmãs Catarina, Otilia e Eneida Roche durante as novenas, festas de São José, Semana Santa e o Corpus Christi. A eleição das mestras teve a ver com a percepção que tive da autoridade que estas possuem dentro do grupo delas. Elas sempre estão nos eventos religiosos, sempre acompanhando o santo. Sua relação com o santo as leva até desafiar ao padre quando este contraria a tradição.

Como minha chegada em campo coincidiu com o calendário religioso da comunidade, esta temática passou a ser uma referência em minha pesquisa, pois encontrei nas festas religiosas espaços em que a memória das avós ficou ativa. Nesse sentido, me concentrei em acompanhar todas as comemorações, esperando que houvesse a memória palenquera, às vezes procurando-a na conversa com as avós.

Durante as festas vi outras facetas de algumas e alguns professoras/es, cujas atividades dentro da escola durante minha observação nas suas aulas, não relacionaram as temáticas uresanas. Como a professora Susana Santos, que participa ativamente da organização e execução da Semana Santa e São José, e pertence a uma das famílias palenqueras fundadoras. Tive a oportunidade de manter várias conversas com a professora sobre o início do projeto, nessas nasceu à concepção de um dos temas, do mesmo modo, a cobrança pela inserção da temática durante a análise, seriam os temas relacionados ao racismo e a importância de ser de dentro ou de fora.

Quanto à festa do Corpus Christi, durante a qual se realiza a Dança dos Diabos no mês de junho, permitiu-me entender a correspondência da linhagem dentro da dinâmica da festa, mas também da comunidade, no sentido que, a autorização para estar na dança não é aberta para todos. Do mesmo modo que a comunidade reconhece a autoridade de certas pessoas como no caso das mestras.

Durante a Dança dos Diabos tive a oportunidade de acompanhar o filho da professora Susana, Carlos Franco, que chegou à escola no mês de maio. O professor Carlos foi um parceiro excepcional da pesquisa, na medida em que as conversas que mantivemos sobre a festa como espaço de resistência e de liberação da dor, nas palavras dele, foram sustentações para que falasse com mais propriedade a respeito de um tema tão importante e complexo, entender as memórias vinculadas à festa, que são de dor e de libertação ao mesmo tempo.

Minha observação no início do campo esteve centrada na comunidade, pois o diretor da escola demorou em conceder-me a permissão para entrar no centro escolar. De maneira que esperei aproximadamente duas semanas para começar a observação na escola, o que favoreceu atualizar informações com as mestras sobre sua história nos últimos seis anos. Durante esse tempo, surpreendeu-me saber que a escolinha¹⁴ tinha desaparecido. Esse fato causou-me uma desilusão inicial, tive que assumir o campo com o material disponível, de forma que a observação esteve focada em colocar sob suspeita o que acontecia no espaço escolar, levando a atenção para atividades que assistia a uma posição previamente crítica. Acrescentou-se ao impacto inicial a percepção observada nas aulas e dentro da sala de professoras/es, percebi que ainda tinha uma divisão interna entre as/os docentes, e que essa separação parecia se remeter ao início do processo etnoeducativo.

As observações na escola ocorreram por mais de três meses, assisti a aulas de várias/os professoras/es em variadas turmas. No início a proposta foi seguir as atividades da professora Maria Yovadis Londoño, esta liderou a construção do projeto etnoeducativo e me acolheu em sua casa durante o mês que estive em Uré, na ocasião da primeira pesquisa em 2009. Entretanto, neste segundo momento não fiquei na casa dela, mas compartilhei muitos espaços com ela.

Durante o tempo que passei com a professora Maria ouvi múltiplos depoimentos sobre a sua experiência com a etnoeducação. Um deles aconteceu no início de sua carreira

¹⁴ Nome dado para a escola de educação infantil, onde se desenvolvia o projeto etnoeducativo no momento de minha primeira pesquisa

docente, esta foi enviada para uma comunidade Emberá, com uma distância de cinco horas caminhando do povoado, a partir da sua experiência com as crianças Emberás, que não falavam espanhol, ela começou a refletir sobre a necessidade de uma educação própria, que partira dos referentes das comunidades.

Por quase três meses acompanhei as atividades da professora Maria tanto na escola, quanto em sua casa. Acompanhei-a uma vez para uma atividade na Universidade de Córdoba, em Monteria, para ministrar uma aula sobre etnoeducação e o projeto etnoeducativo uresano para os estudantes da licenciatura em educação. Naquela ocasião ela levou as mestras para fazerem uma apresentação da *Tuna*.

Ao observar as atividades da professora Maria, consegui analisar as trajetórias de algumas turmas. De acordo com os projetos que ela implementou, aprofundi minhas observações nas turmas de 6° e 7° ano de Ensino Fundamental e 2° ano do Ensino Médio, durante o último mês da observação, assistindo as aulas de todas/os as/os docentes para identificar possíveis interlocuções entre as aulas dela e as aulas das/os outras/os docentes.

A partir do mês de maio, seguindo as indicações da professora Maria, comecei a observar as aulas de outras/os docentes, como a educadora Nayibe de filosofia e castelhano, com quem fiz observações nas turmas do 2° ano de Ensino Médio. Simultaneamente realizei observações nas aulas do professor Álvaro, na turma do 7° ano, e do mestre Benjamín nas turmas do 6° ano.

A escolha das/os docentes esteve relacionada primeiramente com as indicações da professora Maria, que conhecia de perto a trajetória da escola. Também fiz algumas escolhas como a que se refere ao professor Álvaro, que tinha pouco tempo na escola, porque este faz parte de um movimento social, e o professor Carlos Franco, depois de assistir a Dança dos diabos com ele, quis observar sua trajetória dentro da escola.

As observações das aulas se concentraram no turno matutino, onde atua a professora Maria, e a maioria de professoras/es são de fora da comunidade. Em adição a isso realizei observação no turno vespertino onde se concentram as/os professoras/es uresanas/os. Atentei-me a professora Susana, que fez parte ativa do início do processo organizativo. Acompanhei a educadora durante o mês de maio, dentro e fora da escola.

Ainda no turno matutino fiz algumas observações no pré-escolar, duas entrevistas foram realizadas, com professoras que trabalharam na escolhina durante o processo de construção do projeto etnoeducativo, mediante a finalização do campo.

Dentro da escola, um espaço que foi fundamental para observar as divisões internas foi a sala de professoras/es, durante as múltiplas reuniões que tiveram lugar durante minha observação. Foi possível ver a interação entre as/os docentes e as diretivas. Foi percebida a posição das diretivas no tocante a temática etnoeducativa, como a organização em torno aos projetos coletivos, como a celebração do dia da afrocolombianidade e o dia do “idioma”.

Portanto a observação dentro da escola não se resumiu a sala de aula, mas aos espaços de interação das/os docentes, fora da escola, como o assinalado acima, a comunidade, a casa e a festa foram espaços de observação.

A última fase do campo esteve focada em entrevistas, tanto de professoras/es como de lideranças, e participantes das festas que não foram entrevistados durante a observação. Nesses encontros procurei aprofundar nas trajetórias das/os docentes e lideranças com quem fiz observação, tanto nas festas quanto dentro da escola. No caso das/os docentes de fora da comunidade, nas conversas procurei aprofundar em suas trajetórias dentro da comunidade. Sendo assim, foram cinco docentes de fora da comunidade entrevistadas/os e seis docentes de dentro da comunidade. Os eixos das entrevistas foram trajetória dentro da comunidade como a composição familiar, e a participação das festas e a trajetória com o projeto etnoeducativo. As entrevistas foram realizadas dentro da escola, no caso do professor Álvaro Baza, Carlos Roche, e as primeiras com o mestre Benjamín. As restantes foram realizadas nas casas das/os docentes.

Colaboradoras/es da pesquisa:

A presente pesquisa visou aprofundar a observação sobre a prática da professora Maria Yovadis Londoño, por ter sido uma referência durante minha primeira pesquisa. No decorrer das observações da dinâmica escolar, outras/os docentes foram acionadas/os

de diferentes modos, mediante observações de algumas aulas, entrevistas, aproximação pela presença na comunidade.

Desse modo precisei confrontar as práticas pedagógicas daquelas/es que vivem no palenque e daquelas/es que residem fora dele. Isso se deu a partir das discussões ocorridas no Grupo de Pesquisa sobre Educação e Quilombos (GPEQ)¹⁵, que indicam a pertinência das professoras que residem em quilombos tratarem de modo mais adequado a história e memória dessas comunidades.

A seguir apresento as/os docentes cujos depoimentos deram sentido a esta dissertação. Começo pelas professoras/es das cujas práticas eu fiz observação. Primeiro as/os uresanos. Logo as/os de fora da comunidade.

Maria Yovadis Londoño.

Minha observação e acompanhamento das atividades da professora Maria excede em volume as observações com as/os outras/os docentes. Isto se deve porque esta é uma referência sobre as temáticas culturais em Uré, por isso concentrei minha observação e um tempo maior com ela.

¹⁵ O Grupo de Pesquisas sobre Educação e Quilombos funciona desde 2014 sob coordenação da professora Shirley Aparecida de Miranda (FaE/UFMG). Em 2016 o GPQE foi credenciado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente, o GPEQ possui 12 integrantes, quatro pesquisas de mestrado e duas de doutorado em andamento, além do projeto de pesquisa e extensão Afirmado Direitos: Educação e Quilombos em Minas Gerais (financiamento: Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPPIR).

Fotografia 1. Professora Maria Yovadis Londoño.



Fonte: A autora. Abril de 2016

A professora Maria Yovadis Londoño é uresana, desde 1987 está vinculada na escola. Em 2009, quando eu a conheci exercia seu trabalho como diretora da escolinha, atualmente ministra três aulas, (ética, castelhano, religião) na escola. Ela tem quatro irmãos, e estes são professores, dois deles trabalham com a educadora na escola¹⁶.

A professora Maria se formou como normalista em 1988, e iniciou a licenciatura em Educação Religiosa e Ética desde 1993 até 1998. Fez uma especialização em Ética e pedagogia e no momento de minha visita estava fazendo uma especialização em teologia. Sua atuação profissional começou em 1987 quando exerceu docência na escolinha, logo em 1987 passou para o colégio até 1991. De 1991 a 1993 foi enviada para a zona rural a ensinar numa escola Emberá. Com seu retorno na escolinha, assumiu a direção em 1995 até 2010, quando aconteceu a unificação da escola. Ela foi coordenadora do ensino fundamental até 2014, quando passou a ministrar as aulas que observei.

Na atualidade estuda um diplomado em bíblia em Monteria para onde viaja nos finais de semana e aproveita para ver seus três filhos que estudam nesta localidade. Eventualmente ministra aulas de etnoeducação na Universidade de Córdoba, em apoio ao programa de educação do qual participa uma professora e amiga, esta a convida para compartilhar sobre a experiência uresana.

¹⁶ A professora do pré-escolar Eleby Londoño e o professor do ensino Fundamental, Erson Londoño. Os outros dos Luchi Londoño ensinam na zona rural e o Robert Londoño ensina na vereda de Doradas.

Desde criança a professora se interessou pelas falas das mulheres mais velhas da comunidade, levando essa curiosidade ao longo da sua vida até promover a entrada das avós na escola no ano de 1997¹⁷. A professora Maria foi uma das lideranças que construíram a ideia do projeto etnoeducativo, e foi talvez a pessoa que mais acreditou e acredita nesta iniciativa.

A professora Maria Yovadis tem conseguido se apropriar dos discursos acadêmicos e dos movimentos sociais. É comum escutar em sua fala as palavras interculturalidade e encontro de saberes. Isto porque ela tem sido constantemente convidada em eventos regionais, nacionais e inclusive internacionais¹⁸. Em 2015 se postulou e ganhou o prêmio “cafam”¹⁹ à mulher do ano do departamento de Córdoba, pelo trabalho que vem desenvolvendo na escola. Além disso, me contou que há seis anos está trabalhando com os indígenas Chimila, no departamento de Magdalena, no seu processo de elaboração do Projeto Educativo Institucional (PEI).

Acompanhei a professora Maria durante suas atividades escolares ao longo de quase três meses. Fora da escola às atividades incluíram os entornos da casa, a quebrada²⁰, a universidade. Em minha primeira visita ao povoado, à educadora recebeu-me em sua casa durante o mês que estive no local. Foram noites de longas conversas sobre os palenques, as mulheres e a memória uresana. Retomamos essas conversas no meu retorno, desta vez acrescentado às observações p que fiz de suas atividades escolares, de onde surgiram algumas questões sobre o discurso e a prática docente.

¹⁷ Porém a experiência que motivou sua reflexão sobre a etnoeducação, foi a que vivenciou durante o trabalho na escola rural Emberá. Na minha primeira pesquisa em 2009, a professora me relatou como teve que se valer de diferentes recursos para conseguir dar aula, na medida que as diferenças culturais eram muitas, começando pela língua.

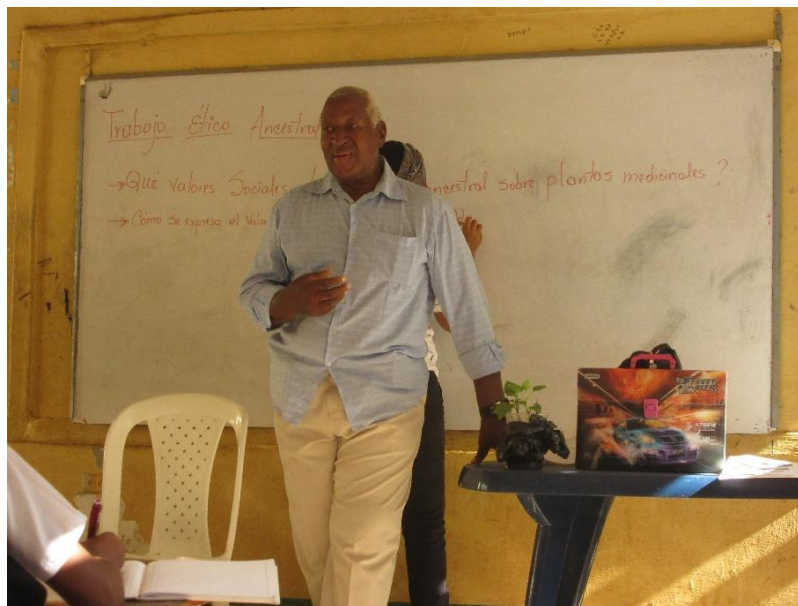
¹⁸ Em 2014 viajou para Bolívia ao encontro da Rede de Museus Comunitários de América com a experiência do museu comunitário de Uré que vinha liderando até quando a escolinha acabou, desde então o projeto ficou parado.

¹⁹ Cafam é um fundo para os empregados de uma cadeia de supermercados.

²⁰ Nome que dado pelos uresanos ao Rio Uré.

Benjamin Santos Vides.

Fotografia 2. Mestre Benjamin Santos.



Fonte: A autora. Maio de 2016.

O mestre Benjamin é uresano, filho da professora Juana Vides, esta lecionou durante cinquenta anos várias gerações de uresanas/os. Ele é descendente dos Santos, uma das primeiras famílias que fundaram Uré. Embora o professor Benjamin como é conhecido, não tenha terminado a escola²¹, talvez seja a pessoa que mais conhece a história uresana, produto de suas constantes conversas com as/os mais velhas/os e sua inquietação pela memória de Uré, razão pela qual foi reconhecido como mestre da sabedoria ancestral.

O mestre Benjamin participou ativamente durante o processo organizativo da comunidade, fez parte da JUME (Junta Municipal de Educação em Montelíbano), em representação das Comunidades Negras; fundou e dirige na atualidade a Organização Cimarrón em Uré, outra instituição fundada por ele é a Montelíbano. Participa ativamente das atividades políticas e organizativas da comunidade. Atualmente ministra a “Cátedra uresana” o nome que dá para a Cátedra de Estudos Afrocolombianos.

²¹ Durante sua época, o mestre Benjamin conta que as pessoas não passavam do terceiro ano do ensino fundamental porque até aí chegava à formação escolar.

O mestre Benjamin me contou que em 2015 tinha feito junto com as/os professoras/es de sociais, um plano de aula com as temáticas da legislação, identidade, território, história, a África e o reconhecimento. Porém o plano não fora implementado devido apatia da direção escolar, que não aportava os espaços e a flexibilidade para trabalhar em torno do projeto. No momento da minha observação no local o mestre Benjamin tinha logrado uma vinculação²² por três meses, para lecionar a Cátedra, e estava na gestão com a governação de Córdoba para solicitar contrato como docente de Plantas na figura de mestre sabedor. Aproveitando algumas reuniões de professoras/es, ele fez questão de perguntar para o diretor sobre sua contratação, este respondia sempre que isso não dependia dele, mas da governação. Na atualidade o mestre Benjamin continua na espera da resposta da governação.

Nayibe Álvarez.

Fotografia 3. Professora Nayibe Álvarez.



Fonte: A autora. Maio de 2016

A professora Nayibe é de Caucaasia-Antioquia, chegou em Uré faz vinte dois anos quando foi enviada pelo concurso docente. Esta ministra as aulas de humanidades nas

²² A través da Fundação São Isidro, que opera em Uré gestando projetos por três ou quatro meses, como parte da sua responsabilidade social pela exploração da mina. Do mesmo modo acontece com as mestras da sabedoria ancestral, que conseguem contratações curtas de três ou quatro meses, logo do qual ficam na espera durante longos períodos de tempo na espera de uma nova contratação curta.

turmas do segundo e terceiro ano de ensino médio, e filosofia no terceiro ano de ensino médio. Ela se vinculou ao projeto etnoeducativo estando no bachillerato²³, participou no primeiro encontro de “huellas²⁴ de Africanía” no ano de 1999 em Bogotá, e também atuou em Mulaló, no departamento do Cauca, da socialização dos museus afrocolombianos.

A professora Nayibe, mora com seus filhos em Uré, embora não permaneça no povoado durante as férias. É uma mulher séria, conserva o controle da situação²⁵ e leva pendurado em seu peito o rosário. Durante as reuniões de professoras/es, Nayibe sempre partilha seu ponto de vista de maneira tranquila e equilibrada.

Alvaro Baza.

Fotografia 4. Professor Álvaro Baza



Fonte: A autora. Abril de 2016.

O professor Alvaro Baza é de Montería, licenciou-se em Ciências Sociais pela Universidade de Córdoba, ministra aula de ciências sociais²⁶ para as turmas do sexto,

²³ Durante essa época a escola estava organizada em duas sedes, a escolinha com a educação infantil e o bachillerato com o sexto ano do ensino fundamental e o ensino médio.

²⁴ Rastros

²⁵ Os estudantes das turmas que observei permaneceram calados e atentos durante as aulas da professora, questão que me chamou a atenção porque em geral as turmas são muito barulhentas, com algumas exceções como as/os estudantes que são das veredas.

²⁶ Em português seria equivalente a disciplina sociología.

sétimo e oitavo ano do ensino fundamental. Ele pertence à organização OEACOR²⁷ desde 2014 e por meio dela se apresentou no concurso afrocolombiano para chegar em Uré em 2015, este viaja no final de semana para Monteria.

Embora o professor Álvaro tenha sido aquele que mais trouxe as temáticas afrocolombiana e palenquera, durante a minha observação, percebi que ele teve complicações com o comportamento das/os estudantes em aula. Muitas vezes o professor avaliou com a pior nota as/os estudantes que não prestavam atenção dificultando a intervenção dos alunos. Em outra ocasião, chamou de “ovelha negra” um estudante, que foi expulso da escola.

O professor Álvaro trabalhou durante dezessete anos como técnico em saneamento ambiental em Tierralta-Córdoba. Sua experiência na docência começou em Uré. Sua prática educacional está baseada nas capacitações e materiais que recebe da organização afrocolombiana da qual faz parte.

Em outro momento de minhas observações, nas aulas do professor, na turma do sétimo ano do ensino fundamental, mais uma vez o educador demonstrou dificuldade para ganhar a atenção das/os estudantes. Na entrevista contou-me que tem desenvolvido estratégias, como a visita nas casas de família para entender o baixo rendimento escolar dos estudantes e sua indisciplina, na medida em que por sua pouca experiência como docente, este reconhece que o processo de ensino é o seu principal desafio:

Es un proceso que apenas está incipiente y dando los primeros pasos para posteriormente quedar establecida como lo estipula la ley colombiana. Es difícil en muchos aspectos, porque el proceso de enseñanza no es fácil, no es fácil, se necesita de muchas herramientas, de muchas estrategias y de muchos conocimientos tanto como pedagógicos como entrenamiento personal y entrenamiento dirigido pues a lo que es en si la educación etno, afrodescendiente de acuerdo a como lo está estableciendo la ley que es multicultural y multiétnico que no solamente esta educación es para afro sino que también es para las otras, grupos de minoritarios, los indígenas, los rom y los raizales, porque dentro de esta ley establece de que en la medida en que se de a los afro, a los indígenas, a los rom y los raizales hay interculturalidad de estos mismos grupos y en este mismo proceso de enseñanza (Entrevista 20 de maio de 2016).

²⁷ Organização das Etnias Afrocolombianas Residentes no Departamento de Córdoba. Disponível em: <https://oeacor.wordpress.com/2011/03/13/oeacro-organizacion-de-las-etnias-afrocolombianas-residentes-en-el-departamento-de-cordoba/>

Durante as observações das aulas do professor, percebi que este trabalhou temáticas afrocolombianas como a Lei 70/93; o cimarronaje, a formação de palenques, as teorias do povoamento afro de Córdoba, os palenques e o cimarronaje em Córdoba e a importância do auto-reconhecimento.

Outras/os professoras/es:

Susana Santos

A professora Susana Santos é uresana. É descendente junto com o mestre Benjamin de duas das famílias fundadoras da comunidade. As/os Santos foram reconhecidas/os como uma família religiosa. Seu avô, Benito Santos ministrava a missa quando não tinham sacerdote. Ela acompanha todas as celebrações religiosas cantando, outro fato destacado sobre esta é sua conexão com um grupo de uresanas/os que participam na organização das comemorações religiosas, como a semana santa e as novenas de São José.

A professora leciona a quarenta e cinco anos, trabalhou na escola até 1994, quando chegaram novas professoras²⁸ de fora da comunidade. Em seguida, passou a dirigir o jardim infantil durante catorze anos. Voltou na escola em 2008, depois de terminar sua formação como licenciada em espanhol e literatura em 2004. Atualmente atua como professora na turma do 3º ano.

Carlos Franco.

O professor Carlos é uresano, filho da professora Susana Santos, entrou na escola no mês de maio de 2016. Ministra as disciplinas de química para as turmas do 1º e 2º ano de ensino médio, e também a aula de ciências naturais para as turmas do 6º ano de ensino fundamental. Ele estudou em Uré e durante sua formação escolar entre 2004-2005, participou das conferências ditadas pela liderança do Movimento Cimarrón Juan de Dios

²⁸ Na década de 1990 implementaram uma Lei para que os professores que não tinham formação tinham um prazo de três anos para se formar. Produto da falta de assessoria e irregularidades na implementação da Lei professores como Susana foram tirados da escola, sem ter direito ao tempo para cumprir com a capacitação, isto para facilitar a entrada de professores de fora da comunidade como Nayibe que trazia a formação normalista.

Mosquera. A partir dessa experiência este liderou o grupo de jovens “organização criativa juvenil José Nevardo Vivanco” fez honra como primeiro uresano que se formou na Universidade de Antioquia. Também organizou o Conselho estudantil dentro da escola, saiu de Uré, para estudar na Universidade Nacional, sede Medellín, o curso de engenharia química em 2006. Viajou para Irlanda durante oito meses para estudar inglês e visitar seu irmão, que mora neste país, voltou em Uré em 2015. Fiz observações das aulas do professor Carlos e uma entrevista, depois de acompanhá-lo na Dança dos diabos.

Patricia Sánchez²⁹.

A professora Patrícia é de Caucaasia-Antioquia, chegou em Uré faz 22 anos quando foi enviada pelo concurso docente junto com a professora Nayibe. Sua formação é no magistério e em 2011 fez uma especialização em Lúdica. Ela leciona em uma turma do pré-escolar, seu trabalho se caracteriza pelo bom tratamento que oferece às crianças, estas gostam muito dela, suas ações tem tido o reconhecimento na comunidade por ser uma pessoa carinhosa e tranquila. A professora mora em Uré com suas filhas, participou do processo de capacitações quando chegou no povoado, e continua participando de outras formações que recebe a escola. Fiz observações de uma aula da professora Patricia e uma entrevista.

Carlos Roche.

O professor Carlos é uresano, filho da falecida mestra, Ana Santiaga Clímaco, e neto do famoso *tambolero* Eladio Clímaco. O professor toca tambor, e durante o processo etnoeducativo no ano 2000, organizou um grupo de danças com estudantes da escola. Iniciou sua atuação na escola em 2001 como auxiliar, ainda sendo estudante terminou a escola em 2007 como professor do magistério, no ano de 2016 estava terminando a licenciatura. O professor era parte do grupo das mestras do saber ancestral, no entanto como a maior parte de sua atuação docente aconteceu nas veredas não continuou fazendo parte do grupo. Atualmente trabalha na biblioteca do povoado em torno de projetos de leitura e poesia, também lidera um novo grupo de danças com estudantes da escola. Fiz algumas observações das aulas do professor Carlos e uma entrevista.

²⁹ A professora pediu para não utilizar seu verdadeiro nome

María Dolores Tabares (Doly)

A professora Doly é de São José de la Montaña-Antioquia, tem trinta e dois anos em Uré, dezesseis dos quais tem trabalhado nas veredas. Dentro das experiências no campo, ressalta a facilidade de trabalhar com a comunidade sobre as temáticas etnoeducativas, e o fator do conflito armado como uma dificuldade do campo. Fiz algumas observações das aulas da professora Doly e uma entrevista.

Este trabalho está composto por cinco capítulos. O primeiro abarca a discussão da descolonização da memória através da história dos palenques na Colômbia e a discussão da etnicidade palenquera articulada ao discurso da afrocolombianidade. O segundo visa trazer um contexto econômico, político e social do palenque de Uré. O terceiro se trata da descrição das festas e a religiosidade uresana própria em torno da ideia de tradição. O quarto trata do processo organizativo uresano, a construção do projeto etnoeducativo e a entrada das memórias palenqueras na escola. O quinto e último aborda as interpretações do projeto etnoeducativo sobre o foco da mestiçagem e a branquitude.

Apostas metodológicas.

Sobre a escrita da dissertação, apontamos que nossa postura metodológica em consonância com os postulados decoloniais, aposta para a inclusão da marcação de gênero dentro da escrita. Outra formulação aponta para a distinção nos momentos da construção conjunta, isto é durante os diálogos com minha orientadora, para o qual utilizo a terceira pessoa do plural. No capítulo três, durante o diálogo que estabeleci com o professor Carlos Franco, sobre a Dança dos diabos, farei a distinção nos momentos em que, este fala marcando seu depoimento como entrevista.

Nossa proposta metodológica para a escrita desta dissertação foi manter os relatos, depoimentos em espanhol. Entendemos que isto pode exigir um maior investimento na leitura, mas consideramos importante manter as vozes das pessoas que fizeram parte desta pesquisa. Entendemos que um exercício de tradução pode enfraquecer o conteúdo, reconhecemos a possibilidade da não existência de correspondência direta, como no caso

do conceito *palenque*, veremos no próximo capítulo, que este não pode ser compreendido enquanto equivalência de quilombo brasileiro.

Este trabalho não pretende abarcar as amplas discussões teóricas em torno dos temas mencionados, portanto optamos por não incluir um apartado teórico. Em troca, sugerimos que os referentes teóricos, sejam convocados para leituras específicas durante a análise, como é o caso dos conceitos relacionados à tradição, raça, mestiçagem, branquitude, identidade étnica e memória. Em relação a isto, é uma estratégia para tentar conjurar o erro cometido na monografia de cair numa “macrocefalia” com um marco teórico inicial e a “microcefalia” no momento da análise, palavras convocadas pelo meu orientador desse exercício, o antropólogo Jaime Arocha, que nunca pude esquecer, pois sempre senti uma dificuldade enorme em relacionar os conceitos à realidade. Não quero afirmar com isso, que esta pesquisa logre fugir dessa armadilha. De fato as/os leitoras/res poderão perceber zonas cinza, vazios, medos, mas também paixão e entrega isto porque, a escrita desta dissertação realizou-se em vários momentos, e estados emocionais, ainda que, o mundo acadêmico ressalte que tais sentimentos e emoções devem manter-se distanciados da produção acadêmica, na verdade, as constituem.

2 CIMARRONAJE E CONFORMAÇÃO DE PALENQUES³⁰, A DESCOLONIZAÇÃO DA MEMÓRIA AFROCOLOMBIANA.

Levando em conta que a história das resistências e as estratégias criativas de sobrevivência a tráfico escravista e ao período colonial por parte das/os afrodescendentes nas Américas e o Caribe compõem-se de sistemas de saberes deslegitimado, que foram historicamente apagados, mas continua a constituir-se como sistemas de saberes do sul, nas palavras de Santos (2007), este capítulo visa trazer a discussão sobre os *palenques* na Colômbia entendendo-os como formas de resistência diaspórica ao sistema escravista. Pretendemos buscar indícios que nos permitam ler esse processo de transformação que promoveu formas criativas de re-existir e com as quais ainda temos muito para aprender.

2.1 Afrocolômbia e as identidades negro, raizal e palenquero

Na Colômbia, o terceiro país com maior população afrodescendente de América precedido pelos Estados Unidos e pelo Brasil, segundo o censo realizado pelo Departamento Administrativo Nacional de Estatística (DANE)³¹, no ano de 2005³² a população afrocolômbiana era de 4.311.757 incluindo três categorias diferenciadas para se referir as comunidades específicas afrodescendentes *raizal*, *palenquero*, negro, mulato e afrocolômbiano, representando um total de 10.4% da população nacional (MINISTERIO DE CULTURA, 2010). A distribuição pode ser conferida no Tabla 1.

Quadro 1. População afrocolômbiana no censo de 2005

Categoria de auto reconhecimento	No. Pessoas	Porcentagem
<i>Raizal de San Andrés y Providencia</i>	30.565	0,07%
<i>Palenquero de San Basilio</i>	7.470	0,02%
<i>Negro (a), mulato, afrocolômbiano</i>	4.273.722	10,31%
	4.311.757	10,40%

Fonte: Ministério de Cultura (2010, p. 3)

Porém, segundo o informe do Ministério de Educação Nacional (2004) “*con base en el censo DANE de 1993 y sustentados en el CONPES 2909 de 1997, la población*

³⁰ No presente texto uso o termo *palenque* em espanhol, difere do termo quilombo no português, como será explicado mais adiante.

³¹ Entidade responsável pelo planejamento, levantamento, processamento, análise e difusão das estatísticas oficiais da Colômbia.

³² Na Colômbia o censo é decenal. Porém ainda não tem sido renovado desde o último, ocorrido em 2005.

actual de afrocolombianos y afrocolombianas se aproxima a los 10.5 millones, equivalentes al 26% de la población actual del país” (MEN, 2004, p. 24). O informe coloca a Córdoba como o terceiro departamento³³ com maior número de população afrocolombiana (801.643 pessoas), depois do Valle del Cauca (1.720.257 pessoas) e Antioquia (1.215.985 pessoas). O departamento de Chocó possui a maior porcentagem de afrocolombianas/os em sua composição, sendo 85% do total de habitantes. (MEN, 2004)³⁴.

O documento do MEN afirma “*es muy difícil encontrar hoy en Colombia un lugar donde no se vean negros*” (MEN, 2004, p. 26), isto devido ao deslocamento forçado por conta do conflito armado interno e ao constante crescimento da população afrocolombiana.

As três categorias diferenciadas para se referir as comunidades específicas afrodescendentes – comunidades negras, *palenqueras* e *raizales* – articulam-se em torno do discurso da afrocolombianidade. Aqui radica uma distinção com os quilombos brasileiros, na medida em que a categoria reivindicada para garantir os direitos negados historicamente aos afrodescendentes no Brasil foi a de “remanescente de quilombo”, enquanto na Colômbia a categoria utilizada foi a de “comunidades negras”³⁵.

A Constituição Política de 1991, reconheceu pela primeira vez a humanidade negada aos povos afrodescendentes e indígenas, nomeando a nação colombiana como pluriétnica e multicultural, estabeleceu as bases para a Lei 70 de 1993. Produto das lutas dos movimentos sociais negros desde os anos de 1970, dita Lei, retomou as discussões afrocolombianas no marco jurídico, e teve por objetivo reconhecer a propriedade coletiva

³³ Administrativamente a Colômbia é composta por trinta e dois departamentos que operam de forma semelhante aos estados, no caso do Brasil. É importante lembrar que a Colômbia não é uma república federativa, portanto os ditos departamentos dependem, em muitos aspectos, do Governo Central, e consequentemente da capital do país, Bogotá.

³⁴ Em pouco mais de dez anos, a população afrocolombiana passou de 26% a 10%. Este dado é significativo, na medida em que as deficiências do último censo têm sido consideradas pelos movimentos afrocolombianos como uma falência e uma amostra dos efeitos do branqueamento, que fazem com que as pessoas neguem a sua pertença étnica por um lado, e por outro, que o censo não abrangeu ao total da população por estar em lugares “inacessíveis”.

³⁵ O antropólogo colombiano Arturo Escobar (1999) discorre sobre a heterogeneidade das comunidades negras na Colômbia, onde se pode falar de seis regiões sócio culturais habitadas por comunidades negras, “*Caribe, Pacífico, Valle del Magdalena, Valle geográfico del río Cauca, San Andrés y Providencia y el Valle del Patía*” (ESCOBAR, 1999, p. 179).

dos territórios das populações negras que ocupavam as zonas rurais ribeirinhas da Cuenca do Pacífico, e de outras zonas do país denominadas terras baldias até então. Levando em conta as práticas tradicionais destas populações, definiram sujeitos étnicos afrocolombianos como *comunidades negras*, entendidas como:

El conjunto de familias de ascendencia Afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos (CONGRESO NACIONAL DE LA REPÚBLICA, LEI 70 DE 1993. ART 1).

Como requisito para a titulação da propriedade coletiva do território, a Lei 70 de 1993 definiu que as comunidades negras precisavam se organizar em *Consejos Comunitarios*, uma entidade étnica como pessoa jurídica e administração interna, cuja função prevista é “*delimitar y asignar las áreas de las tierras adjudicadas, proteger los derechos de la propiedad colectiva, en concordancia con los recursos naturales y conciliar en los conflictos internos*” (CONGRESO NACIONAL DE LA REPÚBLICA, LEI 70 DE 1993, art. 2).

Os conselhos comunitários podem abranger várias comunidades negras. Dentro das funções administrativas que cumprem, além da distribuição das titulações coletivas, estão, como no caso do Palenque de Uré, a disposição das ajudas estatais em matéria de educação, especificamente as bolsas para estudos universitários.

Por sua vez, a comunidade *raizal*³⁶ é definida como:

El grupo étnico raizal está constituido por los nativos ancestrales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Su carácter insular, costumbres, prácticas religiosas y su lengua hacen de esta etnia, un grupo claramente diferenciado del resto de la sociedad nacional (DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN, 2010, p. 3).

A população *palenquera* é definida com o referente de San Basilio de Palenque:

La comunidad palenquera está conformada por los descendientes de los esclavizados que mediante actos de resistencia y de libertad, se refugiaron en los territorios de la costa norte de Colombia desde el siglo XV denominados palenques. La comunidad de Palenque de San

³⁶ A definição de comunidade *raizal* é tomada do informe do *Departamento de Planeación Nacional*, posto que a Lei 70 se encarregou de definir só as comunidades negras e a figura dos conselhos comunitários.

Basilio, único existente, conserva una conciencia étnica que le permite identificarse como grupo específico; posee la única lengua criolla con base léxica española, una organización social basada en los Ma - Kuagro (grupos de edad), así como rituales fúnebres como el lumbalú o prácticas de medicina tradicional, que evidencia un sistema cultural y espiritual sobre la vida y la muerte (DEPARTAMENTO DE PLANEACIÓN, 2010, p. 3).

O Processo de Comunidades Negras – PCN – do Pacífico colombiano é um dos movimentos mais reconhecidos em termos de organização conjunta, concentrando cerca de 120 organizações locais para a titulação de terras na Colômbia (ESCOBAR, 2004). Em Uré, o Conselho Comunitário obteve a adjudicação de 736 hectares dentro deste processo³⁷.

Neste ponto encontra-se outra diferença com os quilombos brasileiros, na medida em que na Colômbia, além da categoria de “comunidades negras”, existem outras duas categorias, “*raizales*” e “*palenqueros*”, para se referir às experiências específicas das comunidades afrodescendentes cujas lógicas e manifestações culturais não são comparáveis ao resto da população negra do país.

Deste modo as comunidades negras se caracterizam principalmente pela geografia ribeirinha do Pacífico, e possuem uma organização social específica baseada na ancestralidade do uso da terra. Enquanto à *raizal* a configuração étnica é diferenciada por ser caribenha, as palenqueras por ter uma história de resistência direta à escravatura, e tanto as comunidades *raizal* quanto as palenqueras possuem língua própria. Assim, estas identificações compartilham a identidade étnica, embora ela seja percebida a partir de critérios diferentes que se articulam hora com a ancestralidade, hora com a língua, hora com a região geográfica.

No Brasil, a categoria que abrange o maior conjunto de comunidades afro-brasileiras foi a de comunidade remanescente de quilombo, como assinalado anteriormente, na qual se reconhecem quilombos rurais e urbanos, e, em alguns casos, terreiros de candomblé. As comunidades remanescentes de quilombos definem-se pela ancestralidade negra, relacionada com a resistência à opressão histórica e por relações

³⁷ Na Colômbia a adjudicação e titulação de terras é feita através da Agência Nacional de Terras e o reconhecimento dos Conselhos Comunitários através do Ministério do Interior.

territoriais específicas, segundo critérios de auto-atribuição, conforme consta no Decreto 4887 de 2003. De acordo com a pesquisadora Shirley Miranda (2012) a definição de quilombos congrega uma grande diversidade de processos de acesso a terra pela população negra escravizada.

Na Colômbia o reconhecimento como *palenquero* não tem a mesma conotação que a de comunidade negra. No caso dos *palenques*, a denominação relaciona-se com um reconhecimento étnico e cultural do que legal, na medida em que *estes* não têm os benefícios jurídicos sobre o território. De tal forma que uma comunidade palenquera como San José de Uré, para ser reconhecida tem que adotar a categoria de “comunidades negras” e organizar-se por meio de um conselho comunitário como demanda a Lei 70 de 1993. De tal forma o palenque de Uré se organizou como “*Consejo Comunitario de Comunidades Negras de Uré*”. Um panorama do trajeto dos palenques na Colômbia pode evidenciar aspectos dessa identidade que ultrapassam as conotações contemporâneas.

2.2 Os *palenques* na Colômbia e a descolonização da memória

Os postulados do sociólogo porto-riquenho Agustín Lao-Montes (2013) reclamam pela visibilidade da história de “empoderamento e liberação” das afrodiásporas, o que requer revisitar o conceito de diáspora desde outro ângulo, pois “os Afrodescendentes só seriam vistos como vítimas e não como criadores e fazedores de história” (LAO-MONTES, 2013, p.58). Para esse caminho aponta o olhar sobre os *palenques* como legados da resistência e das formas múltiplas de sobrevivência criativa que construíram os afrodescendentes da diáspora.

Atender a dicha descolonización requiere nada más y nada menos que revisar a fondo como los Afrodescendientes ven y entienden los momentos críticos, quiénes son sus actores principales, cuáles son las historias que se cuentan y se deben contar, y cuáles son las fuerzas que mueven el pasado y el presente y, por ende, cuáles son los horizontes posibles para el futuro (LAO-MONTES, 2013, p. 59).

Lao-Montes (2013), afirma que uma das principais tarefas da descolonização da memória desde uma perspectiva afro-diaspórica é localizar as lutas e as criações culturais das/os afrodescendentes no centro dos cenários nacionais, regionais e mundiais. Assim nos lembra dos momentos chave para o empoderamento afro-diaspórico: a Revolução

haitiana (1751-1804), os movimentos negros das décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos e África do Sul, junto com a emergência dos movimentos afro-latino-americanos de finais de 1980 (LAO-MONTES, 2013, p.71). Por meio dessa perspectiva localiza-se nossa justificativa de trazer uma revisão historiográfica sobre os *palenques* na Colômbia.

Na Colômbia, o estudo da conformação dos *palenques* tem se referenciado, sobretudo, na Costa Atlântica, especificamente em Cartagena, principal porto de entrada de seres humanos escravizados/os no extremo norte de América do Sul durante a colônia (RODRIGUEZ, 1979; NAVARRETE, 2014), até 1714, quando Buenos Aires³⁸, sob o controle dos ingleses passou a ocupar seu lugar como maior porto do império espanhol (ESCALANTE, 2002).

As/os escravizados chegados ao porto de Cartagena desde inícios do século XVI provinham de diferentes nações dos atuais países de Congo, Angola, Nigéria, Gana, Benin, Togo, Mali, Nigéria, Serra Leoa, Moçambique, Cabo Verde, Senegal, Guiné, e uma parte da população era dirigida a outros países sul americanos (RODRIGUEZ, 1979; WAGBGOU, AROCHA, SALGADO & CARABALÍ, 2012, p. 55).

As *licenças e asientos*³⁹ que permitiam a exploração e importação de pessoas de nações africanas para o território da Nueva Granada foram expedidas pela coroa espanhola para vários países europeus. Países como Espanha, Inglaterra, Portugal, França, Holanda e Itália, ocuparam o território colombiano em diferentes períodos da colonização e imprimiram diferentes tipos de ações de controle das populações indígenas e africanas, bem como de exploração dos recursos. Essa realidade é observável hoje nas línguas crioulas de San Andrés e em San Basilio de Palenque, que misturam elementos de línguas africanas, espanhola, inglesa e portuguesa.

³⁸ Na Argentina a proibição do tráfico escravista se decretou em 1813, mas se fez efetiva só até a Constituição de 1853 (FREGA et all, 2004; SILVA, 2004). O caso argentino é relevante na medida em que o desconhecimento da presença afro no seu território denota a eficácia da campanha de embranquecimento a que foram submetidas várias das nascentes nações latino-americanas.

³⁹ As licencias eram um contrato para regulamentar o comércio negreiro e assegurar o pagamento dos impostos à coroa. Nesta modalidade, a coroa concedia licencias para traficar com pessoas das chamadas “Índias”. De outro lado, os asientos eram um contrato com obrigações recíprocas, onde a coroa garantia o monopólio da exploração ao asentista (ESCALANTE, 2002, p. 16, 17).

Embora a participação dos afrodescendentes na campanha libertadora lhes valera a expedição da Lei de liberdade de ventres em 1821, dita promessa não foi cumprida após a liberação da Espanha. O tráfico escravista terminou tempo depois da promulgação da Lei de abolição legal da escravatura, no dia 21 de maio de 1851, a qual entrou em vigência o dia 1º de janeiro de 1852.

Na Costa Atlântica, no departamento de Bolívar, o *palenque* de San Basilio, é o único atualmente reconhecido pelo conjunto da produção acadêmica. Seja porque San Basilio representa a luta e resistência tenaz dos *cimarrones* dos Montes de Maria⁴⁰, e porque suas manifestações culturais valeram-lhe o reconhecimento como patrimônio da humanidade, seja pela dificuldade e falta de interesse em aprofundar nas pesquisas de outros *palenques* atuais.

2.2.1 *Cimarronaje* e formação de *palenques*

Duas das formas registradas de resistência ativa que exerceram as/os africanas/os e sua descendência ao sistema escravista no continente americano, e mais concretamente na Colômbia, foram o *cimarronaje* e a conformação de *palenques* (ESCALANTE, 2002).

Segundo o historiador Richard Price (1981) o termo *cimarrón*, foi utilizado para designar ao gado doméstico fugido nas montanhas na Espanhola, atual República Dominicana. Mais tarde se designou com esse termo às/aos indígenas fugidas/os e, em finais da década de 1530, assinalava-se às /aos fugitivas/os afro americanas/os com conotações de “*fiereza y salvajismo*” (PRICE, 1981, p. 12).

Segundo a historiadora espanhola Borrego Pla:

El cimarrón, que era rebelde, singular y anónimo, tomó pronta conciencia de grupo y se convirtió en apalencado, viviendo reagrupado con sus hermanos de raza cimarrones de los palenques de las montañas con un fin primordialmente defensivo, aunque a veces también ofensivo. (Borrego Pla apud SUAZA (1995, p. 25).

⁴⁰ Sub-região do Caribe colombiano localizada entre os departamentos de Sucre e Bolívar.

Para a historiadora colombiana Cristina Navarrete (2014, p. 25), o *cimarronaje* é “*la expresión extrema de búsqueda y recuperación de la libertad*”, portanto, afirma que o objetivo das/os *cimarronas/es* que se organizavam em *palenques*, sobretudo aquelas/es que levavam anos de resistência, era defensivo, contrário aos *palenques* que tinham pouco tempo de ter-se conformado, e que se valiam do *pillaje*⁴¹ para obter recursos.

Desde o ano 1503 se tem notícia das reclamações da coroa espanhola sobre escravizadas/os fugidas/os e refugiadas/os nas montanhas, sendo o terror dos espanhóis por conta de ataques para boicotar suas instituições colonialistas e para obter recursos (CÁCERES, 2001, p. 145).

Além das/os *cimarronas/es* existiu outra categoria para as/os fugidas/os, as/os *zapacas/os*, que não se agrupavam no mato, mas se dedicavam ao *pillaje* individual nas cercanias das fazendas (SUAZA, 1995, p.92).

As lutas de resistência que levaram a cabo as/os *cimarronas/es* têm sido categorizadas de duas formas: “*cimarronaje simbólico*” e “*cimarronaje armado*” (AROCHA *apud* SUAZA, 1995). A primeira refere-se às estratégias não armadas, como as práticas religiosas e mágicas de origem africana, usadas para atemorizar às/aos espanhóis e afetar suas plantações. Outras formas de resistência não armada foram a diminuição no ritmo de trabalho, a deterioração das ferramentas, os atos contra os capatazes e as/os senhoras/es. Também a cumplicidade de índias/os, mestiças/os e brancas/os “*construyéndose así redes múltiples de estructuras sociales vinculadas a los mercados y a la sociedad por la vía de la clandestinidad*” (SUAZA, 1995, p. 130).

Uma das formas de *cimarronaje* simbólico foi à organização em *cabildos*, onde se agrupavam as/os pertencentes a uma mesma etnia (FRIEDEMANN, 1992, NAVARRETE, 2003). Os *cabildos* surgiram em Cartagena para permitir a recuperação das doenças ocasionadas às/aos cativas/os durante a travessia marítima pelo Atlântico (FRIEDEMANN, 1992). Eram permitidos pela Coroa Espanhola porque no início

⁴¹ O *Pillaje* era uma estratégia que consistia em assaltar os caminhos ou as fazendas para obter mercadorias por meio de roubo.

adotaram a forma das *cofradías* que surgiram em Andalucía para reunir às/aos cativas/os de afilia es únicas afins e facilitar sua catequiza o.

A antropóloga Nina de Friedemann (1992), trabalha o conceito de “*reintegración  tica*” para se referir   agrupa o das/os africanas/os durante a Colônia. Para ela os *cabildos* eram uma forma de reintegra o “passiva”, definida como “*el reencuentro de individuos de proveniencia cultural id ntica o similar, después de haber sufrido violenta separación de sus grupos*” (FRIEDEMANN, 1992, p. 545). A autora faz men o a alguns dos “*cabildos-nación*” que existiram em Cartagena, tais como, Arar , Bib , Congo, entre outros, e afirma que sua presença se estendeu até Panamá, Cuba, Perú e Venezuela. Para Friedemann os *palenques* estariam definidos como forma de reintegra o “ativa”.

Ainda que os *cabildos* tivessem tido uma fun o de recupera o dos doentes “*cabildos-enfermería*” (FRIEDEMANN, 1992), as/os escravizadas/os subverteram a institui o convertendo-a num refúgio de africania e rebelião, refúgio cultural. “*As , tanto los cabildos-enfermería como los cabildos-nación fueron centros de evocación y afirmación de valores, expresiones ling sticas o gestuales, imágenes, música o culin ria*” (FRIEDEMANN, 1992, p. 550).

A historiadora colombiana Adriana Maya (1993) menciona a import ncia das *juntas*, outra estratégia de organiza o n o armada, como “*espacios de clandestinidad y de resistencia, dentro de las cuales los africanos esclavizados buscaban autonomía para poder nombrarse a s  mismos y crear estrategias de resistencia y libertad*” (MAYA, 1993, p. 262). Dentro destes espaços de “reconstru o  tica”, cativos e cativas valeram-se de formas africanas de religião e bruxaria para aterrorizar às/aos senhoras/es de escravos, razão pela qual foram perseguidas e perseguidos pelo Tribunal Inquisitorial de Cartagena. Ainda que os *cabildos* e as *juntas* fossem referenciados como formas de resistência passiva, durante a Colônia fizeram enclaves de resistência em conjunto com os *palenques*, servindo como colaboradores e facilitadores de informa o e recursos.

O “*cimarronaje armado*” por sua vez, refere-se   organiza o das/os fugitivas/os em aldeias fortificadas –*palenques*– de tal forma que em caso de ataque contaram com um sistema de defesa, além de recorrer a habilidades desenvolvidas nas suas técnicas de combate tradicionais.

No Quadro 2, se apreciam valiosas informações sobre os períodos da trata escravista, a procedência das/os cativas/os, as labores desempenhadas e o tipo de resistência exercido pelas/os *cimarronas/es*.

Quadro 2. Procedência das/os escravizadas/os e tipos de mecanismos de resistência.

<i>Periodo y régimen de la trata</i>	<i>Tratantes</i>	<i>Afiliación étnica mayorista</i>	<i>Labor desempeñada</i>	<i>Región de destino</i>	<i>Forma de resistencia</i>
1533-1580, <i>Licencias</i>	<i>Españoles, genoveses, portugueses</i>	<i>Wolof, Balente, Bran, Zape, Biáfara, Serere, Bijago</i>	<i>Servicio doméstico, ganadería, minería del oro</i>	<i>Llanura, Caribe, Antioquia</i>	<i>Desconocida</i>
1580-1640, <i>Asiento</i>	<i>Portugueses</i>	<i>Kongo, Manicongo, Anzico, Zape Angola, Bran</i>	<i>Ganadería, minería del oro</i>	<i>Llanura, Caribe, Antioquia</i>	<i>Cimarronaje armado, cimarronaje simbólico</i>
1640-1703, <i>Asiento</i>	<i>Holandeses</i>	<i>Akán, Oruba, Fanti, Ewefon, Ibo</i>	<i>Agricultura, minería del oro</i>	<i>Valle del Cauca, Litoral Pacífico</i>	<i>Cimarronaje armado, automanumisión</i>
1704-1713, <i>Asiento</i>	<i>Franceses</i>	<i>Ewefon, Yoruba, Fanti</i>	<i>Agricultura, minería del oro</i>	<i>Valle del Cauca, Litoral Pacífico</i>	<i>Cimarronaje armado, automanumisión</i>
1713-1740, <i>Asiento</i>	<i>Ingleses</i>	<i>Akán, Ewe, Ibo</i>	<i>Agricultura, minería del oro</i>	<i>Valle del Cauca, Litoral Pacífico</i>	<i>Automanumisión</i>
1740-1810, <i>Asiento, contrabando, comercio libre</i>	<i>Ingleses, españoles</i>	<i>Akán, Ewe, Ashanti, Kongo</i>	<i>Minería del oro</i>	<i>Litoral Pacífico</i>	<i>Automanumisión</i>
1750-1850, <i>comercio libre</i>					

Fonte: Arocha (1998, p. 349)

A organização em sociedades *cimarronas* apresenta características variadas, assim como variam as denominações que se referem a esses agrupamentos de resistência à escravidão, observáveis em praticamente toda América. Na Colômbia são definidos como palenques e descritos como:

Comunidades estructuradas con base en negros fugitivos escapados de su cautiverio en busca de su libertad: se ubican en lugares inaccesibles en sitios aliados por la naturaleza para defenderse con éxito cuando eran perseguidos por las tropas oficiales complementadas, a veces, por indios flecheros (ESCALANTE, 2002, p. 47).

A palavra *palenque* significa “vala de madeira, estacada feita para a defesa de um posto”. Este foi o conceito utilizado pelas/os espanhóis para designar às populações *cimarronas* sendo usado no início para se referir às/aos indígenas pela forma como construía(m) as fortalezas onde se refugiavam (*empalizadas*), o tipo de materiais usados e seu caráter rebelde (SUAZA, 1995, p. 117).

Para a antropóloga Nina de Friedemann:

Los vocablos cimarrón, palenque y arcabuco son de origen español y en Colombia se combinaron indistintamente para señalar el mismo fenómeno. Los negros rebeldes fueron cimarrones de los palenques, estos fueron palenques de los arcabucos, es decir de los montes tupidos, y sus gentes cimarrones de los arcabucos (1979, p. 69).

O Dossiê de San Basilio de Palenque⁴², apresentado á UNESCO para a sua inclusão na Lista Representativa de patrimônio cultural intangível da humanidade, em 2004, faz uma análise dos conceitos *cimarrón* e *palenquero*, segundo a experiência local:

Del cimarrón viene el palenquero; los palenqueros son personas de paz, creadoras de un espacio para la defensa y de un territorio para la libertad en paz. Los cimarrones son los guerreros, donde el arcabuco,⁴³ la hacienda, la ciudad y los caminos son los espacios de la confrontación. Una misma persona tenía esa doble característica: hacia adentro palenquero, hacía afuera cimarrón. Es fundamental descifrar este fenómeno para poder comprender el florecimiento de los palenques como modelos de poblamiento, que fueron también, en términos generales, los implementados por los arrochelados. (PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, 2004, p. 25).

Os Mestres afrocolombianos Ernell e Wilmer Villa (2011) definem os *palenques* como “*pueblos libres donde los esclavos cimarrones concentraron toda su acción de resistencia para cultivar las tradiciones de forma autónoma*” (VILLA & VILLA, 2011, p.34).

2.3 Formação de *palenques* na Nueva Granada.

⁴² No Dossiê elaborado por um grupo de pesquisadoras/es e lideranças *palenqueras* em San Basilio com a finalidade de construir uma proposta que acompanhara o processo de postulação do Palenque como patrimônio oral e imaterial da humanidade, pela UNESCO, se contemplam as manifestações culturais de San Basilio representadas na língua, ritualidade, educação, medicina tradicional, organização social, música (OBEZO, 2014).

⁴³ “*El arcabuco es el monte, la zona montuosa e inasible*” (Nota do autor).

Como assinalado por Navarrete (2005), a conformação de *palenques* foi constante durante o século XVII, “*donde quiera que hubiese esclavos había brotes de cimarronismo, aún en áreas y poblaciones donde podría presumirse que había poca población negra por la abundancia de población indígena*” (2005, p. 50).

A formação de *palenques* como modo de resistência ao sistema escravista tornou-se um problema para as autoridades espanholas, que ao longo da colônia tiveram que suportar todo tipo de saques e revoltas ocasionadas pelas/os *cimarronas/es*. Navarrete (2003, 2005, 2014), em suas pesquisas sobre os movimentos de resistência afrodescendente no Caribe colombiano durante os séculos XVI e XVII, aponta que na governação de Cartagena foi característica a formação de *palenques*, que por meio de insurreições legendárias, entraram para história como o símbolo de resistência *cimarrona*. O caso mais significativo foi protagonizado por Domingo Bioho que, em 1599, juntamente com sua esposa e outros trinta *cimarrones* fugiram e formaram o *palenque* da Matuna (NAVARRETE, 2014).

As primeiras notícias de *palenques* datam aproximadamente de 1528, com o *palenque* da Ramada na província de Santa Marta, quando as/os *cimarronas/es* ocasionaram uma revolta e incendiaram a cidade (RODRIGUEZ, 1979). O *palenque* de Tadó no departamento de Chocó também despertou o interesse das/os pesquisadoras/es, assim como o de El Castigo, no departamento de Cauca. No departamento de Antioquia, um dos maiores pontos mineiros da colônia, ocorreu uma insurreição dos escravizados em 1598 que teve como resultado a formação de *palenques*, entre eles o de Uré. No centro do país, os municípios de Tocaima e Mariquita, no departamento de Cundinamarca, foram centros de resistência *palenquera*.

Navarrete (2014) afirma que os *palenques* constituíram uma “configuração histórico-cultural específica”, que desenvolveram estratégias diferentes de sobrevivência, de acordo ao contexto espaço-temporal. Alguns fatores que mediavam na adoção de atividades econômicas específicas das/os *cimarronas/es* tinham a ver com a composição étnica dos grupos e as possibilidades de produção do local. Desta forma, argumenta a historiadora, que os *palenques* mantiveram relações estreitas com as fazendas e estâncias durante a colônia para intercambiar serviços por armas, vestuário, entre outros.

Estas divergencias hicieron de cada palenque una comunidad étnica, social y cultural con vida propia dependiente de sus iniciativas, condiciones, experiencias previas en África y la vida en esclavitud en el Nuevo Mundo, así como de creaciones originales aportadas por los mismos cimarrones (NAVARRETE, 2014, p. 30)

Richard Price (1981) enumera uma série de fatores necessários na conformação e permanência de *palenques*, embora reconheça que cada comunidade *cimarrona* era única em si mesma: o número de *cimarronas/es*, o grau de mobilidade, adaptação ao território, habilidade nas guerrilhas, acesso a munição e armas e outros recursos, organização interna e a relação com os nativos americanos (PRICE, 1981, p. 21).

En Colombia, debido a la amplia propagación de los palenques, las autoridades y los dueños de haciendas, minas y plantaciones pusieron en marcha una fuerte represión que para finales del siglo XVIII hizo con que pocos sobrevivieran (FREDEMANN, 1979).

Os *palenques* ao longo do continente americano e no Caribe são conhecidos como quilombos, cumbes, mocambos, ladeiras, mambises, o marrons, e “*alcanzaron desde menudas partidas que sobrevivieron menos de un año, hasta poderosos estados que incluyeron miles de miembros y que sobrevivieron durante generaciones o incluso siglos*” (PRICE, 1981, p. 11). No caso colombiano dois exemplos de *palenques* que persistiram até a atualidade, e sobre os quais se têm desenvolvido pesquisas, são San Basilio de Palenque, no departamento de Bolívar, e San José de Uré no departamento de Córdoba, local onde foco minha pesquisa.

A revisão sobre palenques pretendeu mostrar a diversidade de formas não contadas da resistência negra ou afrodescendente à escravidão, e que estão ausentes na narrativa hegemônica na Colômbia.

2.3.1 San Basilio de Palenque

Desde 1599, com a fuga da figura legendária da resistência *cimarrona* Benkos Biohó, juntamente com sua família e outros *cimarrones*, deu-se início à luta de pouco mais de um século das/os escravizadas/os dos Montes de María, por sua liberdade e reconhecimento. Em 17 de janeiro de 1714, no Palenque de San Miguel Arcangel, o bispo

de Cartagena leu as capitulações que confirmavam o acordo entre as autoridades espanholas e os *cimarrones* dos Montes de María (CASSIANI, 2014).

O historiador e morador *palenquero* de San Basilio, Alfonso Cassiani (2014) afirma que a atual comunidade *palenquera* se erigiu como produto das lutas dos grupos mais aguerridos dos Montes de María:

El poblado de San Basilio, constituido como producto de la concurrencia de varios de los palenques conformados en la Sierra de María, a saber: San Miguel Arcángel, Arenal, Limón y la Magdalena en el marco de la negociación que inicialmente lideró Domingo Angola o Criollo y que posteriormente lideraría Nicolás de Santa Rossa, quien negoció con el obispo de la provincia de Cartagena de Indias, Fray Antonio María Cassiani, (CASSIANI, 2014, p. 33).

San Basilio é o símbolo mais importante das lutas das/os *cimarronas/es* pela emancipação, assim como é o marco mais significativo de um processo de paz com a coroa espanhola que reconheceu sua autonomia como “povoado de negros”, o que se traduziu com o reconhecimento de San Basilio como “*Primer Pueblo libre de América*” (PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, 2004, p. 123).

Em 25 de novembro de 2005, San Basilio de Palenque foi declarado como “Obra Mestra do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade pela Unesco”. O documento apresenta informações importantes sobre a concepção de San Basilio como único *palenque* na atualidade:

De los numerosos palenques existentes en la Colonia, San Basilio es el único que ha permanecido hasta nuestros días librando permanentes batallas para conservar su identidad y sus elementos culturales propios. De ahí que Palenque de San Basilio sea cuna y testimonio de la riqueza y trascendencia cultural africana en el territorio colombiano (PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, 2004, p.12).

Dentro desta narrativa ressalta-se a capacidade de resistência das/os *cimarronas/es* para superar os embates do exército espanhol e permanecer no seu território, o comparam com o quilombo de Palmares que foi finalmente abatido pelo exército português, ao tempo que San Basilio conseguiu manter o acordo de paz assinado com a coroa.

Palenque de San Basilio es uno de los primeros palenques establecidos en América hacia finales del siglo XVI. En el registro histórico sólo se cuenta con otro palenque de tal antigüedad: el quilombo de Palmares en União Dos Palmares, el cual llegó a ser la República de Palmares durante casi cien años (...) A diferencia del quilombo de Palmares en União dos Palmares, Palenque de San Basilio resistió los innumerables embates de las fuerzas militares coloniales obligando a la gobernación de Cartagena a establecer en 1713 un acuerdo de paz o entente cordiale con los palenqueros (PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, 2004, p. 23)

Cassiani (2014) faz um balanço historiográfico das temáticas desenvolvidas em San Basilio, no qual sobressaem as tendências pelos temas socioculturais, com pesquisas antropológicas e históricas (ESCALANTE, 2002; FRIEDEMANN, 1979; DELGADO, 2002; PEREZ, 2006; NAVARRETE, 1995, 2001, 2009). A temática da organização social foi foco das primeiras pesquisas (ESCALANTE, 1952; FRIEDEMANN, 1979), que analisaram os *kuagros*, ou grupos de idade de origem africana, como formas de organização desenvolvidas na formação dos *palenques* e que continuam a prevalecer na atualidade. As/os primeiras/os pesquisadoras/es também analisaram o *lumbalú* que é a instituição encarregada do tratamento dos rituais fúnebres (CASSIANI, 2014).

Outro foco de pesquisa tem se desenvolvido sobre a língua crioula (ESCALANTE, 1954; PATIÑO, 1983), que se compõe de aportes linguísticos do espanhol, português e banto (SCHWEGLER, 2002). As pesquisas sociolinguísticas têm-se centrado nos fenômenos de “*bilingüismo, diglosia, alternancia y transferencia entre la lengua palenquera y el español, así como en la relación entre la lengua y la cultura*” (CASSIANI, 2014, p. 49).

O historiador *palenquero* também ressalta a tendência literária das pesquisas sobre San Basilio (DELGADO, 1913; ZAPATA OIVELLA, 1962, ABADIA MORALES, 1983), que resgatam a figura do “*rey del Arcabuco*” como foi conhecido Benkos Bioho, além dos personagens míticos de Catalina Luango e Maria Lucrecia (CASSIANI, 2014).

A proliferação de artigos, monografias e pesquisas feitas no Palenque de San Basilio nos últimos dez anos fez com que a memória sobre o *palenque* tenha-se renovado “*a medida que se van descifrando sus secretos y sus olvidos*” (DE LA REPÚBLICA, 2004, p. 35). Nesse sentido “*la indagación en el pasado ha resignificado su memoria histórica*” (PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, 2004, p. 35).

Como se apontou acima, na historiografia sobre *palenques* na Colômbia a única referência visível é San Basilio de Palenque, porém, outros povoados dispersos na Costa Atlântica e em outros rincões da geografia nacional escondem histórias de origem *palenquera*, como é o caso de San José de Uré, ao sul do departamento de Córdoba e cuja trajetória tem sido visibilizada regionalmente por suas lideranças, que na década de 1990 iniciaram um processo de atualização da sua identidade e da sua memória *palenquera*.

2.3.2 San José de Uré

O município de San José de Uré se localiza ao sul do departamento de Córdoba, em limites com o departamento de Antioquia. No passado, este município foi assentamento de um *palenque* do qual são herdeiros os habitantes atuais do povoado. Sabe-se de sua existência desde fins do século XVII, graças a um mapa realizado pela historiadora espanhola Carmen Borrghelo Pla (1973), no qual Uré figura entre os *palenques* ao sul de Cartagena. O sociólogo Fals Borda (2002) se refere à Uré, junto com Carate e Cintura, no rio San Jorge, como parte das “*republicuetas negras autónomas*” de refugiadas/os e fugitivos que “*multiplicaron también sus fuerzas desde Antioquia, con los que huían del oro y su maldición esclavista*” (FALS BORDA, 2002, p. 71a). Mesmo assim, a antropóloga Friedemann e o antropólogo Patiño (1983, mapa 1) enumeram a Ramada e Uré entre os *palenques* do século XVI.

O religioso e geógrafo espanhol Antônio Vásquez de Espinoza, em sua viagem à América em 1600, ofereceu uma descrição das minas de Zaragoza: “*they are the richest and best gold mines discovered in the Indies. From 3.000 to 4.000 negro slaves work in them*” (VASQUEZ ESPINOZA, 1942, p. 341). Também oferece notícias da insurreição protagonizada pelas/os cativas/os nas minas:

In the year 1598 many of the slaves revolted and wrecked the mines, killing the Spanish miners and some of their másters; they fortified themselves in palisades and took up arms as if to destroyd and exterminate the Spaniards and that province (VASQUEZ ESPINOZA, 1942, p. 341).

A rebelião foi dominada no seguinte ano por tropas lideradas pelo capitão Juan Meléndez de Valdés. Segundo o geógrafo norte-americano James Parsons (1997), a rebelião de Zaragoza, foi precursora da revolta de Cartagena em 1600 e de outros levantes na província de Antioquia:

Tales rebeliones dejaron un resíduo de negros fugitivos que fueron capaces de mantener su libertad, a veces furtivamente. Un resto curioso de tal movimiento es el establecimiento de descendientes de esclavos cimarrones en Uré, treinta kilómetros al noroeste de Cáceres (PARSONS, 1997, p 92).

Depois da insurreição das minas de Zaragoza, as/os *cimarronas/es* que chegaram a Uré conseguiram manter-se com relativa calma até o século XVIII, quando, segundo o pesquisador cordobés Víctor Negrete (1981), o território de Uré foi objeto de contenda pela propriedade da terra rica em ouro. Assim começaram a disputa pela exploração do território uresano o capitão espanhol Alonso Gil em 1742, Ana María Santos em 1779, e Maria de la O. Ceballos em 1840.

A data da fundação do atual povoado ainda é incerta (CASTRO E LONDOÑO, 2012), na medida em que os documentos apresentam datas diferentes. Segundo o EOT⁴⁴ (2009, p.114) desde 1859, José Luis Paniza y Ayo teve o controle sobre os *terrenos de Uré*, até 1870, quando obteve a propriedade. Porém ele e sua família não puderam se beneficiar da exploração das/os uresanas/os na medida em que estes rejeitaram qualquer nova forma de sujeição ao trabalho forçado.

Segundo os relatos locais, a última insurreição que circula na memória das/os mais velhas/os data de 1853, quando as/os uresanas/os se encontravam escravizadas/os num lugar chamado *Plan Viejo*, sob o controle de um escravista de sobrenome Aldevo, explorando as minas de ouro das quebradas Can, Man e San Leon (MONTROYA, 2006). Aconteceu que depois de se rebelarem contra o Aldevo, as/os *palenqueras/os* abandonaram *Plan Viejo* e foram fundar o atual povoado. Em minha monografia tive a oportunidade de escutar a história deste sucesso da voz da mestra Vita María Otelo, uma das avós mais velhas de Uré, quem me relatou:

⁴⁴ Esquema de ordenamento territorial.

Estaban esclavizados los esclavos que trabajaban en Can en poder de Aldevo que era español. Entonces, la señora se encontró un pedazo de oro grande y lo guardó y no lo quiso regresar. Y cuando se le dijeron a Aldevo, entonces dio la orden de que le pegaran que la colgaran y le dieran con un pedazo de cuero de ganado. Cuando el hijo José de la Rosa llegó, la encontró en esas condiciones, cogió el machete, partió el cáñamo y entonces se dirigió hacia Aldevo...dicen ellos, no dieron ninguna explicación si fue que lo mató, sino que dijeron que él se había ido y que el hijo también se había ido...entonces ya de Can se vinieron a formar pueblecito aquí (CONTENTO, 2010, p. 31).

Segundo o documento de Ordenamento Territorial (2009), a fundação do atual povoado de Uré ocorreu depois da Lei 13 de 1857 da Assembleia Constituinte e Legislativa do Estado Soberano de Bolívar (atual departamento de Bolívar), onde se incluiu a Ayapel com a agregação de Uré como distritos do departamento de Corozal. Dois anos depois figuram distritos de Magangué e em 1860 como distritos da província de Chinú (EOT URÉ, 2009, p. 30).

O antropólogo colombiano Alejandro Montoya⁴⁵ afirma que a mobilidade foi uma constante na história antiga do *palenque*, “*el pueblo que antes se llamara San Joaquín, estuvo itinerante por varios siglos entre el alto río San Jorge, las quebradas de Uré, Can y el río Man*” (2006, p. 22), assinaladas no mapa com círculo amarelo. O antropólogo apresenta valiosos relatos de uresanos como Teódulo Sabino, que lembrava as histórias que contava seu pai Wenceslao:

Un grupo de esclavos venía desde Cáceres por el camino viejo, este grupo de personas africanas se dividió, pues unos se fueron para un pueblo en Antioquia llamado Candebá, el cual aún se puede encontrar en el kilómetro doce de puerto Antioquia, mientras otros llegaron hasta este lugar” (Montoya, 2006:22).

Segundo o relato do senhor Emilio Sacramento, registrado pelo antropólogo, logo depois de recuperar a liberdade e destruir o povoado de Plan Viejo, as pessoas sentaram-se “*a orillas de la quebrada mayor y comenzaron a construir sus casas de palo y a intercambiar semillas con los indios, pero con el oro no continuaron porque no había a quien venderlo, ni quien lo comprara*” (MONTROYA, 2006, p. 24). Ver Mapa 1.

⁴⁵O autor fez sua monografia sobre o tambor uresano e oferece uma rica recopilação de fontes escritas e orais sobre a fundação de Uré.

O mestre Benjamin Santos, quem ministra a aula da Cátedra de Estudos Afrocolombianos, explicou-me a origem de um relato que tinha escutado durante minha primeira pesquisa no Palenque de Uré. Trata-se de um núcleo de *palenques* antigos na região entre os povoados de Uré, Bocas de Uré e Juan José, vizinhos entre si. Estes povoados sempre tiveram relações de solidariedade, familiaridade e compadrio (CONTENTO, 2009, p 32). Segundo Benjamin, a fundação de Juan José e Bocas de Uré foram produto do deslocamento de algumas famílias uresanas devido a fatores políticos como no caso de Juan José:

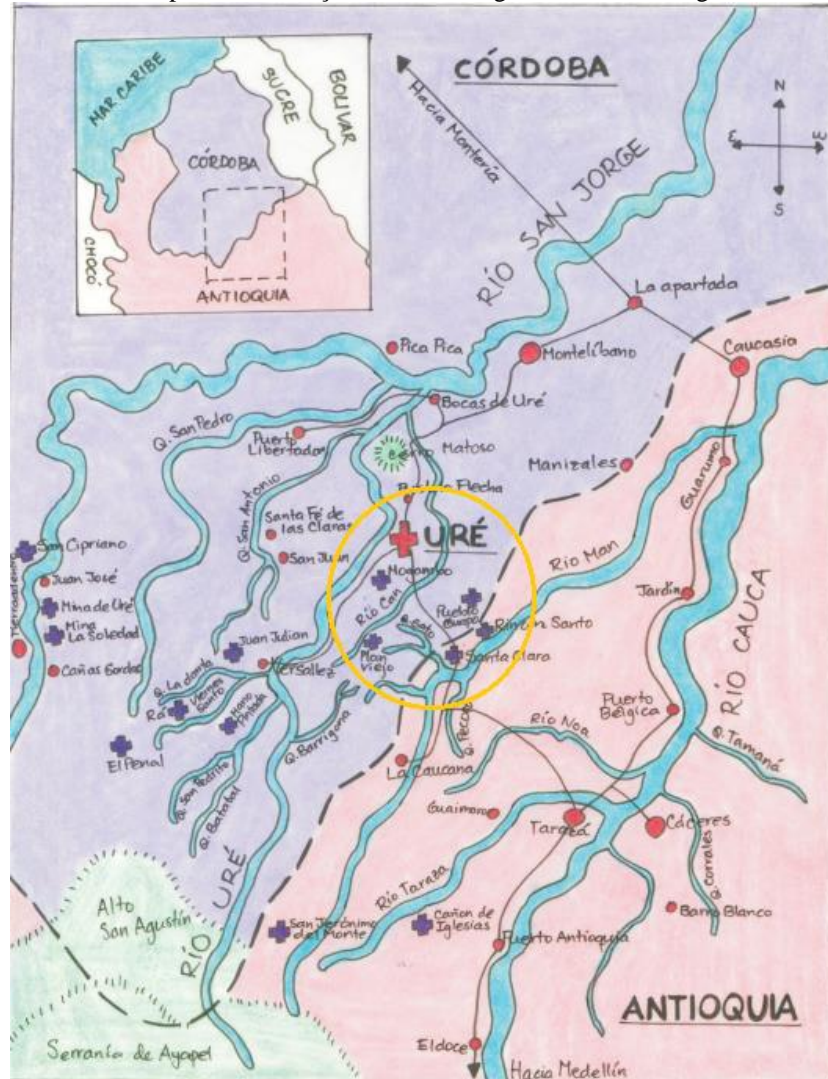
Aquí hubo una tragedia con un señor que tuvo una pelea que darle muerte a otro, y para ellos eso era una desgracia, eso era una cosa tan trascendental, ¿verdad? que ese hecho y la amenaza de cuando la guerra de los mil días, alguna vez se desplazaron algunos a algo que llaman Juan José, por allá se trasladaron, no todos, pero formaron ese pueblo (Entrevista, 21 de junio de 2016).

No caso da fundação de Bocas de Uré, esta teria sido ocasionada por um evento natural “*Una pareja de aquí agarraron una finca a las orillas del San Jorge, después de una creciente⁴⁶ se instalaron en Bocas de Uré, huyendo de la creciente*” (Entrevista, 21 de junho de 2016). Assim o mestre Benjamin afirma que os sobrenomes “Marcelo” e “Ibañes” são parte das primeiras famílias que fundaram esse povoado.

Na atualidade as pessoas de Juan José e Bocas de Uré vêm para as festas de Uré e continuam reconhecendo seus parentes nos três lugares. Ainda assim o conflito armado prejudicou notavelmente a comunicação entre estes povoados irmãos, sobretudo com Juan José. Segundo alguns relatos as pessoas deixaram de usar os caminhos para transitar para esse povoado (CONTENTO, 2010, p. 32).

⁴⁶ Se refere ao fenômeno natural da crescente do rio, que no caso provocou o deslocamento dessa família para Bocas de Uré.

Mapa 1. Localização de Uré na região do rio São Jorge.



Fonte: Montoya (2006, p. 20).

Uma das primeiras fontes que trazem informações do século XX sobre os *palenqueros* uresanos, foi o diário deixado pela Madre Laura Montoya, de origem antioqueño, quem no início do século passado liderava no rio San Jorge a perseguição de indígenas Emberás para sua evangelização. No meio de sua travessia chegou a Uré e descreveu assim o que achou no porto da Vitaleja⁴⁷:

Los bogas estaban de dicha que no cabían porque ya nos mostraban su pueblecito con el dedo, pues les parecía lindo! Nosotras sólo veíamos unos ranchitos que en la medida de su fea apariencia se nos hacían queridos. Se nos ensanchaba el alma a medida que la canoa iba arrimando a la orilla o puertecito de Uré. Y a medida que iba acercándose, el puerto iba llenándose de negros y negras casi todos

⁴⁷ O porto da Vitaleja foi o primeiro porto do povoado de Uré.

desnudos de la cintura para arriba, tanto hombres como mujeres y niños; pero todos tan negritos que oscurecían el borde del río, de un modo apenas creíble. Todos con los labios muy abultados, como raza hotentona, enfin, lanudos, altos y muchos gordos. (MONTTOYA, 1991, p. 619).

A chegada de Madre Laura significou a evangelização das/os *palenqueras/os* e posterior deterioração da dinastia religiosa que ela mesma descreveu. Camargo (2007)⁴⁸ aponta para a importância do baile e da música dentro da religiosidade dos uresanos, práticas que chocavam segundo o autor com as ideias das religiosas, pelo fato do diabo⁴⁹ ocupar um lugar como objeto de adoração (Camargo, 2007, p. 354).

A religiosidade uresana apresenta características inocultáveis que foram descritas pelos primeiros viajantes que passaram em Uré no século XIX. O antropólogo Alejandro Camargo (2007), traz referências que correspondem à segunda metade do século passado, da mão de viajantes e pesquisadores, entre eles o viajante alsaciano Striffler (1995) quem visitou a zona em 1886 e se refere à língua, costumes e práticas religiosas dos uresanos:

Los negros de Uré son muy religiosos (...) El culto es muy activo y a todas horas se oyen las campanas. En la iglesia hay un santo muy milagroso que hace, según dicen, que algunos encuentren oro y que este precioso metal huya de otros (STRIFFLER apud CAMARGO, 2007, p. 352)

Uma das questões que sempre me inquietaram desde que conheci as histórias *palenqueras* na minha formação em antropologia, e que sustentou minha pesquisa nesse momento, estava relacionada com as trajetórias de permanência que desenvolveram as/os *palenqueras/os*. No que se refere a isso, esta pesquisa identificou nas narrativas das/os *palenqueras/os* de Uré, os processos que traçaram para manter-se até hoje, considerando que muitos outros *palenques* deixaram de existir. Dessa maneira, coube perguntar pela participação da escola nessa estratégia de resistir, sobretudo no contexto atual da CEA e do projeto etnoeducativo.

O processo organizativo que a comunidade assumiu na década de 1990, e que resultou na conformação da *Organización Cimarrón*, liderada pelo mestre Benjamin

⁴⁸ A partir de suas pesquisas esse autor produziu um par de artigos sobre as festividades, a religiosidade e a história de Uré nos quais faz uma revisão exaustiva de fontes.

⁴⁹ A Dança dos diabos se configura como uma das festas religiosas mais importantes da comunidade. Voltarei a ela no capítulo três.

Santos, e através da qual se organizaram na construção do projeto etnoeducativo. e posteriormente, em 2002, no *Consejo Comunitario de Comunidades negras de Uré*, demonstra que embora suas tensões e contradições internas, tem conseguido a adjudicação de duas titulações coletivas de terra que foram repartidas em setenta e seis núcleos familiares, com 5.5 hectares para cada núcleo. Durante a reunião do Conselho, que assisti para apresentar o projeto de pesquisa, falavam sobre o processo de titulação das próximas terras, ou *parcelas*, como são nomeadas. Falaram também sobre o processo de contratação de docentes uresanas/os para a escola. A importância destas organizações também consolida que foi através delas que as/os professoras/es uresanas/os se formaram, com apoio de bolsas do Estado, e além disso, têm conseguido ser nomeadas/os em *propiedad*⁵⁰ dentro da escola.

Este processo organizativo foi possível através da fundamentação na etnicidade, reconhecida pela primeira vez na constituição política de 1991, como componente da nação colombiana.

2.4 Etnicidade e Identidade *palenquera*: a articulação em torno do discurso da Afrocolombianidade

Como se falou acima, as categorias *palenquero*, *raizal* e comunidades negras, se articulam em torno do discurso Afrocolombiano. É importante retornar a esta questão para discutir sobre a ideia de como se construiu a reivindicação da identidade *palenquera*, e entender sua articulação com as demandas para uma educação própria.

O pesquisador David Jiménez (2009, p. 37)⁵¹ afirma que o discurso afrocolombiano tem se sustentado em três enunciados principais: *território*, *etnia* e *história*, que se articulam na medida em que conseguem visibilizar a diferença cultural que ordena e define as possibilidades de enunciação desse discurso, conformando assim “*lo que por afrocolombianidad conocemos en el país y en la educación, en una imbricación constante que se esboza en su proximidade, familiaridad y co-dependencia*” (JIMÉNEZ, 2009, p. 37) . Isto é, a partir da diferença se articularam três elementos que o

⁵⁰ Se refere a que o contrato é permanente.

⁵¹ Sua pesquisa de mestrado indaga sobre os percursos do discurso da afrocolombianidade nos espaços educativos nacionais, contribuindo assim para a análise da construção da identidade afrocolombiana.

autor chama de enunciados, os quais têm sido acionados pela população afrodescendente nas suas reivindicações legais, políticas e identitárias.

Para esta reflexão nos interessam os efeitos que surgiram do segundo enunciado, o étnico, o qual se fundamenta sobre as heranças culturais africanas para a produção de uma identidade coletiva, sem restringir-se à cor da pele como elemento identificador. O enunciado étnico se consolidou a partir das discussões acadêmicas e educativas, razão pela qual se sustenta pelo caráter de cobertura educativa nacional (JIMÉNEZ, 2009, p. 103).

O enunciado étnico passou a ser à base da reivindicação e consolidação de uma educação própria para as comunidades, inserindo rapidamente outro conjunto de reivindicações mais gerais suportadas na interculturalidade. Segundo Jimenez, a flexibilidade deste enunciado:

Permite entrar a la discusión sobre la interculturalidad en la educación colombiana haciendo reclamos concretos, pero comprendiendo que éstos deben estar articulados a un marco mayor que les pide comprenderse entre las múltiples apuestas étnicas que también interpelan el Sistema Educativo Colombiano (JIMÉNEZ, 2009, p. 105).

Quanto a isso, o respeito pela diferença e a defesa dos direitos culturais são os aportes mais importantes do enunciado étnico na construção da identidade afrocolombiana. Isto é relevante visto que, no caso de San Basilio de Palenque, por exemplo, a identidade consolidou-se a partir do componente étnico. A pesquisadora Kandy Obezo Casseres (2014), citando a Cunin (2003) afirma que as/os *palenqueras/os* de San Basilio fazem da etnicidade o fundamento de seu status, em uma identificação valorizada, reivindicada e politizada na qual “*La identificación con Palenque deja de ser paulatinamente un obstáculo y se transforma en un honor, donde el cimarrón, otrora salvaje, denota un apelativo positivo, cuya herencia es deseada y buscada*” (OBEZO, 2014, p. 164). Trata-se, argumenta à autora, de uma inversão dos lugares de onde se estabelece o desejo de pertencimento ao grupo étnico *palenquero*, diferenciado e valorizado como espaço de resistência e liberdade, legitimando a reafirmação da identidade *palenquera* no legado africano presente na língua, a tradição, a música e a espiritualidade.

A respeito disso, a liderança e mestre uresano, Benjamin Santos, sustenta a ideia da mudança do conceito de *cimarrón*, de pejorativo para positivo:

Ultimamente el concepto de Cimarrón significa eso, hombre de lucha, hombre que busca, porque cuando se creó, cuando se aplicó este nombre, por lo menos los españoles a los esclavos traídos de África era peyorizante, cimarrón era lo salvaje, lo ordinario y por eso se demoró mucho tiempo para aceptar ese término cimarrón moderno, cimarronismo moderno como lo llama Juan de Dios⁵², porque entonces nos hicieron creer que Cimarrón y como ellos se fugaban y se iban lógicamente para el monte y se aislaban y vivían cierto como, de, de la naturaleza en condiciones de pronto muy precarias y difíciles, pero era en busca de su libertad, que nunca aceptaban...que nunca aceptaron ser esclavos y casi siempre fueron personas de verraquera⁵³ como se dice, cierto? Hombres decididos, pero tonces⁵⁴ nos hicieron creer que los que se fugaban eran salvajes, eran unos “no sé cuántas”, porque lógicamente ellos para sobrevivir formaban sus pueblitos que llamaban palenques y ahí se organizaban, salían a las haciendas, entonces allá buscaban comida, buscaban panela, sacaban lo que pudieran e incendiaban eso, esos ingenios, incendiaban esos cultivos que donde estaba la gente trabajando por nada, tonces le metían candela a eso, tonces, -ah! Esos salvajes, esos son unos...unos “no sé cuántos” y a muchos les quedó esa idea ahí, después precisamente se lo colocaron a los, al ganado vacuno que no tenía dueño, que andaba por el monte entonces le decían ganao⁵⁵ cimarrón, no sé si ha escuchado eso? Ganao cimarrón, porque...anteriormente había mucho espacio, había mucho ganao que no tenía marca entonces la gente como no robaba, entonces a ese ganao le llamaban cimarrones (...) pero a medida que uno conoce la historia, va viviendo, le coge amor a eso, o sea ese orgullo de decir yo soy cimarrón, siendo afro, le coge orgullo, pero ajá⁵⁶, todavía hay personas que no saben. (Entrevista, 21 de junio de 2016).

Assim a etnicidade *palenquera* demonstra o desejo de mobilização política e organizativa, de maneira que ser *palenquera/o* para as/os *palenqueras/os* de San Basilio torna-se referente étnico, e lhes permite um alto grau de reconhecimento nas organizações sociais e políticas na cidade, mas também no âmbito regional e nacional (OBEZO, 2014, p. 164). Por esse caminho, em termos regionais, as/os *palenqueras/os* uresanas/os configuram como referente étnico o resultado de suas próprias manifestações culturais.

⁵² Um dos fundadores do Movimento Nacional Cimarrón, criado em 1976, e que foi chave na criação do projeto etnoeducativo uresano na década dos anos 1990.

⁵³ Corajosa, valente, audaz.

⁵⁴ Entonces, então.

⁵⁵ Gado.

⁵⁶ Expressão típica da região caribe

Aderimos à conclusão de Jiménez (2009) segundo a qual, a afrocolombianidade ocorre como discurso reivindicativo institucionalizado desde a educação, na medida em que outros relatos sobre esta tem sido produzidos desde a educação, que por sua vez, os valida e reproduz, constituindo-se assim num “*campo de lucha donde los intereses de los enunciados pugnan y se reacomodan*” (JIMÉNEZ, 2009, p. 108). Com relação a isso, o pesquisador afirma “*la educación es la herramienta más idónea para ordenar el discurso, validarlo, distribuirlo y reformularlo*” (JIMÉNEZ, 2009, p. 102).

Antes de entrar na análise do processo etnoeducativo em Uré e na forma de como os uresanos participam das estratégias de atualização da identidade é preciso voltar para o contexto desse *palenque* e entender os componentes do panorama etnoeducativo.

3 *SAN JOSÉ DE URÉ, TERRITÓRIO EM DISPUTA*

Fotografia 5. Praça principal de Uré.



Fonte: A autora. Junho de 2016.

Vislumbrar o contexto socioeconômico e político de Uré é muito importante para entender o lugar da memória *palenquera* dentro da comunidade e da escola. Para isto nos interessa fazer um balanço da configuração territorial desta localidade, levando em conta alguns componentes observados em campo e que, por sua vez, se relacionam com o funcionamento da dinâmica escolar.

O geógrafo Carlos Porto afirma que o território é antes de tudo um espaço apropriado, no qual os grupos sociais se afirmam (PORTO, 2009, p.127). A história do atual município de San José de Uré está marcada por uma disputa constante pelo controle e usufruto da terra, rica em recursos minerais e naturais. Assim, entende-se o contexto político, social e econômico de Uré, como interligado não só em uma disputa pela região, mas pelas múltiplas territorialidades que coabitam ali, entendendo que território implica territorialidade (PORTO-GONCALVEZ, 2009, p.????). O autor nos atenta para a naturalização que acontece dentro do campo das relações sociais e de poder, na medida em que, ainda sendo uma sociedade dividida, cada qual se sente em casa.

No caso uresano resulta relevante ressaltar três fatores que confluíram na configuração do território: violência, exploração e miscigenação. Embora este não seja o

espaço para aprofundamento nesses debates, pretendemos evidenciar como se relacionam essas problemáticas na história uresana.

Se buscarmos entender que o projeto civilizatório do norte global se sustentou a partir das ideias do desenvolvimento, e da apropriação de recursos (PORTO-GONÇALVEZ, 2006), considerando que o grau de acessibilidade aos recursos naturais e sua transferência revelam a natureza das relações sociais e de poder nesse território, poderemos observar que Uré se configura como um território em disputa.

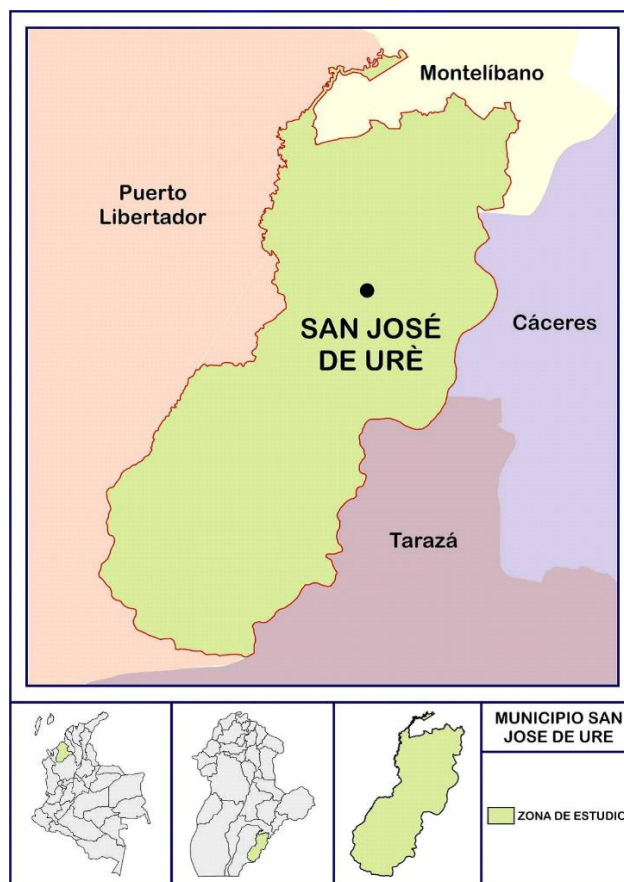
Em Uré, a herança das relações de poder coloniais, que sustentaram a exploração do ouro a partir da exploração humana sobrevive, na atualidade, através do paradigma do desenvolvimento (ESCOBAR, 1999; PORTO-GONCALVEZ, 2006). Esse novo modelo sustentou também a expansão da fronteira agrícola no país na década de 1950, por esta razão, teve como resultado um processo de miscigenação acelerado no município.

Para dar um breve panorama do contexto de Uré é importante começar por descrever aspectos gerais relacionados com a demografia, a economia e o contexto sócio histórico. Esse último reflete-se nas relações com grupos indígenas, com quem as/os *cimarronas/es* entraram em contato desde sua chegada ao território no século XVII, seguido na década de 1950 da onda de migração nacional que teve impacto na população uresana.

3.1 Aspectos gerais

Uré encontra-se localizado ao sul do departamento de Córdoba a 152 km de Monteria, capital do dito departamento, limita ao sul com o departamento de Antioquia, e pertence à sub-região do rio San Jorge com o qual se comunica pelo rio Uré. A temperatura média é de 28°C, podendo alcançar os 35°C, localiza-se em uma zona de bosque húmido tropical a 55 m.s.n.m (Ver Mapa 2).

Mapa 2. Localização de Uré em Córdoba



Fonte: EOT (2009).

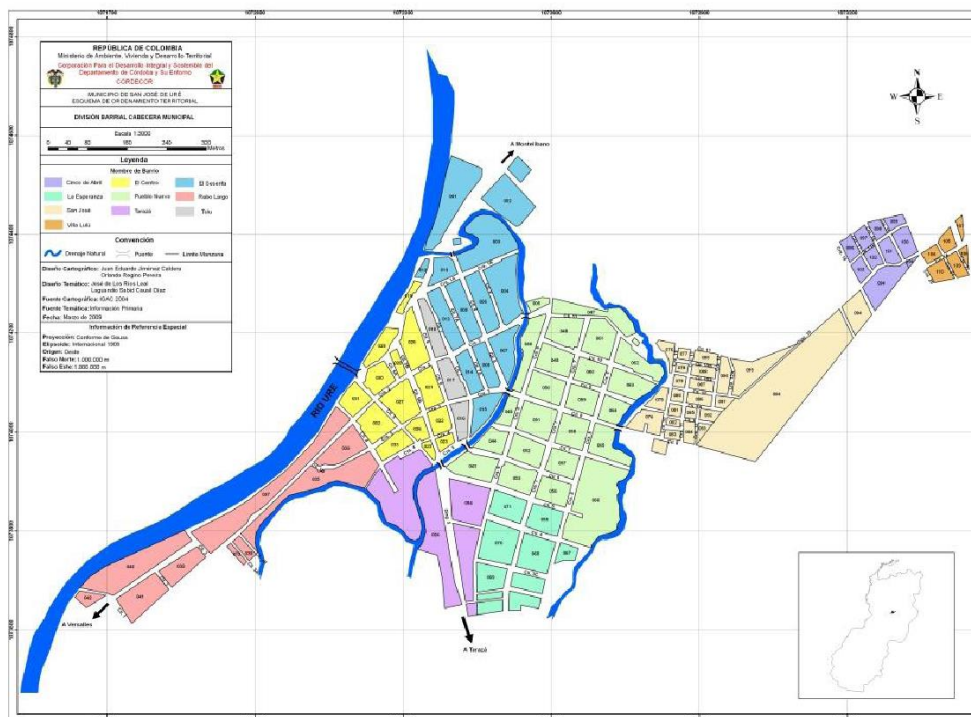
O município, constituído em 2008 pela Ordenança No. 24 de 2008 abrange uma área de 51.828,88 hectares e está constituído por 26 *veredas*, 5 *corregimientos* e 5 *caserios*⁵⁷. O número de habitantes para o ano de 2006 –segundo certificação expedida pelo DANE- era de 14.329 pessoas, das quais 45% vivem na área urbana e 55% vivem na área rural (EOT, 2009, p. 115). Porém, segundo o documento da prefeitura *Proyecto de Municipalidad* (EOT, 2009, p.115), calcula-se 18.000 moradoras/es, 35% localizados na área urbana e 65% na área rural⁵⁸. Até o ano de 2008 Uré fez parte do município de Montelíbano, o qual se localiza a 33 km do centro urbano, ainda assim, desde 1970 é a sede da companhia mineradora Cerro Matoso.

⁵⁷*Veredas, corregimientos e caserios*, são formas de divisão territorial dos municípios, de acordo com o tamanho dos assentamentos e o número de povoadores.

⁵⁸O número de habitantes no município tem sido motivo de conflito político na medida em que se fala que o município foi criado sem ter o número de habitantes para conformar-se como município. Segundo uma fonte local, a cada quatro anos na época de eleições municipais, emerge uma nova demanda contra a prefeitura de Uré por esse ponto. A finalidade das demandas é subornar aos novos mandatários, devido a grande quantidade de dinheiro recebida pelo município por conta das regalias da exploração de Níquel.

No povoado (Mapa 3) existem onze bairros, contando com o bairro novo “A Luta”, que se constituiu nos últimos sete anos, produto do crescimento da população e de famílias deslocadas pelo conflito armado.

Mapa 3. Povoado de Uré.



Fonte: EOT (2009).

3.1.1 A Quebrada

San José de Uré se localiza na margem ocidental do rio Uré, conhecido localmente como a Quebrada. O termo *quebrada* refere-se a “*arroyo o riachuelo que corre por una quebrada*”⁵⁹. Isto é um rio pequeno que corre por uma zona montanhosa estreita. Em Uré este é o nome dado para um rio que percorre 65 quilômetros desde o seu nascimento – na Serrania de Ayapel – até a desembocadura no rio San Jorge, atravessando todo o território uresano. Na Fotografia 6 pode-se observar a confluência de turistas durante a festa de São José no mês de março.

⁵⁹ Real Academia Española de la Lengua. Disponível em <http://dle.rae.es/?id=UkjZ1yg>. Acesso em agosto de 2017.

Fotografia 6. A quebrada durante a festa de São José.



Fonte: A autora. Março de 2016.

No passado, o rio era a principal via de comunicação, assim as/os Emberás, etnia indígena, que se localiza na parte alta da Quebrada, descia até o povoado no tempo das festas. Antigamente, a Quebrada tinha abundância de peixes, assim a falecida mestra Ana Santiaga Clímaco, contava-me que quando os pescadores voltavam da jornada, estacionavam na beira da Quebrada e distribuía peixes. Batiam na canoa com um *manduquito*⁶⁰, e as pessoas acudiam ao chamado com a poncheira não mão (CONTENTO, 2010, p. 44).

A Quebrada de Uré é o coração do povoado, na atualidade o rio não é mais navegável, e embora a exploração de fauna e flora no passado – e mais recentemente a contaminação da mineração ilegal – tenha enfraquecido as águas, ainda tem peixes. Nos dias mais calorosos é comum encontrar crianças e jovens nele, no tempo das festas, a Quebrada é o principal atrativo do povoado.

3.1.2 Economia

Um panorama da economia uresana precisa levar em conta o paradigma do desenvolvimento, que segundo o antropólogo colombiano Arturo Escobar é tanto um projeto econômico (capitalista, imperial), quanto cultural (ESCOBAR, 2009, p. 65).

⁶⁰Um pau de madeira que utilizam as mulheres para lavar as roupas na *quebrada*.

Cultural enquanto surge da experiência particular da modernidade europeia, pois subordina as demais culturas e conhecimentos, as quais pretende transformar para os princípios ocidentais. Assim “o desenvolvimento privilegia o crescimento econômico, a exploração de recursos naturais, a lógica do mercado e a procura da satisfação individual e pessoal acima de qualquer outra meta” (ESCOBAR, 2009, p. 65).

Dessa maneira em Uré a economia está baseada na produção agrícola para o autoconsumo. Os principais produtos são o arroz, a mandioca, o milho e a banana da terra, além disso, criam-se galinhas e porcos e explora-se artesanalmente o ouro. Produto do avanço do conflito armado, o cultivo de coca, teve seu apogeu a partir da década de 2000⁶¹, o sistema de produção agrícola familiar, tanto como a dinâmica interna da comunidade, teve um impacto negativo depois da chamada prosperidade da coca. A difusão dos bares no povoado, por exemplo, é produto daquela bonança da coca, segundo isso “*en un mes se ganaban dos, tres, cuatro millones y se los iban a gastar a los bares*” (CONTENTO, 2010).

Assim, segundo o informe Atlas (2013)⁶² sobre a caracterização das drogas ilícitas em Córdoba, o Índice de Necessidades Básicas Insatisfeitas –NBI- em Uré em 2013, foi de 72,5%. Uma atividade econômica que se tem estendido no município é o cultivo de látex, que se incentivou como alternativa ao cultivo ilícito da coca.

Embora o nível de produção agrícola seja majoritariamente para autoconsumo, mediante sistemas de cultivo familiar, o uso do solo não é encaminhado para a produção agrícola, de maneira que os produtos de consumo básicos são adquiridos de outros municípios (EOT, 2009, p. 159). Enquanto a produção agrícola diminuiu, a pecuária extensiva aumentou com baixos níveis técnicos. Esta última se destina para a venda nos mercados regionais de Córdoba e Antioquia (EOT, 2009, p. 159).

⁶¹Segundo o informe da caracterização das drogas ilícitas no departamento de Córdoba (2013), em 2001 San José de Uré era o território de maior concentração de cultivo de coca no departamento de Córdoba, sendo o ano de 2010 o pico da extensão do cultivo no departamento. No ano de 2013 se apresentou uma diminuição dos cultivos. Ver: <https://www.odc.gov.co/portals/1/regionalizacion/caracterizacion/RE042015-caracterizacion-regional-problematika-asociada-drogas-ilicitas-cordoba.pdf>

⁶²Atlas de la caracterización regional de la problemática asociada a las drogas ilícitas en el departamento de Córdoba.

Esta inversão nas atividades produtivas na Colômbia tem a ver com a potencialidade da mineração nos territórios dentro do paradigma do desenvolvimento, de maneira que a produção local está interligada à entrada de empresas mineradoras, ao aumento da violência e a desestimulação do cultivo agrícola local, para o investimento na pecuária.

A mineração faz parte da lógica do desenvolvimento, que para o caso de Uré está ligada ao conflito armado.

3.1.3 Recursos Minerais

Uré é um município rico em recursos minerais, principalmente níquel, este é explorado em grande escala. Há também, em menor proporção, a exploração de ouro e materiais de arraste dos rios destinados para construção, o que constitui atividades de subsistência que sustentam a economia familiar (EOT, 2009, p. 163).

Para o ano de formulação do EOT (2009), em Uré existiam quatro contratos de concessão para exploração de Níquel, pertencentes à Companhia Cerro Matoso. Essas permissões representam uma área de 28.319 há, ou seja, 54% do total do território uresano (EOT, 2009, p. 163).

A expectativa da mineração legal representa 71% do território municipal, dado que se reflete no incremento da participação do garimpo nacional no mercado internacional: em 1999, o valor anual das exportações de produtos minerais representava 13.20% do total das exportações nacionais, passando para 21,35% em 2006 (EOT, 2009, p. 165).

Os impactos da exploração de níquel em Uré têm variados aspectos. Por um lado às *regalias*⁶³ que entram no município e que é alvo de numerosas contendas políticas para segurar a maior parte de dinheiro em mãos particulares. Por outro lado, a responsabilidade social da empresa mineradora se reflete em projetos sociais em curto prazo. A escola tem

⁶³As *regalias* são fundos destinados a compensar os impactos da exploração de recursos não renováveis tais como ouro, petróleo ou níquel, assim como as grandes obras de infraestrutura. O Sistema Geral de Regalias é a entidade encarregada de administrar, controlar e distribuir os ingressos.

sido “beneficiada” com a construção e dotação da biblioteca no ano de 2010. A inversão social se faz por meio de Fundações, no caso a Fundação San Isidro, em 2009 entregou à escola um prêmio pelo projeto etnoeducativo⁶⁴

3.1.4 Mineração Aurífera

Em Uré a exploração artesanal de ouro é uma atividade econômica de longa data. Na atualidade muitas famílias continuam a subsistir do *barequeo*, como é conhecido popularmente o ofício de lavar ouro nos rios e quebradas (Fotografia 7). Em 2009 tive a oportunidade de acompanhar três avós que praticavam o *barequeo* regularmente (CONTENTO, 2010).

Fotografia 7. Falecida mestra Clara Helena Márquez Sotelo, *baqueriando*.



Fonte: A autora. Outubro de 2009.

A exploração de ouro tem se intensificado nos últimos cinco anos em uma escala denominada de “*mediana minería*” que implica a utilização de equipes mecanizadas para a exploração sistemática dos depósitos (EOT, 2009, p. 172). O aumento das evidências da exploração mineira a uma regular escala, denominada “*a cielo abierto*” (a céu aberto), no território uresano, foi registrada pelo informe ATLAS (2013). O informe adverte sobre

⁶⁴A relação entre as empresas mineradoras e os municípios onde se localizam parecem adotar um padrão mundial. Note-se que no Brasil existe legislação relativa aos impactos da mineração que resulta em impostos aos municípios. Também se observam ações das mineradoras nos chamados “projetos sociais”, conduzidos por Fundações e muitas delas incidindo sobre as escolas.

o aumento da mineração sem licença no departamento. Em Uré sabe-se que esta abordagem da mineração ilícita é feita pelos grupos armados que controlam o território. Grupos paramilitares (Urabeños, Gaitanistas, Clan Úsuga, BACRIM), quem sustentam sua presença pela disputa do território com a guerrilha das FARC, particularmente o denominado frente 18.

O efeito da mineração *ilegal* como se conhece localmente, além da contaminação das fontes hídricas e da cobrança às pessoas que, como a falecida mestra Clara Helena, e as múltiplas famílias que sustentam a sobrevivência dessas atividades tem se evidenciado na destruição do antigo local de *Plan Viejo* (Fotografia 8) há uns três anos, segundo relatos locais. *Plan viejo*, como se mostrou no primeiro capítulo, foi o sitio aonde chegaram as e as/os primeiras/os *cimarronas/es* fugidas/os das minas de Zaragoza no século XVII.

Fotografia 8. Efeitos da exploração mineira ilegal no sítio de *Plan Viejo*.



A autora. Junho de 2016.

3.2 Conflito Armado.

En ese tiempo no existía nada de eso, no, eso era sano, no le digo que esa cultura fue la que nos dañaron, eso era sano. Usted cogía el camino⁶⁵ usted podía irse tranquilo y cuando usted oía que venía alguien allá – ahí vienen alguien, voy esperarlo pa` ver. Usted lo sentía atrás, usted se sentaba a

⁶⁵ Coger el camino, refere-se a iniciar uma trilha.

esperarlo pa` llevar compañía, ¿verdad? Bueno y si lo oye que venía, bueno – vienen alguien, quién vendrán ahí pa` preguntarle si ¿cómo está eso allá, ¿cómo está la quebrada? ¿cómo está el camino? Si ¿hay un paso mal? Si ¿la quebrada está crecida? Usted se, se alegraba. En cambio ahora no, usted oye que viene, oye un ruido atrás, usted se esconde pa` ver. Si oye que viene, usted dice –¿quién vendrá? Está uno todo preocupado (Londoño Eudol, entrevista, 25 de maio de 2016).

Em Uré os efeitos do conflito armado perpassam todas as esferas da vida na comunidade. Há sessenta anos o conflito armado é um cenário que envolve toda a Colômbia, de modos distintos e instáveis. Essa variabilidade e instabilidade dificulta a inserção desse tema na presente análise, embora não seja desconsiderado como elemento do contexto. Ainda que não seja o objetivo deste trabalho aprofundar na história do conflito na Colômbia, nem no departamento de Córdoba, apresentarei alguns pontos sobre o conflito que se evidenciaram durante o trabalho de campo e que repercutem no funcionamento da escola.

A relação das comunidades afrocolombianas com o território constitui sua maneira particular de aceder, conhecer, ser e existir no mundo (CNMH, 2013, p. 279). Por essa razão os conflitos pelo controle territorial na Colômbia as têm afetado sensivelmente, impedindo-lhes exercer a autonomia praticada ancestralmente e consagrada na constituição política de 1991 (CNMH, 2013, p. 279). O conflito também tem limitado a realização das suas atividades produtivas, junto à circulação e uso do território. Do mesmo modo o deslocamento forçado vem provocando um desarraigar-se com profundos impactos coletivos e individuais.

Os crimes perpetrados contra as comunidades afrocolombianas têm procurado intencionalmente atentar contra a sua existência, agravando as lesões provocadas pela exclusão social, à exploração econômica e a discriminação à qual histórica e sistematicamente têm estado submetidas (CNMH, 2013, p. 278). Dessa maneira, para o ano de 2007, o Informe de Desenvolvimento Humano do PNUD, registrou o deslocamento forçado de 43.630 afrocolombianos y afrocolombianas, e de 20.542 no ano de 2010 (CNMH, 2013, p. 279).

O departamento de Córdoba se configura como um lugar estratégico para as/os atores armados por ser um departamento costeiro, e ao mesmo tempo, limitar com a região

de Urabá, bem como por sua proximidade relativa à cidade de Medellín (OPPDHD, 2009, p. 11). O observatório do programa presidencial de direitos humanos – OPPDH – assinala que a violência no departamento de Córdoba adquiriu níveis elevados com a expansão da fronteira agrícola⁶⁶ e a expansão dos conflitos pela terra na década de 1950.

Uré foi cenário do controle por parte da guerrilha do EPL nos anos 1960 e da guerrilha das FARC a partir dos anos 1980 (OPPDHD, 2009, p. 28-29). A arremetida dos paramilitares aconteceu na década de 1990 a fim de controlar a zona do Nudo de Paramillo, ao sul do município, território controlado pela guerrilha das FARC (OPPDHD, 2009, p. 29). O controle paramilitar se intensificou nos anos 2000 até a atualidade. Recentemente o acionar das agora chamadas *Bandas Criminales* – BACRIM⁶⁷ – concentra-se no narcotráfico salientado como no caso de Uré, a mineração ilícita (OPPDHD, 2009, p. 29).

Nesse sentido, o território uresano tem sido sempre um ponto de passagem e de confluência. Por estar localizado na fronteira entre os departamentos de Córdoba e Antioquia, tem se constituído como ponto de acesso estratégico para a cidade de Medellín. Esse caminho era conhecido no passado como a rota do gado, segundo o mestre Benjamin Santos, e o trajeto era desde Mangangué até a cidade de Medellín. Durante o conflito armado o território se configurou como corredor do narcotráfico, tanto para o centro como para as zonas costeiras.

Alguns dos efeitos mais fortes do conflito em Uré têm a ver com a naturalização da violência e o silêncio. Por um lado, a agressão é o estado naturalizado dentro da comunidade, todas/os sabem o que acontece e todas/os sabem o que tem que ser feito ou deixar de ser feito, todas/os sabem o que não pode ser dito. Em Uré não se pode falar

⁶⁶A ampliação da fronteira agrícola se refere ao fenômeno que involucrou a migração de camponesas/es para zonas denominadas como baldios, isto é terrenos considerados sem dono. As/os camponesas/es colonas/os preparavam a terra para o cultivo, *tumbar el monte*, e posteriormente fazendeiras/os e comerciantes se apropriavam dela, em alguns casos mediante a violência (OPPDHD, 2009, p. 12).

⁶⁷Durante o governo de Alvaro Uribe em 2003 houve um processo falido de desmobilização das Autodefensas Unidas de Colombia AUC, porém os redutos se reorganizaram no que o governo denominou como “bandas criminales”, BACRIM, e que se diversificaram em vários grupos armados, entre os que exercem controle em território uresano, estão os Urabeños, Clan Úsuga, Gaitanistas. Para mais informação sobre o percurso do paramilitarismo ver: (ROMERO, 2007); também o informe ¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad” Disponível em:file:///G:/Violencia/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf.

sobre o conflito, as/os atoras/es armadas/os não têm nomes, se chamam de *páscaros*, *passarinhos voando*, como falou-me uma das mestras. Às vezes só se faz algum gesto e é possível saber de quem estão falando.

Isto porque o centro urbano se encontra vigiado, por meio de seguimento às ações das/os moradoras/es. O informe de risco 007-14 da *Defensoria del Pueblo (2014)*, afirma que embora a taxa de homicídios seja baixa, a ameaça e intimidação contra as moradoras/es é suficiente para modificar seus comportamentos e vontades, o que impacta em sua liberdade de ação dentro do município. Assim um fator de risco para as moradoras/es é a suspeita de colaboração com as autoridades, o que pode valer para ser objeto de ameaça, homicídio e desaparecimento forçada⁶⁸.

Perante o atual processo de paz que acontece na Colômbia com a guerrilha das FARC, a problemática de Uré, bem como de outros municípios e departamentos do país, é o controle que exercem os grupos paramilitares, que ante o silêncio do Estado continuam a se fortalecer. O avanço dos paramilitares foi evidente no dia 31 de março de 2016 quando decretaram um paro armado⁶⁹ de três dias, atingindo dezoito municípios dos departamentos de Córdoba; Antioquia, Chocó, Sucre e Bolívar. A ofensiva dos paramilitares exigia o fechamento de todos os locais comerciais, e a não circulação do transporte público, o acometimento evidenciou o nível de controle através do terror que exercem estes grupos na região.

Em Uré o paro armado deu como resultado ante a “desobediência” da população de não abrir os locais comerciais, a ampliação das ofensivas até o dia quatro de abril, além disso, houve assédio à comandância de polícia na noite do primeiro de abril, na qual teve trocas de disparos e uso de granadas durante vinte minutos, os quais foram percebidos como eternos pelas/os habitantes, e por mim que estava no município desenvolvendo a pesquisa de campo⁷⁰.

⁶⁸Que é o modus operandi pelo qual se tem caracterizado os paramilitares e que é definido pelo GMH como “*la privación de la libertad de una persona de la cual se desconoce su paradero, en la que no se pide algo a cambio y el victimario niega su responsabilidad en el hecho*” (CNMH, 2013, p. 57).

⁶⁹Notícias em prensa: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16551291>, <https://www.elheraldo.co/judicial/paro-armado-del-clan-usuga-se-siente-en-cordoba-sucre-y-bolivar-251799>

⁷⁰Noticia em prensa: <http://www.eluniversal.com.co/regional/ure-atemorizado-tras-hostigamiento-estacion-de-policia-222878>

Um ponto que merece menção é a relação dos paramilitares com a política do país, denomina-se parapolítica, escândalo que surgiu depois da desmobilização das AUC e que tem conseguido influenciar as eleições presidenciais, estabelecer uma bancada parlamentar e capturar o poder local em várias regiões da Colômbia (ROMERO, 2007). Em Córdoba a política é corrupta, isto se reflete em Uré, na contratação e pagamento dos docentes, este é um processo longo e dependente das influências políticas “*de turno*”, isto é que estejam no poder no momento. A precarização da infraestrutura escolar é decorrente dessa corrupção.

3.3 Relações interétnicas: Zenúes, Emberás, Palenqueros e Paisas.

As e os uresanas/os compartilham o território com duas comunidades indígenas, as/os Emberás e as/os Zenúes, e com imigrantes camponesas/es procedentes das savanas caribenhas da zona norte do departamento de Córdoba e da região do Sinu, conhecidas/os com o gentílico de *sabaneras/os*; e migrantes camponesas/es do departamento de Antioquia, conhecidas/os com o gentílico de *paisas*. As relações interétnicas que se tecem entre estes grupos são complexas e requerem um investimento maior para a compressão de suas dinâmicas internas.

Neste espaço me limito a fazer alguns apontamentos sobre as relações que tem estabelecido os uresanos com os seus vizinhos Emberás, paisas, sabaneros e zenúes.

Nos relatos que escutei em 2009, durante minha primeira pesquisa na comunidade, eram comuns as referências ao intercâmbio com as/os indígenas, porém não tinha uma diferenciação clara sobre a quais indígenas estavam se referindo. Durante essa temporada de campo a falecida mestra Margarita Marcelo, conhecida como Sônia, me contava que as/os indígenas traziam peixes, leques, vassouras e remédios durante as festas, e que embora eles não falassem espanhol (Emberás), a única palavra que falavam em espanhol para as/os uresanas/os era amigo, além disso, entravam nas casas “*callados, sin pedir permiso*”.

A mestra Pilmenia Santos contava-me que as/os indígenas chegavam do campo para o 19 de março, trazendo peixe defumado e recorda “*el indio como que nunca le gustó*”

*coger lo ajeno*⁷¹. A falecida mestra Carmen Rosa Santos, me contava que as/os indígenas de San Andrés (Zenúes) traziam chapéus e cestos (CONTENTO, 2010, p. 43).

3.3.1 Indígenas Emberás

Fotografia 9. Mulheres Emberás na festa de São José.



Fonte: A autora. Março de 2016

Durante a colônia grupos indígenas Emberás (Fotografia 9) originários do Meio Atrato, do departamento de Chocó, chegaram fugindo do avanço da colonização nos seus territórios ancestrais, e se estabeleceram nas cabeceiras dos rios Sinú e San Jorge (PARDO, 1987), permanecendo neste local até a atualidade. As/os emberás têm constituído três *cabildos*⁷² no município que conforma o *Resguardo*⁷³ de “*Dochamá Alto Uré*” com um total de 105 hectares, noventa e quatro famílias ocupavam o terreno no ano de 2009 (EOT, 2009, p. 123).

Quando as/os uresanos/as fundaram o atual povoado, estabeleceram relações de intercâmbio com as/os Emberás, com quem negociaram a ocupação do território de Uré.

⁷¹ *Coger lo ajeno*, se refere a roubar. Ela está falando que eles não roubavam.

⁷² Os *cabildos* são uma entidade pública especial pertencente a um resguardo indígena, cuja função é representar legalmente à comunidade e exercer a autoridade dentro dela. Ver: <http://www.mininterior.gov.co/content/cabildo-indigena>.

⁷³ Os resguardos na Colômbia são uma instituição de caráter legal, conformada por uma ou mais comunidades indígenas, possuem seu território por médio de titulações coletivas e se regem por uma organização autônoma e um sistema normativo próprio. Ver: www.mininterior.gov.co/content/resguardo-indigena.

Esta relação foi descrita por viajantes que passaram por Uré, como Leroy Gordon (1983) quem esteve na região durante os anos de 1950:

La aldea de Uré, en el valle del San Jorge, tiene a los chocoes por vecinos. Está localizada sobre el río Uré, tributario del San Jorge, a dos días de caballo desde Montelíbano y a un día desde Cáceres. Por su situación en las colinas, Uré estaba, hasta hace poco tiempo aislado en la selva. Sus fuentes principales de ingresos son la minería [del oro], las cementeras y el comercio con los chocoes. (Gordon apud Camargo, 2007, p. 352).

As relações de proximidade entre *palenqueros* e Emberás observadas no século XX, foram referenciadas para o período colonial, produto do grau de contato entre ambos os grupos nesse período, no departamento de Chocó, de onde são originárias/os as/os Emberás (JIMENEZ, 2004), e posteriormente para finais do século XX no rio Capá, no mesmo departamento (LOSONCZY, 2006).

A antropóloga Anne-Marie Losonczy (2006) afirma que no rio Capá-Chocó, na década de 1970, esses grupos tinham estabelecido uma série de acordos e relacionamentos, entre os quais a ocupação do território em torno do rio, assim os Emberás se localizaram na parte alta do rio Capá e os *cimarrones* na parte baixa. O relacionamento que estabeleceram de acordo a esta disposição consistiu em que durante as épocas das festas de Semana Santa e a festa do Santo, os Emberás desciam para o povoado das/os negras/os onde intercambiavam produtos e praticavam relações de cordialidade e compadrio, estratégia que criaram para estabelecer laços de parentesco⁷⁴ durante a colônia.

Em Uré é possível evidenciar o mesmo padrão de ocupação e permanência no território com as/os indígenas Emberás (Fotografia 9). A professora Jackeline Vera, relata sobre relações com eles durante a festa de San José na antiguidade:

En mi casa no se podía cerrar la puerta, esos indios salían constantemente, nosotros nos acostábamos y ellos quedaban en la sala, quedaba ese espacio a disposición de ellos (...) no y uno pues normal con los indios, son personas, yo bauticé un poco de indios, soy madrina de un poco de indios. Un hermano mío se emborrachó un diecinueve de

⁷⁴ Durante a época colonial o matrimonio interétnico estava proibido, para garantir o status de escravizadas/os das/os filhas/os das/os cativas/os, na medida em que se as/os filhas/os eram de indígenas, nasciam livres (LOSONCZY, 2006).

marzo que ellos bajaron y no sé por qué, ellos estaban acostados ahí y él como que se acostó al lado de una india señorita y el papá de la india se puso bravo y llamó a mi papá y le dijo que -no lo hice un daño por ser hijo tuyo, no lo hice un daño a tu hijo por ser tuyo (...) usted sabe que las vírgenes, las muchachas vírgenes eso es sagrado (...) María Himelda Domicó se llama mi ahijada, porque sí por el roce social de las dos étnias (...) como de todas maneras en la época colonial tú sabes que hubo un maltrato igual o similar, entonces como que de ahí empezaron ellos a tener su mestizaje, su mestizaje llamémosle así (...) Hay bastantes zambos que es la mezcla del indio y el negro, en mi familia hay muchos zambos, mi hijo es zambo, no lo ves? (Vera Jackeline, entrevista, 11 de junio de 2016).

Nesse sentido resulta importante ressaltar a proximidade na opressão como mecanismo que permitiu a aproximação desses grupos distintos e que ainda na atualidade permanece quando as/os Emberás descem para as festas de Semana Santa e São José, como pude observar. Os intercâmbios resultaram enfraquecidos pela dinâmica do conflito que foi mencionada acima.

Esta forma de ocupação e permanência no território, em solidariedade e sem ameaça pela retirada da terra, pode se contrastar com o temor em relação à outra comunidade indígena com que compartilham território, os zenúes, na medida em que a interferência de políticas públicas, e igrejas evangélicas estão afetando as relações interétnicas, potencializando um grupo em detrimento de outros e ocasionando cisões nos relacionamentos destes grupos.

3.3.2 Zenúes

Desde tempos pré-hispânicos, o território de Córdoba esteve ocupado por grupos indígenas Zenúes, divididos em três províncias, a *Finzenú*, no rio Sinú, centro de especialistas artesãos, a *Zenufana*, nos aluviões dos rios Cauca e Nechí, centro de exploração mineira, e a *Panzenú*, que ocupava a ribeira do baixo rio San Jorge e era uma zona de produção massiva de alimentos (PLAZAS E FALCHETTI, 1986). Porém, a invasão e colonização europeia do século XVI produziu uma desestruturação daquele território, exterminando e deslocando grande parte da população indígena. Durante a colônia, *Finzenú* concentrou uma parte da população no *resguardo* de San Andrés de Sotavento, que existe até hoje no norte do departamento de Córdoba.

A atual conformação da população em Uré, segundo o informe de iminência de risco da Defensoria del Pueblo (2014), para o ano de 2014 é de 8% que corresponde à etnia Emberá; 39% corresponde a etnia Zenú; 28% da população corresponde a famílias afrodescendentes e o restante 25% corresponde a população mestiça.

Embora a reestruturação do território depois da colônia deixasse como principais habitantes de Uré às/aos Emberás e às/aos *palenqueras/os*, os dados sinalizam à etnia zenú como a maioria da população no território uresano. Este aumento da população indígena zenú parece corresponder com um processo de etnogênese (BARTOLOME, 2003, p. 174), entendido como “*proceso histórico de la configuración de colectividades étnicas, como resultado de migraciones, invasiones, conquistas o fusiones*”. O antropólogo Miguel Bartolome (2003) postula estes processos como uma “re-etnização” nos quais se estabelece uma luta destas culturas por estabelecer-se coletivamente, como sujeitos coletivos, isto para “*articularse o confrontarse con un Estado en mejores condiciones políticas, ya que la magnitud numérica y las demandas compartidas incrementan sus posibilidades de éxito*” (BARTOLOME, 2003, p.176).

Como o autor, compreendemos que a temática da etnogênese como reconstrução identitária seja complexa, além disso, esta não consegue ser entendida desde uma posição unívoca. Entretanto, em Uré a configuração da população mudou drasticamente, na atualidade existem dez *cabildos* Zenúes. Estes formam parte dos 34 *cabildos* que conformam “*El Resguardo Indígena Zenú del Alto San Jorge, con un territorio de novecientas cuarenta y ocho hectáreas propias adjudicadas por el INCORA⁷⁵ Regional y Nacional en los años de 1998 y 1999*” (EOT, 2009, p. 121). Segundo o documento EOT (2009), a presença desta população indígena é o reduto da comunidade Zenú do antigo resguardo de San Andrés de Sotavento, que se deslocam devido ao conflito armado no seu território ao norte dos departamentos de Córdoba e Sucre.

⁷⁵Antigo Instituto Colombiano da Reforma Agraria.

Fotografia 10. Cabildo indígena Zenú Aborigem em Uré.



Fonte: A autora. Junho 2016

Sabaneros e paisas

No século XX a conformação do território uresano esteve marcada por um fenômeno de imigração de pessoas provenientes de diversas regiões, principalmente dos departamentos vizinhos de Antioquia, Chocó, e municípios do mesmo departamento de Córdoba. Este movimento migratório que foi referenciado pelo antropólogo Mateo Muñetones (2015)⁷⁶, que se refere a Uré como uma “*franja fronteriza*”, seguindo os postulados de Arcilla e Gómez (2009) para aludir ao fenômeno de migração que aconteceu em Uré desde finais do século XVIII, e que nos anos de 1950 tomou força com o conflito armado imprimindo as características atuais da comunidade, e que tem como principais protagonistas camponesas/es migrantes do departamento de Antioquia, e camponesas/es migrantes das savanas do rio Sinú no norte do departamento de Córdoba, como se assinalou acima.

Na década de 1980 o antropólogo situa a maior atividade migrante para Uré de *sabaneras/os* e *paisas*, para o cultivo de arroz, algodão e coca, este fluxo esteve relacionado com deslocamento forçado pelo conflito armado interno. Os principais

⁷⁶No seu trabalho de monografia sobre métrica facial e migração em Uré, entende o rosto como “*lugar de memoria y contactos interétnicos, reminiscencias de cimarronaje y sumas migraciones*” (MUÑETONES, 2015, p. 106)

municípios de procedência foram, San Andrés de Sotavento, Sincelejo, Ciénaga de Oro, Montería, no departamento de Córdoba; e Ituango e Medellín no departamento de Antioquia (MUÑETONES, 2015, p. 103).

Segundo algumas versões de uresanos e uresanas, têm uma grande parte de população conhecida como *sabanera*, que está se reconhecendo como indígenas Zenúes. O movimento de rearticulação territorial e identitária envolve a ação de igrejas protestantes e partidos políticos dominantes no departamento. Em uma conversa que tive com um funcionário da prefeitura de Uré sobre a população indígena no município, este me indicou que as/os Zenúes eram maioria, ainda em zonas de ocupação Emberá, o que revela o mencionado avanço.

Historicamente os uresanos têm mantido relações comerciais e de troca com a população de San Andrés de Sotavento, e outras localidades ao norte do departamento, sobretudo na época das festas. Porém, na atualidade a relação entre as/os uresanas/os e as/os Zenúes pode ser compreendida como um conflito de tipo territorial, na medida em que a nova onda de auto reconhecimento das/os chamadas/os *sabaneros* como Zenúes, dentro do território uresano, tem implicado a adjudicação de terras para estes novos cabildos, e por tanto gera preocupação dos uresanos que estão assistindo o avanço dos Zenúes no seu território (Fotografia 10).

3.3.3 *Uresanas/os e paisas*

Ainda que no século XVIII houvesse uma miscigenação intensa na fronteira com Antioquia, de acordo com Muñetones (2015) *apud* Arcilla e Gómez (2009), o fenômeno de migração e o fenômeno chamado de *colonização paisa*, que se caracterizou por um movimento massivo de camponeses/as antioqueñas/os para as áreas rurais do país denominadas *baldios*⁷⁷, com o fim de ampliar a fronteira agrícola, tem tido impacto direto na configuração territorial do município na atualidade. No que se refere a isso, são as/os *paisas* quem ocupam os lugares de poder no local, embora o avanço das/os *sabaneras/os* esteja sendo amplo nos lugares de poder como a prefeitura.

⁷⁷ Se refere aos terrenos sem dono que se consideram propriedade do Estado

Entretanto são os/as *paisas* com quem os/as uresanos/as tem tido confrontos diretos relacionados a disputas de poder, na acepção de que são estes/as os que representam os ideais de nação e de progresso.

Durante a observação da aula do professor de biologia, de origem *antioqueño*, tive a oportunidade de perceber como este apresenta um constante descontentamento com o rendimento escolar das/dos uresanas/os. Em uma conversa que tivemos o professor relatou como liderou o projeto da borracha como alternativa produtiva ao cultivo de coca, e as dificuldades que teve pois em sua concepção, as/os uresanas/os são preguiçosas/os para trabalhar. Em seu discurso o professor sempre demarcava a falta de empreendedorismo delas/es.

Um dos impactos do relacionamento entre os uresanos e os *paisas* é o conflito de poder, pois a lógica das/os *paisas* impõe-se sobre as lógicas locais. No caso uresano dois elementos sobressaem desse encontro: o choque dos ideais religiosos, e as convicções sobre o progresso das/os *paisas*, em contraposição à religiosidade própria e a produtividade uresana. Entendo que o impacto das relações com as/os *paisas* para as/os uresanas/os está totalmente relacionado com o embate pelo domínio da lógica local, da temática econômica e religiosa.

Essa intermitência nas relações étnicas, políticas, sociais e econômicas configura o território uresano, no qual a escola se inscreve. As tensões apresentadas durante a observação tanto na escola quanto na comunidade se relacionam com essa interferência, na medida em que a escola responde às mudanças tanto políticas quanto sociais da comunidade.

3.4 A escola em Uré.

A alfabetização em Uré começou com as/os primeiras/os religiosas/os que chegaram ao povoado. A ordem das Lauritas foi uma delas, essa cumpriu esta tarefa durante quase uma década, como recordou o mestre ancestral Eudol Londoño, tio da professora Maria Yovadis Londoño.

A professora Juana Vides, mãe do mestre Benjamin Santos, fora internada em um convento no qual o deixou porque “*ella me contaba a mí que humillaban mucho, no aguantó más. Entonces llegó acá y cogió ya la rienda*⁷⁸ *de enseñar. Ya oficialmente en Ayapel*⁷⁹ *la nombraron profesora como en el año 1938, yo tenía como tres años cuando ella empezó a dar clases*”. (Entrevista, 25 de maio de 2016). A niña⁸⁰ Juana trabalhou logo em Bocas de Uré e logo continuou ensinando em sua casa até sua morte no ano de 1975, “*ella nunca dejó de enseñar*” lembra o mestre.

Segundo o mestre Eudol, houve um padre chamado Menco, quem construiu uma sala para lecionar assim o convento das Lauritas que, junto com a casa coral, serviram como espaços de formação escolar nos posteriores anos. Depois disso as/os alunas/os se tornavam professoras/es, como no caso da docente Juana Vides, e de outras mulheres e homens como Manuel Sacramento, que cumpriram esse trabalho durante várias décadas, quando a escola chegava até o 3º ano do ensino fundamental.

O mestre Eudol em entrevista relata como foi à luta pela educação em Uré:

*Él estuvo un poco de tiempo casi solo, solo acá, después llegaron unos, a conseguir unos bachilleres*⁸¹ *pa` que, llegaba el ejército también ponía unos soldados bachilleres para enseñar y esto aquí es así bregando*⁸², *que Leovigildo bregó mucho con esa educación aquí, bregando pa` poner profesores, allá en Montería decían –no es que no hay profesor pa` nombrar pa` llá*⁸³, *decían: –allá hay unos bachilleres desocupados, esos bachilleres dan clase, lleve unos muchachos pa` que le enseñen a leer y a escribir pa` que no queden totalmente analfabetas. Y lo aceptaban, entonces los muchachos venían a dar clase. Ahora es que ahí ese requisito que si no es del magisterio, que si no es licenciado no lo aceptan, pero nosotros aprovechábamos eso, los muchachos se fueron preparando, preparando y el que ya salía de allí escribiendo, ya él mismo leía su libro, iban yendo ahí pa` lante*⁸⁴, *ahí cuántos que llegaron a ser hasta licenciados y empezaron así con Manuel Sacramento, Juana Vides (Santos Benjamín, entrevista, 24 de maio de 2016).*

⁷⁸Tomar las rendas, tomar o controle da situação.

⁷⁹Nessa época Uré era *corregimiento* de Ayapel e a capital a nível departamental era Cartagena.

⁸⁰Forma de se referir para as mulheres mais respeitadas. A outra forma é Mana de hermana, “irmã”.

⁸¹Se refere as/os jovens que são recrutados para cumprir um tempo de serviço militar obrigatório.

⁸²Que dá muito trabalho.

⁸³Contração de “para allá”, para lá. O mestre se refere aqui a que pela localização de Uré e pela dificuldade no acesso, era muito difícil achar professores que quisessem ir até lá.

⁸⁴Contração de “para adelante”, para a frente.

Em 1965 durante uma campanha eleitoral o conselheiro Alfredo Sierra doou os terrenos para a construção da escolinha no bairro Tarazá. Posteriormente foram construídas duas salas no bairro Pueblo Nuevo. No ano de 1989 se ampliou para o sexto e sétimo ano de ensino fundamental no colégio ou bachillerato (como pode se observar no Quadro 3), localizado no bairro São José.

Quadro 3. Níveis de educação escolar, Brasil e Colômbia.

NÍVEIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR		
BRASIL	COLÔMBIA	URÉ
Educação infantil	Educação da primeira infância	Prescolar
Ensino Fundamental (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)	Educação Básica (1, 2, 3, 4, 5)	<i>Escuelita</i> /Escolinha
	Educação Secundaria (6, 7, 8)	Colégio/ <i>Bachillerato</i>
Ensino Médio	Meia Vocacional	Colégio/ <i>Bachillerato</i>

Fonte: Autora

Desta maneira a escolinha e o colégio nasceram separados até sua unificação em 2012.

3.4.1 Contexto da escola.

Fotografia 11. Pátio da escola.



Fonte: A autora. Março de 2016.

Aspectos básicos.

Atualmente a escola ocupa uma grande área no bairro San José, estruturada em dois prédios de um só pavimento, um deles para o pré-escolar. Atende 1.170 alunas/os provenientes do povoado e das veredas, estes últimos não possuem escolas com Ensino Médio, e tem que se deslocarem até o povoado para se formar. As/os estudantes assistem o pré-escolar, ensino fundamental e médio, distribuídos em dois turnos. No turno matutino atende estudantes do 6º ao 8º ano do ensino fundamental (que formavam o antigo *bachillerato* ou colégio) e às crianças do pré-escolar. O turno vespertino atende estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (que junto com o pré-escolar, constituíam a antiga escolinha).

O prédio principal conta com duas salas destinadas para a direção e coordenação escolar, outra sala destinada para as/os professoras/es⁸⁵, biblioteca, área do refeitório; que fica separada por uma pequena cantina⁸⁶; um pátio central (Fotografia 11), e uma área grande na parte posterior das salas de aula; atrás do prédio pré-escolar fica o ginásio poliesportivo.

As/os estudantes são atendidas/os por quarenta e oito professoras/es, dois coordenadores/as e uma secretária. A maioria das/os docentes do pré-escolar e do turno vespertino são uresanos, enquanto que a maioria das/os professoras/es do turno matutino são de fora da comunidade, de origem *paisa* e *sabanera/o*.

A precariedade da infraestrutura escolar foi uns dos tópicos evidenciados durante a observação. No que concerne ao saneamento básico, a escola possui três banheiros, sendo um para os estudantes, outro banheiro localiza-se na sala da coordenação e o terceiro do pré-escolar⁸⁷. Ainda que a escola conte com a água potável que chega por meio de uma torneira localizada no pátio, a pressão hidráulica desta não chega aos

⁸⁵ A sala de professores consiste numa sala mais ampla do que a sala da direção e coordenação, com no mais de sete mesas com cadeira, as quais são utilizadas pelos professores do turno matutino para guardar seus materiais. Porém nem todos os professores tem mesa, de maneira que quando chega um professor na sala, utiliza a mesa que esteja disponível no momento. As/os professoras/es do turno vespertino, nem as professoras do pré-escolar não fazem uso de esta sala. Estas/es professoras/es só entram na sala nos momentos das reuniões com o diretor da escola, ou para efeitos institucionais.

⁸⁶ A entrada da escola, está rodeada de vendas ambulantes onde compram uma grande parte das/os estudantes e das/dos professoras/es.

⁸⁷ Segundo a professora Lucia, as professoras é que se encarregam de fazer o banheiro do pré-escolar funcionar e ainda contam com o problema da falta de água.

banheiros, razão pela qual as/os estudantes e professoras/es transportam esta quando precisam.

Apesar da escola ter eletricidade, o funcionamento dos quatro ventiladores de teto, de cada sala⁸⁸ muitas vezes é deficiente, raras vezes encontrei uma sala onde todos funcionassem. Com altas temperaturas este fator se torna insuportável para as turmas da jornada vespertina, pois esta pode chegar aos 35°. É comum que as professoras tirem as crianças das salas para continuarem a aula no pátio da escola, no corredor, ou embaixo de uma árvore, como no caso da professora Doly, do primeiro ano do ensino fundamental (Fotografia 12).

A limpeza da escola é feita pelas/os estudantes, coordenadas/os pelas/os professoras/es. O professor Carlos Franco, afirma que no tempo em que ele estudou, era desse modo. Não obstante, surgiu durante a observação a relação entre a higienização do local e a avaliação escolar. O sistema de qualificação na escola se faz por três competências, cognitiva 60%, laboral e cidadã, 40%, a arrumação avalia-se dentro destas duas últimas.

Fotografia 12. Professora Doly.



Fonte: A autora. Maio de 2016

⁸⁸ As únicas salas que possuem ar condicionado são a direção, a sala das/os professoras/es e a biblioteca.

O fato da higienização do local fazer parte da avaliação naturaliza a inexistência da função de um profissional da limpeza no quadro de funcionários dessa escola. Realizar a organização interna do colégio não é um acordo que se negocie, nem uma prática consciente sobre a necessidade de se comprometer com a limpeza do local, é uma obrigação que, se não for cumprida, repercutirá na avaliação pessoal. A naturalização da precariedade da escola (MIRANDA, 2012), somada à utilização de mecanismos de controle para esse fim, indicam limites do projeto etnoeducativo em confrontar as lógicas centrais de estrutura e funcionamento da educação escolar.

4 A FESTA E O SAGRADO NA RELIGIOSIDADE URESANA

Fotografia 13. Missa ao San José.



Fonte: A autora. Março de 2016.

O presente capítulo⁸⁹ pretende trazer reflexões sobre a festa como espaço de encontro, e de liberação de “tensões coloniais” (FANON, 1968, p. 8), que ainda hoje depois de 500 anos não desapareceu (QUIJANO, 2009). Entendemos que as festas religiosas se configuraram como espaço de evangelização durante a colonização, mas também como formas de evitar as represálias das/os escravizadas/os (AROCHA, 2012). Nesse sentido a festa erigiu-se como um espaço de resistência privilegiado.

A festividade também é o momento de atualização da memória e da tradição. Recorremos as pistas que oferecem Hobsbawn e Ranger (2002, p.12), que apontam que a tradição se constrói a partir de materiais antigos para novos propósitos, nesse sentido é inventada.

⁸⁹ Este capítulo se alimenta da apresentação “Danza de los Diablos en San José de Uré-Córdoba. Relatos de resistencia y permanencia cimarrona” realizado em conjunto com o professor uresano Carlos Franco, para o “Primer Congreso Nacional e Internacional Voces de Carnaval”, realizado em Bogotá os dias 8 e 9 de Maio de 2017. Para efeitos da leitura os trechos escritos pelo professor serão referenciados como entrevista.

A nova tradição se fundamenta a partir de uma grande reserva de materiais acumulados do passado e de uma elaborada linguagem de prática e comunicação simbólica. Segundo os autores citados, os novos costumes, às vezes, se constroem a partir de práticas de rituais oficiais como a religião. Portanto as tradicionais heranças culturais já existentes como as festas religiosas no caso uresano, por exemplo, “foram modificadas, ritualizadas e institucionalizadas para novos propósitos” (p.12).

Entendemos assim, a tradição como estratégia eloquente para narrativas que são disputadas, reeditadas e transformadas, o que se evidencia ao longo da descrição das festas, quando as pessoas conversam sempre retornando ao passado, marcando a mudança nas festas. Embora os depoimentos das mestras e de algumas professoras estivessem marcados por essa nostalgia temporal para declarar que a tradição já se perdeu, já houve mudanças, é preciso ressaltar que existe uma linha de continuidade cuja identificação esta pesquisa aponta.

Nosso objetivo na pesquisa é entender, como afirmam Hobsbawn e Ranger (2002), que a tradição é “inventada”, não no sentido de falsidade, mas no sentido de uma criatividade contingencial, ou seja, construída das peças que se têm disponível. Caberia se perguntar o que marca essa disponibilidade de construção entre os uresanos? Algumas ideias apontam para a história de opressão e aniquilamento, de sobrevivência e resistência.

Por conseguinte este capítulo visa entrar na festa como passagem para a escola, no sentido que a observação de duas festividades abriu o campo enquanto outro festejo coincidiu com a última parte do campo, o que me permitiu perceber presenças no interior dessa solenidade que fizeram correlação com as observações realizadas na escola, algumas trajetórias observadas, alguns caminhos para desvelar.

Começo por descrever um pouco da percepção sobre a religiosidade uresana, embora não tenha uma palavra melhor para falar da relação que marcam as avós com o cotidiano. Notei que não é uma relação que se remete à prática católica como a conhecemos e que as/os professoras/es uresanas/os, desde perspectivas diferentes, enfatizam quando se referem a Uré. Esta dificuldade de nomear a relação extracorpórea com a existência pode ser entendida se desnaturalizamos a ideia de nossa trajetória

religiosa, que entende o catolicismo a como única alternativa possível. A questão, a nosso parecer, é a forma colonizada de estabelecer uma cisão entre o sagrado e o profano, uma dicotomia entre racionalidade e fé, e criar um espaço específico para o culto ao sagrado.

4.1 Religiosidade uresana

Em Uré o campo ritual tem se tecido ao ritmo do calendário católico em três momentos: a Semana Santa, a festa de São José e o Corpus Christi onde acontece a Dança dos diabos. Durante estas festas emerge uma linguagem gestual, musical e espacial especial, que já foi referenciada para o Chocó (LOSONCZY, 2006). A antropóloga ressalta que a festa nas comunidades negras do Chocó se vivencia sobretudo fora dos limites institucionais da igreja católica, onde acontece um ritual independente carregado de música e gestualidade como linguagem comum que expressa aquilo que está sem poder ser falado.

A religiosidade uresana certamente apresenta características especiais e foram descritas pelos primeiros viajantes que passaram em Uré no século XIX. Uma delas é a Madre Laura Montoya quem menciona as práticas religiosas pelas/os moradoras/es do povoado, aspecto que despertou seu interesse e ao qual dedicou seu esforço próprio em erradicar:

Aquel pueblecito contaba entre muchas gracias que tenía, la de haber conservado por más de cuatrocientos años una especie de dinastía religiosa. La religión, mezcla de catolicismo y de paganismo y superstición africana, estaba representada por un anciano siempre en cadena o sucesión no interrumpida, porque en el lecho de muerte de uno, nombraban el otro y a éste se sometían todos en lo religioso, sin poner ninguna suerte de reparos jamás. Este anciano desempeñaba las funciones del culto en un rancho largo que lo llamaban iglesia católica, sin pena de ninguna clase (MONTTOYA, 1991, p. 622).

Foi precisamente o homem velho mencionado pela Madre, quem a interpelou no momento de contrastar as ideias sobre a origem de Deus, “*madrecita, he oído a las hermanas una cosa que no es verdad, y quién sabe si será que usted está equivocada. Eso de que Dios no haya salido de ninguna parte, madrecita, es mentira, porque a Dios alguno lo hizo, eso no tiene remedio*” (CAMARGO, 2007, p. 353).

O antropólogo Alejandro Camargo (2007) afirma que a religiosidade dos uresanos apresenta “elementos cristãos e formas próprias dos povos descendentes dos africanos

escravizados” (CAMARGO, 2007, p. 352), o que a configura como uma religiosidade própria, que faz com que não apresente uma correspondência direta com a religiosidade católica. Nesse sentido não falamos de sincretismo para pensar a religiosidade uresana, porque não se trata de uma mistura, ou de “*um encontro de religiões diversas*” (FERRETI, 1995, p.13). O professor uresano Carlos Franco afirma que as heranças africanas presentes na religiosidade uresana “*son demostraciones de resistencia a la negación de sí mismos que hicieron primero la esclavitud, luego la colonia y la evangelización de la Madre Laura*” (Entrevista, Maio de 2017).

Embora o povoado tenha sido objeto de evangelização antes da chegada da Madre Laura, o que se traduz em que algumas mulheres como a sinhá Fidelina Roche cantavam os salmos em Latim, foi a ação da Madre Laura que se encaminhou para a eliminação das práticas que considerou selvagens:

En lo religioso es, en una palabra, un pueblo africano, con un monstruo de religión y superstición que lo hace excepcional. Le tributan culto especial a San José y le levantan los milagros más terribles y pecaminosos. En lo material y social son casi salvajes, conservan las fiestas y bebetas de cuando lo viejos estaban en África, y a veces cree uno que se está acabando el mundo, según los alaridos, gritos, y cantos que se oyen en confusión aterradora. Se pregunta lo que pasa y salen con que es un velorio o un baile, pues lo mismo cantan que lloran, y todo lo hacen paseándose por la calles y lanzando gritos de ¡Misericordia! ¡Misericordia! (CAMARGO, 2007, p. 354).

Embora os esforços da Madre Laura em eliminar a religiosidade uresana, foram as negociações de resistência dos uresanos que abriram mão de algumas das suas costumes, para preservar a idéia central, como é o caso da Dança dos diabos, “*tenía fiesta especial para honrar al demonio y ha sido la más difícil de suprimir*” (MONTROYA, 1991, p. 622).

Camargo (2007) realça a importância da adoração dos santos, a música, a dança e a presença do diabo dentro da religiosidade dos uresanos. Segundo o antropólogo, a Dança do diabo e a Tuna uresana, foram manifestações religiosas resultado do “*crisol de ideas cristianas y africanas, más las que fueron producto del propio desarrollo cultural de los uresanos en comunidad*” (CAMARGO, 2007, p. 355).

San José de Uré apresenta várias manifestações culturais de tipo religioso que eu pude presenciar durante minha pesquisa. A semana santa (março), a festa de São José (março), a festa do Corpus Christi (junho). No tempo da festa, o encontro e a troca, ou o mercado foram o que mais chamaram minha atenção. Durante essas festas, o povoado se encheu de visitantes e vendedoras/es, muitos produtos se podem conseguir nos mercados migrantes que chegam em Uré, além das/os estudantes e trabalhadoras/es migrantes que voltam nessas datas para se encontrar com as suas famílias. Nesse sentido a interdependência entre o sagrado e o cotidiano fazem com que a singularidade observada em Uré esteja na destituição da festa com seu caráter exclusivamente católico.

4.1.1 São José o santo vivo

São José, o advogado dos uresanos na vida mortal, como fala a música que cantam para ele, comemora a cada 19 de março a fé católica e mais especialmente a fé uresana.

O antropólogo Jaime Arocha (2012, p. 18), refere para as comunidades negras do Pacífico colombiano, que estas estabeleceram uma relação de familiaridade e carinho com os santos católicos, que para elas tem o caráter de *santos vivos* pelo que resulta normal observar as pessoas dialogando com imagens e estatuas como se fossem compadres, “*al punto de llamarlos por sus apodos sin que ello signifique desacralizarlos*”. Como no caso de um passeio na feria com as irmãs Roche, Cato, Eneida e Oti, onde ficamos olhando estatuas do santo e elas ficaram rindo daquelas cópias e como não elas não eram São José, explicando cada traço do corpo do seu santo, os olhos, as cores, o rosto (Fotografia 14).

Talvez na festa de São Jose foi o espaço onde eu pude perceber a relação das mestras com o santo, já que elas atuavam como guardiãs dele, sempre com ele na missa (Fotografia 13), nas procissões, nas novenas. A sua relação com o santo é tal que chega ao ponto de confrontar ao padre quando ele altera a tradição, no caso da chegada da procissão de São Jose ou como, durante a mesma, o padre alterou a ordem deixando para trás a música e não junto ao santo “como deve ser”. Nessa ocasião as mestras não duvidaram em expressar seu desconforto acusando ao padre de atentar contra sua tradição.

A mestra Cato me contou uma história sobre os milagres de São José que revela a relação de proximidade com o santo:

Una vez se fueron las mujeres a barequia⁹⁰ en una quebradita, fumaron tabaco, lo engancho⁹¹ una en la oreja y jode pa`llá y jode pa`cá⁹² y tan barequiando converse aquí, converse aquí, en una de esas el cabo de tabaco se cayó y se perdió, vamos que el tabaco no se cayó sino que ella sacudió y cayó encimita, se tapó con una hojita, dice: -se me perdió mi cabo de tabaco! se me perdió mi cabo de tabaco! y ahora ¿qué hago yo? Voy a pedirle a San José que me dé mi cabo de tabaco, porque si no me da mi cabo de tabaco me voy a, a saltar⁹³. Entonces ella se iba a saltar porque el cabo de tabaco se le había perdido, entonces cuando se fue poner la ropa, se quitó la ropa y se puso la ropa sana⁹⁴ y hizo así: Eh! Aquí está mi cabo de tabaco, eh! San José bendito no sabe⁹⁵ dechucá⁹⁶ no (gargalhada) (Roche Catalina, entrevista, 19 de março de 2016).

Fotografia 14. Mestras Otilia e Catarina Roche, reconhecendo ao santo.



Fonte: A autora. Março de 2016.

A religiosidade uresana está em constante disputa com os representantes da igreja católica que no caso atual, está representada por um padre antioqueño. A professora Susana Santos afirma sobre a mudança da comemoração da semana santa da qual ela faz parte ativa da organização e as atividades:

Bueno eso también tiene mucho que ver con el párroco últimamente, ha decaído mucho lo que hace que está juan carlos aquí, sí, él no es como

⁹⁰ Contração de barequiar

⁹¹ Passado do verbo pôr.

⁹² Joder pa`qui, pa`llá, ir de um lado para o outro

⁹³ Ir embora

⁹⁴ A roupa limpa. Se refere a que se mudou a roupa

⁹⁵ No sabes

⁹⁶ A mestra Catarina, me explicou que dechucá se refere a que a mulher estava brincando “ella no lo dijo de verdad sino de jugando”.

muy, en esa parte, como muy respetuoso de la cultura por decirlo así, no. Dice: -hagan cosas. Pero una cosa como así como ambigua, no es como otros sacerdotes que han venido y se han metido de lleno con uno, él no (Santos Susana, entrevista, 14 de junho de 2016).

A tensão com o padre revela a relação assimétrica entre as/os uresanas/os e as pessoas de fora da comunidade. Este tipo de elementos suscitados durante as festas nos remetem às questões centrais da escola, têm a ver com a disputa da memória como componente da identidade uresana.

4.1.2 São José o fazedor de milagres

A festa como espaço de encontro, por um lado com as/os indígenas Emberá que desde tempos antigos descem⁹⁷ ao povoado, para fazer suas oferendas ao santo, mas também para as trocas com as comadres e compadres uresanas/os. Também durante a festa de São José chegam centenas de crentes-visitantes a pagar penitencia ao santo que é reconhecido regionalmente como fazedor de milagres. Como o caso da senhora Sara que chegou desde Sahagun⁹⁸, a pagar uma penitencia chamada de *manda*. A senhora Sara contava para mim que com os cabos das velas que se prendiam para San José podia se espantar os furacões, as tormentas, tudo isto por causa da fé no santo.

Como à senhora Sara, centenas de pessoas afluem de diferentes lugares a pedir favores ao santo e a pagar suas mandas, que incluem caminhadas que podem demorar oito horas desde os municípios vizinhos de Montelibano e Tarazá. Para realizar as mandas as/os devotas/os colocam velas fora da igreja, ou caminham descalças/os em uma das procissões que acontecem durante a festa.

Durante a procissão do dia 20 de março, a procissão dos uresanos⁹⁹, encontrei alguns professores que me falaram um pouco sobre a festa. Assim, o professor de matemáticas Carlos Roche Clímaco, me falou que em Uré a fé católica está ligada à cultura. A professora Enelvis Londoño do pré-escolar chamava minha atenção para o fato

⁹⁷ Em Uré se fala de descer para se referir a chegada de alguém ao povoado. Este conceito faz parte da linguagem do rio, de maneira que os indígenas desciam da parte alta do rio para o povoado

⁹⁸ Município localizado ao norte do departamento.

⁹⁹ Faz alguns anos, a igreja fez uma divisão da festa, o dia 19 o principal ficou para os visitantes e o dia 20 para os uresanos.

de que San José é um santo de pele negra e faz parte de sua cotidianidade. O professor do ensino básico, Javier Sacramento, afirmava que embora o santo parecesse um pedaço de cimento, ali estava a crença deles, “*San José representa mucho para nosotros*”.

O professor da vereda de Doradas, Robert Londoño, disse que os educadores vinculavam a religiosidade à comunidade, motivando às famílias e as crianças a verem que o santo delas/es é vivo, que ajuda em muitas coisas e se sente dentro da comunidade.

4.1.3 Semana Santa

A morte de Cristo tem um significado especial para as comunidades negras (LOSONCZY, 2006), no sentido de que este é visto como um ancestral que continua a velar pelo bemestar da comunidade (AROCHA, 2012). Daí a importância desta festa para as/os uresanas/os.

No ano de 2016, a Semana Santa e o dia de São José coincidiram no calendário, pode ser que esses dias tenham sido o momento de maior lembrança das avós que acompanhei nessas datas, além de ter participado do maior número de missas e rezado o maior número de rosários, novenas, e pais nossos que nunca rezei¹⁰⁰. Dessa maneira pude ouvir histórias dos milagres do santo, mas também de costumes antigos durante as festas, algumas delas mudaram na atualidade. Como as lembranças sobre as comidas da semana santa, que incluem um prato de feijão preto com arroz, que vi preparando na casa da professora Maria Yovadis, e que no passado se preparava em grande quantidade durante os primeiros dias da semana com objetivo de deixar livre a sextas-feiras sábado e domingo, para que os devotos se dedicassem à oração na igreja.

Outras histórias sobre o receio na hora de aceitar os doces¹⁰¹ que eram preparados e compartilhados durante esses dias, pela crença a respeito do “mal olhado” acredita-se que pode ocorrer se a pessoa aceita a comida de alguém que não conhece.

¹⁰⁰ Fato que me fez ganhar uma participação na missa das sete palavras, quando o padre me chamou ao frente da igreja lotada, para ler uma parte da oração, em recompensa por minha participação em todos os atos religiosos.

¹⁰¹ O doce de amêndoa é o mais representativo. Estando na casa da professora Maria Yovadis chegou uma amiga sua Emberá que trazia para ela amêndoas do mato. No intercambio de histórias que aconteceu a senhora falou para a professora da dificuldade que estão tendo para coletar a amêndoa pela situação da zona em termos de ordem pública.

Outro costume antigo que mudou tinha a ver com as procissões que se faziam ao longo da semana, e nas quais participava toda a comunidade, a professora Susana Santos me contou que antes era muito bonito ver as crianças fantasiadas dos quadros, que eram as representações das vezes que Jesus Cristo caía durante o percurso até o monte Calvário.

Um dos projetos desenvolvidos pela professora Maria Yovadis Londoño, relaciona-se com as músicas da semana santa, concretamente, a música apresentada na noite da sexta-feira, quando a réplica do corpo de cristo é levada para o convento depois da encenação da crucificação. Neste momento, juntamente com a comitiva, que acompanha o corpo em silencio, sai o centurião vestido de vermelho e uma lança na mão, velando o corpo, para que este não saia do sepulcro, segundo alguns, cuidando o corpo das/os curiosas/os, segundo outros. Os homens que carregam o ataúde marcam um passo especial durante o trajeto, o mestre Antônio, ao lado do corpo, interpreta uma música especial com a gaita, um tambor e o som de uma campana compassam o rito.

4.1.4 Dança dos Diabos, cantos de resistência e permanência cimarrona¹⁰²

Ese jueves 19 de junio por la tarde se pensaba hacer la procesión del santísimo; pero no se hizo debido a la infernal fiesta que en ese día acostumbran al diablo. Y en verdad que es un horror. Cuatro o más, vestidos de diablos, van en un baile por las calles, y el pueblo detrás llamándolos con dichos soeces y poniéndoles la cruz delante para hacerles retroceder (CAMARGO, 2007, p. 354).

A Dança dos Diabos de San José de Uré se comemora anualmente durante três dias durante a festa do Corpus Christi, no mês de junho faz quatrocentos anos, segundo as memórias das/os mais velhas/os. Configura-se como relatou o professor uresano, Carlos Franco Santos, como um “*espacio que al son de los tambores y cantos, pretende recordar y olvidar toda la violència y padecimientos sufridos por los antepasados durante el período esclavista*” (Entrevista, maio de 2017).

¹⁰²Esta seção do capítulo se alimenta da apresentação “Danza de los Diablos en San José de Uré-Córdoba. Relatos de resistencia y permanencia cimarrona” realizado em conjunto com o professor uresano Carlos Franco, para o “Primer Congreso Nacional e Internacional Voces de Carnaval”, realizado em Bogotá os dias 8 e 9 de Maio de 2017. Para efeitos da leitura os trechos escritos pelo professor serão referenciados como entrevista.

O professor Carlos Franco explicou-me que qualquer seja a origem ou a versão que formata e oferece sentido à tradição, é relevante traçar a relação que tem com a festa do Corpus Christi, na medida em que, esta tem por objetivo ratificar a presença de Deus na missa e na hóstia (CORDERO, 2009), dessa forma o professor entende que dançar no povoado vestido de diabo e, simultaneamente vestido do inimigo de teu inimigo, é um ato suspicaz (Fotografia 17):

Es una conquista del pueblo cimarrón en resistencia y dolor, sin armas pero con mucho valor, el pueblo uresano resalta su raíz africana por encima de cualquier pretensión evangelizadora que niegue la posibilidad de existencia a la religiosidad y espiritualidad propias (Franco Carlos, entrevista, maio de 2017).

Fotografia 15. Diabo com máscara.



Fonte: A autora. Maio de 2016.

Segundo Fanon (1968), durante todo o período colonial houve violência “à flor da pele”, no entanto reprimida pelo colonizado, este canalizava por meio das “descargas emocionais da dança ou da possessão” (FANON, 1968, p. 45). Embora a dança não fosse solução para as tensões coloniais, foi uma das estratégias desenvolvidas para canalizar esse conflito. Assim, Fanon afirma que, a dança precisa ser estudada para compreender o mundo colonial, na medida em que “a relaxação do colonizado consiste precisamente nessa orgia muscular, no curso da qual a agressividade mais aguda, a violência mais imediata são canalizadas, transformadas, escamoteadas” (FANON, 1968, p. 43).

Nesse sentido, entende-se a sacralidade da dança e da festa como espaço privilegiado da memória, que traz relatos que lembram e ensinam as maneiras de ser palenquera/o na dança, nos gestos, nos cantos. Assim “*el tambor, la danza, la violina*¹⁰³, *los cantos, los vestidos, el verso, la improvisación, el desgaste físico, son un lamento de larga duración y la forma correcta de sacar la nostalgia, la rabia, el dolor, el odio, sin hacer daño a otros*” (Entrevista, maio de 2017). Similarmente, como observado por mim, nos diálogos com o professor Franco, o método efetivo de transmissão oral funciona da mesma maneira.

4.1.5 “Um diabo anticolonialista”¹⁰⁴

O diabo, reconhecido como figura de resistência à escravidão (CAMARGO, 2007) é o ator principal da festa do Corpus Christi, que localmente se conhece como a Dança dos Diabos (Fotografia 15). Segundo Camargo (2007), esta figura converteu-se em aliado das/os escravizadas/os no momento em que elas/es perceberam que dentro do pensamento religioso ocidental o diabo era a representação do mal, causando temor aos escravizadores.



Fonte: A autora. Maio de 2016

Sáímos da escola rapidamente, seguindo o som *repique*¹⁰⁵ dos tambores que indicavam que a Dança tinha começado. Quando achamos o grupo, Alejandro e Bombi, já estavam na rua procurando o seguinte diabo (Fotografia 16). Os meninos que acabaram

¹⁰³ Gaita

¹⁰⁴ Assim se intitula um apartado do livro “San José de Uré, orgulhosamente afrocolombiano” (BERDUGO E TORDECILLAS, 2010), financiado pela prefeitura de Uré em 2010.

¹⁰⁵ Redoble dos tambores.

de sair da escola comigo se aglomeraram em torno aos diabos, animando-os com cantos e gritos: “*y diablo, diablo, y diablo, diablo...*”.

A Dança dos diabos consiste em que um grupo de homens que percorre o povoado fantasiados de diabos (Fotografia 17), com máscaras decoradas com figuras geométricas em papel brilhante, roupas vermelhas com cores na frente, os mais velhos têm uns chocalho (cincerro) pendurado em uma das pernas, cuja função segundo o mestre diabo é “*es pa uno alertar y meterle temor al que va lante y hace parte también de, también le da ritmo a los pases que usted se va echando*”¹⁰⁶. Na cabeça o diabo leva um lenço florido, e um leque (abanico) para ventilar-se, junto com um chicote (zurriago, perrero) que é utilizado para *organizar* a dança¹⁰⁷.

Juntamente com os diabos está a *Cucamba* (Fotografia 18), vestida de vermelho, fantasiada com palmas, uma espécie de chocalho e uma máscara que tem um bico longo, como de pássaro. Afirma o mestre diabo que “*la cucamba lo que busca es darle con el pico al otro*”, desta maneira recebe o nome de *pássaro cucamba* em muitos dos versos em que este é mencionado. Antigamente o bico da *Cucamba* era de madeira.

Por último a *Tapahueva*, *Güeva* ou *Taparueda*, é a mulher do diabo (Fotografia 19), ela está fantasiada com uma máscara, uma saia longa com uma anágua rígida. A *Güeva* leva na mão um chicote e um *garabato*¹⁰⁸ que lhe dão autoridade para organizar a Dança em vários momentos, como no brinde e na rinha, os dois momentos importantes da dança.

¹⁰⁶ É para dar temor à pessoa a quem o diabo está perseguindo para bater, também para dar ritmo à dança que fazem os diabos.

¹⁰⁷ Com organizar se entende pelo ato de pôr ordem nos momentos em que a dinâmica da Dança é interrompida pelas/os assistentes, ou pelas/os próprias/os integrantes da dança. Para organizar se bate na pessoa que está trazendo bagunça.

¹⁰⁸ *Garabato*: vara de madeira com um extremo em forma de gancho (grampo)

Fotografia 18. *Cucamba*.Fotografia 19. *Güeva*.

Fonte: A autora. Maio de 2016

Em torno das figuras dos diabos segue um coral de mulheres e homens *verseadoras/es* (Fotografia 20) que cantam na sequência rítmica em que dois tambores, um tundé e uma caixa (cajá) impõem o ritmo da Dança¹⁰⁹.

O mestre Antônio Násfero Ibáñez segue aos tambores para adornar a música que percorre o povoado. A gaita (violina) é tocada por ele (Fotografia 21), o *violinista* mais importante dos últimos anos, e o último vivo da comunidade.

Fotografia 20. *Verseadoras e tamborero*.

Fotografia 21. Mestre Antônio Ibáñez.



Fonte: A autora. Maio de 2016.

4.1.6 A saída, o brinde e a rinha.

¹⁰⁹Os tambores requerem a ação de vários homens ao longo da jornada que vá desde às 11h até às 20h.

A dinâmica da Dança inclui três momentos principais: a saída dos diabos, o brinde e a rinha.

Libni, o “mestre diabo” para sair da casa de sua avó, a sinhá Velha (La vieja), começa a dançar desde o quarto em que está vestindo-se. A senhora espera por ele na sala para dar sua benção. Os *tamboreros*, o mestre Antônio e as mestras começam o canto, o mestre diabo sai do quarto desenvolvendo uma dança complexa que inclui pulos com um dos pés, mudanças repentinas de ritmo, em suma é um bailado com enfoque no movimento ágil dos pés, ao compasso de exclamações que o diabo vai fazendo “ai, ai!” com uma voz um tanto aguda.

Uma vez na sala, o diabo levanta os braços movendo o corpo de um lado para o outro, apresentando-se. A avó dá sua benção e o mestre diabo continua no seu *zarandeo*¹¹⁰ até ir chegando à porta. Antigamente segundo este, a saída do mestre Eladio Clímaco podia estender-se por até meia hora, porque tinha *marrullo*¹¹¹ para sair, esses velhos sabiam de muitos truques para dançar. Quando o diabo chega à porta, assoma a cabeça fora, dá uma olhada para um lado e para o outro, com os braços levantados, volta pulando dentro da sala, faz o mesmo movimento e retorna. A sinhá Velha, avó do mestre diabo, explica que ele “*mira metiendo zizaña*¹¹², *metiendo temor a la gente, entonces cuando él ya va salir está arisco -viene el diablo pa`¹¹³ fuera, el diablo va pa` fuera, y el diablo está mirando a ver qué es lo que pasa*”. O som dos tambores e as vozes das avós se intensificam, animando o diabo a sair para a rua. Este chega novamente na porta, toma impulso, volta um pouco, aparece, e pula até a rua. Começa a Dança dos diabos.

A ação inicial está destinada a pegar os diabos, *recoger los diablos* de suas casas. O primeiro deles, no caso o mestre diabo Libni, ao sair sozinho acerca-se dos seguintes diabos, seu irmão Alejandro e Bombi. A saída deles é feita como uma dança em conjunto, os dois diabos pulando somente com um dos pés, ligados entre si pela ponta do outro pé (Fotografia 22). A sinhá Velha explicou-me que essa dança se faz “*con el pie pa` jalarlo, pa` traérselo, pa` jalarlo, pa` amarrarlo a uno de que se venga con uno pa` fuera*”.

¹¹⁰ Jeito de se mover.

¹¹¹ Movimento harmônico, suave, que se faz ao som da gaita (violina).

¹¹² Atemorizando

¹¹³ Contração da preposição “para”

Ao finalizar o dia, os diabos “guardam-se” (*guardar los diablos*) em suas casas um por vez, da mesma forma que fizeram na saída. No momento de “guardar os diablos” há uma dança especial, segundo o mestre diabo é feita uma dança serena chamada *zaramullo*, em seguida o diabo é deixado dentro da casa. Antigamente os dois diabos se davam a benção com a máscara depois de chegar à casa de um deles, “*eso lo vi yo de los propios maestros*” diz o mestre diabo.



Fonte: A autora. Maio de 2016

4.1.6.1 O Brinde

Durante a jornada, a Dança percorre os bairros mais destacados do povoado, o centro, Rabolargo, Pueblo Nuevo, Tolú, reclamando o Brinde, o segundo momento importante da dança, acontece quando uma pessoa do povoado oferece dinheiro, ou licor¹¹⁴ para que os diabos dance (um toque) para ela¹¹⁵. Como no caso da professora Susana Santos que ofereceu um brinde na entrada da sua casa no bairro Pueblo Nuevo. Dessa maneira, pode acontecer que as/os *verseadoras/es* e cantoras/es proclamem virtudes ou características da pessoa que oferece o brinde. Os diabos entregam os chicotes à pessoa que oferece o brinde, e a Güeva passa a cumprir a função de “organizar” a Dança. Todos os integrantes do conjunto dançam na frente da pessoa por turnos para demonstrar suas destrezas. Por último, um dos diabos termina fazendo o “cobro do brinde” isto é, este

¹¹⁴ A quantidade de licor geralmente era uma “terça” de aguardente.

¹¹⁵ Ao final da jornada se o dinheiro coletado é suficiente, este é repartido entre os participantes, se o dinheiro é pouco se utiliza para comprar mais licor que é tomado durante a jornada, junto com o licor coletado nos brindes. O licor é necessário e faz parte da dança.

reclama a oferenda por meio de uma dança especial em que vai e volta até a oblação em repetidas ocasiões (Fotografia 23). No momento em que adquire a oferenda, ele a ergue mostrando a todos o que conseguiram.

4.1.6.2 A rinha

A rinha consiste num círculo formado pelos diabos, que dançando tentam abraçar à *Güeva* e a *Cucamba*, ao mesmo tempo em que elas tentam derrubá-los, tudo isso enquanto golpeiam-se entre si com os chicotes. A rinha é realizada no último dia da festa e encerra o evento. Embora este costume fosse o momento mais esperado da festa, não consegui presenciá-la, pois, neste ano não pôde ser realizada, porque no início da roda os visitantes interferiram nesta antes do tempo.

Segundo o professor Carlos Franco há um momento da rinha que é permitido aos assistentes entrarem na roda para lutarem contra os diabos, a *Güeva* e a *Cucamba*. Porém, a interferência dos visitantes de fora antes da ocasião esperada, entorpeceu o ritual que fechava a festa. Segundo o educador, a rinha é o momento mais ágil da dança, também é a ocasião mais violenta, pois é quando se permite a liberação da tensão e a furia, segundo o professor:

Es el momento donde los diablos, la Güeva e la Cucamba danzan en forma de riña para lanzar su último lamento por África, por su tradición, por sus antepasados, por sus seres oprimidos, por sus colonizadores. Es el último destello de alegría y dolor porque al día siguiente tenían que volver al socavón (Franco Carlos, entrevista, maio de 2017).

A roda é um círculo sagrado. Fanon (1968) afirma que dentro da roda tudo é permitido (Fotografia 24), é o espaço para deixar sair as “torrentes de lava” acumuladas e reprimidas:

O círculo da dança é um círculo permissivo. Protege e autoriza. Em horas fixas, em datas fixas, homens e mulheres reúnem-se num determinado local e, sob o olhar grave da tribo, entregam-se: a um pantomima de aparência desordenada mas na realidade bastante sistematizada em que, pelos variados meios - negativas feitas com a cabeça, curvatura da coluna vertebral, recuo apressado de todo o corpo - expõe-se desde logo o esforço grandioso de uma coletividade para se exorcizar, para se libertar, para se exprimir (FANON, 1968, p. 43).

Fotografia 24. *Giieva* com chicote e garabato.

Fonte: A autora. Maio de 2016

4.1.7 O sequestro da namorada ou a dança das *muchachas*¹¹⁶.

Antigamente os diabos encarregavam-se de descobrir os namoros escondidos, furtando figuradamente uma mulher até que o namorado aparecesse com uma oferenda para recuperá-la. A sinhá Delida Santos, avó do Libni, mestre dos diabos, fez o seguinte relato:

Las muchachas señoritas se las cogían, digamos a usted la cogía, la cogía él y me la entregaba a mí y cantaban “se la lleva y se la lleva” y entonces andaban y si no salía el novio suyo no la soltaban, esa era antigua, pero ya hoy no” (Santos Délida, relato de campo, 30 de maio de 2016).

Assim como decobertos os namoros escondidos, descobriam os novos membros da comunidade:

El diablo cogía y –no! que en tal parte hay un niño recién nacido. Y cogía y se volaba la cerca como fuera y entraba a la casa y vea y se lo llevaba, cuando lo veían era en la calle el diablo con el niño dándole besito y la gente salían y se alarmaban y de una salían a, ajá! y la mamá y el papá respondían por el brindis del bebé (Santos Délida, entrevista, 31 de maio de 2016).

Na casa da professora Susana Santos, eu tive a oportunidade de observar pela primeira vez um brinde de perto, porque esta me ofereceu uma cadeira ao seu lado,

¹¹⁶ Moças.

enquanto os diabos dançavam para ela. Durante o brinde seu neto, Gerônimo, de um ano de idade, fica parado observando de perto os diabos, fascinado. Enquanto o brinde termina, a professora emocionada me contou do momento em que a Güeva perseguiu ela pelo povoado até a quebrada para pegá-la:

Me agarraron porque querían saber cuál era mi novio, querían saber eso y me llevaron pa` la calle secuestrada, sí eso aquí era... pelada¹¹⁷ que no sabían quién era el novio la agarraban pa` que el novio saliera. Él tiene que salir a pagar la multa y ya cogen a uno y lo sacan y bueno, pero ya ellos quedan conformes porque ya saben quién es el enamorado de uno, el origen era saber quién era el enamorado, era hermoso, muy lindo y lo divertido era que uno no se dejara coger, eso era el sentido, ¿sí me entiende? Ellos detrás y uno corriendo por todo el pueblo, si no que no me agarraban porque yo corría (...) entonces me tiré (à quebrada) y la Güeva se tiró conmigo, ya murió, Alfonso Zabaleta (Santos Susana, entrevista, 27 de maio de 2016).

Tive a oportunidade de ouvir outro relato sobre o sequestro das namoradas por parte das professoras, Nayibe Álvarez, que vivenciou a festa, quando recém-chegada ao povoado, esta ficou entre surpresa e apavorada com esta prática:

Imagínese que conmigo ocurrió que (...) pues a mí me cogieron allá, hay no! que para descubrir que quién estaba dizque enamorado y que tal y yo: -ay no! pero ¿cómo así? Yo no sabía nada de eso, recién llegada, ya teníamos varios mesecitos y entonces yo asustada, ay que diablo! diablo! La imagen que uno tiene diablo, -ay no! esta gente aquí me va a enredar y me irá a matar, yo decía, pero no. Entonces a él ¿qué le tocaba? Darle una botellita de ron. Pero eso, pues como fue al iniciar, uno no sabía ni nada pero me dio mucho miedo y ya después fue que vine a entender (Álvarez Nayibe, entrevista, maio de 2016).

Enquanto a vivência da professora Susana como uresana e representante de uma linhagem reconhecida, é uma experiência divertida, a experiência da educadora antioqueña Nayibe foi de absoluto espanto. Esta, ainda que estivesse nesta condição, pontuou que aclarou e compreendeu o sentido da festa.

Na atualidade este elemento da festa, que pretendia desvelar os segredos, no caso dos namoros escondidos e também dos bebês recém-nascidos, tem desaparecido, embora durante um momento da dança tenha percebido como o mestre diabo toma uma moça e solicita ao um diabo mais jovem retê-la para cobrar a *terça*.

¹¹⁷ Moça.

4.1.8 O Chicote e o problema de bater nas pessoas

Durante a dança, os diabos e a Güeva podem bater nas pessoas com o chicote, isto depende de vários fatores. Como falamos anteriormente o objetivo do chicote é *organizar* a festa, de maneira que um diabo pode açoitar outros diabos por estarem distraídos ou fora da roda; também pode golpear os *tamboreros* quando ficam fracos nos *repiques*¹¹⁸, inclusive, podem fustigar as avós, embora o único que tenha autoridade para fazer isso seja o Libni, porque estas têm respeito por ele.

Fora dos integrantes da dança, os diabos batem nos assistentes com mais frequência, geralmente pessoas conhecidas. Em várias oportunidades escutei rapazes cantarem trechos da Tuna. O mestre diabo explicou-me que esta é outra modalidade de *juviar* diabos, “*haciéndole burla al diablo la gente llama la atención, comienza a cantar Tuna y, pero para llamarle la atención a uno, uno va ta! Ta! le pega y ya se quedan quietos*”. Antigamente os diabos batiam nas pessoas que os desafiavam *juriaban diablo* mostrando a cruz para eles, nesse momento este empreendia perseguição ao sujeito até alcançá-lo para *juetiarlo*¹¹⁹, assim ganhava quem demonstrara maior velocidade durante o encaço. Assim desafiar o diabo era o momento para ele demonstrar suas habilidades físicas e a qualidade da dança.

Outra maneira de desafiar o diabo é tentar arrancar o chicote dele para abatê-lo. Esta manobra é complicada e precisa de observação do sujeito, que tem que agir rápido e com precisão. Desta forma, o professor Carlos Franco, tentou arrancar o chicote de um dos diabos jovens, levando-o ao chão. Nesse momento abriu-se uma roda e outros diabos começaram a bater no professor enquanto ele lutava por arrancar o chicote das mãos do diabo, a Güeva interveio rapidamente. Eu via o chicote movimentando-se para todos os lados. Foi um momento de muita tensão e expectativa. Quando o professor desistiu de arrancar o chicote, todos pararam se abraçaram e continuaram a Dança.

O mestre diabo me explicou assim:

¹¹⁸ Momento durante o toque do tambor, em que a intensidade aumenta.

¹¹⁹ Batê-lo.

Cuando uno va por la calle uno nunca puede dejarse quitar el perrero porque el perrero es la autoridad de uno y si a uno lo cogieron, lo tumbaron, le quitaron el perrero, con ese mismo le dan a uno y o le dan el que se meta de los otros diablos, y casi siempre se vive esa rivalidad entre los muchachos y usted ve que ellos van, cogieron al diablo, lo llevaron al suelo y le quitaron y si so lo quitaron comenzaron fue a pegarle a todo el mundo y uno a defenderse y uno lo que tiene que hacer ahí es abrazarlo ajá pa' que él no le siga porque si usted se abre le pega a uno (Londoño Libni, entrevista, 31 de maio de 2016).

Estes elementos fazem chamativa a Dança para os mais jovens que aproveitam para zombar de suas amigas e amigos mais próximos, fazendo com que os diabos batam nelas/es. Constatei que os diabos jovens são os que mais batem, os velhos não o fazem muito, outros não agridem de forma alguma. Devido a isto os jovens ganharam má fama entre as/os moradoras/es do povoado, porque evidentemente as pessoas não gostam de apanhar e ficam chateadas.

Com relação a isso, no primeiro dia da cerimônia bateram em mim várias vezes, não pensava que iriam me fustigar ante a minha posição de “antropóloga pesquisadora”, entretanto fui abatida pelo chicote mais vezes que pude aguentar, de maneira que me retirei de imediato do local, com dores e chateada, antes de terminar a jornada. No dia seguinte, na casa da sinhá Velha, as pessoas começaram a relatar que Bombi, um dos diabos que me bateu, estava apaixonado por mim, e que por este motivo recebi inúmeras chicotadas. As mestras por sua vez ficaram bravas, inclusive bateram em um dos jovens entre todas, por tais razões, cheguei preparada no encontro seguinte, dessa vez, envolvi a parte dianteira de minhas pernas (meu calcanhar)¹²⁰ com cartão para proteger-me. Depois disso não senti mais dor as poucas vezes que me bateram de novo.

4.1.9 Os jovens na Dança

No passado a Dança dos diabos era realizada somente pelos homens adultos. Atualmente a maioria de dançadores de diabo é jovem. A Dança desperta admiração neles por suas particularidades, porque requer destreza física e graça para dançar. O professor Carlos Franco e sua mãe, as professoras Susana Santos falaram para mim que a participação dos jovens tem mantido a festa viva nos últimos anos, justo quando os mestres ancestrais são cada vez em menor número. Segundo o relato do mestre Antônio,

¹²⁰ Faz algum tempo criaram a regra de bater só nas canelas ou nas pernas, devido a que antigamente não tinha restrição e as pessoas ficavam com feridas em todo o corpo.

este aprendeu a tocar a gaita quando era jovem e gostava de seguir ao Candela, o anterior mestre da gaita. Assim ele aprendeu sem nenhuma instrução, somente olhando e escutando.

Embora o relevo geracional seja visto por muitos como uma fraqueza da Dança, na medida em que os jovens são censurados por baterem muito, enquanto os mais velhos não batem tanto assim, torna-se a principal reclamação das pessoas frente aos jovens, como relata a professora Nayibe Álvarez:

No, ese no es el sentido. ¿Qué es lo que no, lo que de pronto no me ha gustado?, que ya esa forma de hacerlo lo están tomando, le han dado otra interpretación en la realidad, ¿por qué? utilizan es el látigo de ese de cable¹²¹ de fibra de silla, la indumentaria de los diablos no la utilizan como debe ser, hay gente que se coloca guayos¹²² eso no es con guayos, el cincerro, que se, el cincerro que se coloca aquí, o sea muchas indumentarias las han cambiado, la Tapagueva, la Cucamba (...) Pero sí le están perdiendo el sentido, y van dando reje¹²³ así y así, no! (Londoño Libni, entrevista, 14 de junho de 2016).

O depoimento da professora Nayibe evidencia a mudança no uso do vestuário e nos materiais utilizados, nota-se como fraqueza o desempenho dos jovens, além do fato destes baterem indiscriminadamente. Contudo lembrando as palavras da professora Susana e do seu filho, o professor Carlos, a Dança dos diabos em comparação da *Tuna*¹²⁴, não irá desaparecer, na medida em que os jovens se vinculam fortemente à festa, seja como assistentes, ou como diabos mesmo, e são eles precisamente os encarregados de seguirem com a tradição. Neste sentido estão se encarregando de reeditar a tradição por meio de seus próprios referentes. Cabe se perguntar o que mobiliza o interesse dos jovens na Dança dos diabos? Porque esse interesse não se manifesta da mesma forma para a *Tuna*, por exemplo?

¹²¹ Cabo

¹²² Chuteiras

¹²³ Bater

¹²⁴ A *Tuna* ou *baile cantao*, se comemora nas noites de dezembro. Consiste em que um grupo de mulheres e homens verseadores saem na rua para cantar e dançar os diferentes ritmos do *baile cantao* como o *Berroche*, *bullerengue*, *tuna*. Porém o conflito armado que começou a restringir a mobilidade dentro do povoado e a falta de relevo geracional, tem tido um impacto negativo na continuidade da *Tuna*.

4.2 Dança e linhagem

Durante as festas religiosas uresanas foi possível observar o papel que tem a linhagem dentro da participação e organização interna. Basicamente todos os participantes da Dança dos diabos tem filiação com as famílias mais antigas da comunidade. O professor Carlos Roche Clímaco (Fotografia 26), dançador de diabo, é neto do famoso tamborero Eladio Clímaco. O mestre Antônio Ibáñez Sotelo, dançou Güeva na sua juventude. Ele pertence aos Sotelo, cujos membros foram reconhecidos dançadores de Güeva. Vários diabos jovens são Sotelos também, o mestre diabo é bisneto do famoso dançador de Güeva e Yeyo¹²⁵, Alejandro Santos, assim como seus irmãos Alejandro e Bombi, que também dançam diabo.

A Cucamba é representada por Gliserio Santos, sobrinho de Alejandro Santos, assim como Luís Miguel Franco Santos, filho da professora Susana Santos, irmã da Cucamba.

Embora o professor Carlos Franco Santos estivesse há muito tempo fora do povoado, durante a festa, se incorporou na dinâmica como qualquer das/os participantes, *verseando* e *juriando*. Demonstrando assim sua pertença à linhagem dos Santos.

4.2.1 Dança dos diabos e projeto etnoeducativo

Durante minha estadia pude observar vários casos de relevo geracional, como os netos da mestra Catalina Roche, que a acompanham durante a festa (Fotografia 20), ou a filha e a neta da falecida mestra Clara Helena, que também participaram da festa e no caso da neta, Clara dança Tuna na escola.

¹²⁵ O Yeyo já desapareceu, era uma dança que involucrava um colar de sapos pendurados no pescoço.

Fotografia 25. Gestualidade dos diabos.



Fotografia 26. Professor Carlos Roche.



Fonte: A autora. Maio de 2016.

Da mesma forma, os tamboreros Eider Londoño e Arturo Sotelo, que conheci quando pesquisei em 2009 (Fotografia 27), continuaram no processo que eu observei quando ainda eram crianças. Atualmente, Arturo dança diabo e Eider toca o tambor Tunde.

Fotografia 27. Eider Londoño, *tamborero* de Tuna, 2009.

Fonte: A autora. Outubro de 2009

Porém, o caso que mais me chamou a atenção foi o do mestre diabo, Libni Londoño quem começou sua vinculação com a dança a partir do projeto etnoeducativo, processo que liderou a escola para ensinar a Dança na década dos anos 1990 e inícios dos anos 2000. Libni Londoño, durante essa época teve a oportunidade de aprender dos melhores dançadores e tamboreros de diabo.

Depois de dezessete anos dançando diabo, e ainda sem ser o mais velho, Libni Londoño, chegou a ser considerado mestre pelos outros participantes da Dança (Fotografia 28), por conta das destrezas que aprendeu durante o processo do projeto etnoeducativo com os mestres Asmed e Eladio Clímaco. No último dia da festa, fui à casa da sinhá Velha, sua avó, para falar com ele sobre sua trajetória. Tinha visto este desde o segundo dia da festa e fiquei impressionada pelo seu jeito de dançar e pela sua propriedade assumindo o rol de diabo, que lhe valeu o respeito das mestras e dos mais jovens que começam a dançar diabo.

O mestre diabo, Libni Londoño é sobrinho da professora Maria Yovadis Londoño, uma das professoras e lideranças encarregadas de criar o projeto etnoeducativo nos anos 1990. Ele contou-me um pouco da história de seu processo na escola:

Comenzamos a hacer junto con lo, las personas más adultas aquí del municipio, comenzamos a hacer una reseña histórica de, de Uré. Ello ellos comenzaron el proceso con nosotros, ellos primero lo reunieron y les explicaron a qué se debía el proyecto etnoeducativo. Entonces ellos comenzaron a trabajar con los alumnos que en ese entonces yo hacía parte, yo estaba estudiando pues en ese entonces (...) eso fue pal año si no estoy 1996-1997, entonces comenzamos junto con los maestros, ellos comenzaron a enseñarnos a nosotros las Tunas, eh la forma de vestir, de cantar la Tuna, ¿sí? De los juegos tradicionales de aquí del municipio, ¿sí? Para ir rescatando los valores que se habían ido perdiendo y las costumbres, porque hay muchas cosas de aquí de San José de Uré que se han ido perdiendo ya (...) con los velorios que le hacían a los niños eran muy distintos a los que le hacían a los adultos. Dentro de ese proceso comenzamos con el señor ya fallecieron el señor Eladio Clímaco y el señor Asmed, ¿sí? Comenzamos el proceso, ellos comenzaron a enseñarnos a nosotros cómo se bailaba el diablo aquí en el municipio (...) el proceso fue en la escuela, uno salía de clase y por la tarde nos reuníamos allá y comenzaban a enseñarnos a nosotros que todavía los maestros siguen con ese proceso de enseñarle a los alumnos aquí en el colegio (Londoño Libni, entrevista, 30 de maio de 2016).

Fotografia 28. Mestre diabo, Libni Londoño.



Fonte: A autora. Maio de 2016

Durante o processo na escola, a Dança dos diabos, começou a ser reconhecida e a tomar força, assim se criou um grupo de dança no espaço escolar que recebia convites para levar a apresentação para eventos culturais dentro e fora do município.

Algumas das histórias sobre a Dança que aprendeu dos Mestres têm a ver com elementos que desapareceram:

El diablo anteriormente, que esas historias nos las contaron dentro del proyecto etnoeducativo, el diablo decían, que esa historia me la echó fue el señor Cloromiro, de que el diablo salía, cuando eso la procesión del Corpus Christi era el jueves, sacaban el santísimo, lo sacaba el diablo de la iglesia y salía a recorrer todo el pueblo y el diablo bailaba siempre, o sea de espaldas, él iba de espaldas siempre, él nunca, por respeto al santísimo (...) el primer brindis que echaba el diablo era al santísimo, él salía, recorría el pueblo con todo el santísimo y lo llevaba a la iglesia otra vez. Cuentan los que vieron porque eso yo no lo vi, de que el diablo hacía mucha morisqueta cuando estaba en la iglesia (Londoño Libni, entrevista, 30 de maio de 2016)

O mestre diabo também sente a necessidade de transmitir os conhecimentos que recebeu sobre a Dança para os jovens diabos que estão aprendendo, de maneira que uma das estratégias de ensino que pude observar relaciona-se com o momento de “sacar os diabos” das casas. Assim o mestre indica um dos jovens para sair, aquele que se retira primeiro saca o seguinte diabo, e assim segue até sair todos.

A todos ellos yo lo que quiero inculcarles es eso, o sea, el diablo no es bailar por bailar, el diablo tiene muchas cosas que uno tiene que aprender y tiene sentido, tiene sentido, porque si usted se da cuenta la forma de uno saca un diablo, guardar un diablo, echar¹²⁶ un brindis son distintas, son distintas (Londoño Libni, entrevista, 30 de maio de 2016).

Ainda que o mestre diabo tenha aprendido a Dança da maneira que aprenderam os mais velhos: olhando, imitando, dançando. Este também é herdeiro da tradição, no sentido de pertencer a uma das famílias antigas, as que fundaram o povoado, seu processo com o projeto etnoeducativo lhe permitiu ter acesso às memórias dos mestres velhos dentro da escola. Rememorações que permite a este fundamentar sua liderança como mestre diabo, e assim prosseguir com os jovens a dinâmica que aprendeu durante sua formação com o projeto etnoeducativo, como estratégias de ensino criativas, que permitem aos mais novos incrementar seu repertório dentro da Dança.

¹²⁶ Oferecer.

5 CÁTEDRA, ETNOEDUCAÇÃO, E AS MEMÓRIAS AFROURESANAS NA ESCOLA

Na atualidade existem duas figuras para falar de educação para as populações afrocolombianas, *etnoeducação* e *Cátedra de Estudos Afrocolombianos*, CEA.

As reivindicações dos movimentos sociais afrocolombianos e indígenas por uma educação que respeitasse as suas formas milenares de aprendizagem e ensino, transmitidas de geração em geração datam desde os anos 70 e 80 (MEN, 2004, p. 19), alguns referentes das lutas do Movimiento Social Afrocolombiano estiveram relacionadas com a luta antirracista. No ano de 1977 se realizou na cidade de Cali o “*Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas*” (CAICEDO, 2011, p. 11), no qual intelectuais negras/os e mestiças/os se reuniram para demandar a oficialização dos “Estudos da Cultura Negra”, como uma forma de visibilizar as desigualdades produzidas pelo racismo e como mecanismo de reivindicação da “africania”, como herança cultural das Américas (CAICEDO, 2011).

As demandas pela visibilização da raiz africana na educação básica e universitária se mantiveram dentro das petições ao Estado durante as décadas de 1980 até 1988, quando materializaram a iniciativa para criar a Universidade do Pacífico (GARCÉS *ipud* CAICEDO, 2011, p. 13).

Como produto dessas lutas nasce a etnoeducação nos anos de 1970 por meio do Decreto 1142, de 1978 que contemplou o direito dos povos indígenas, de terem uma educação de acordo com suas particularidades, assim, como a consulta de suas experiências, seus processos de ensino e aprendizagem, o que lhes permitiu participar do desenho da escola, incluindo avaliação e escolha de professores apropriados (ENCISO, 2004). Similarmente, somaram-se as comunidades raizais de San Andrés, Providencia e Santa Catalina, assim como os palenqueros de San Basilio, com programas de educação bilíngue.

As demandas dos Movimentos Sociais Afrocolombianos e indígenas foram conquistadas na Constituição Política de 1991, que pela primeira vez na história reconheceu a sua humanidade, negada historicamente, nomeando o Estado colombiano

como pluriétnico e multicultural. Esse reconhecimento fortaleceu o direito dos grupos étnicos a uma educação mais adequada às suas condições culturais e a sua história (ENCISO, 2004).

A reforma constitucional de 1991, passou a incluir as demandas das comunidades afrocolombianas em termos de educação própria, com o artigo 32 da Lei 70 de 1993, citado por Caicedo (2011) “*reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales*” (p. 13). O artigo 42 da mesma Lei sustenta a figura da etnoeducação afrocolombiana:

ARTÍCULO 42. El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades (Congreso Nacional de la República, 1993. Lei 70).

A etnoeducação é entendida, portanto, como projetos agenciados diretamente pelos membros de uma comunidade pertencente ao grupo étnico, e cujo propósito é fortalecer sua autonomia e projeto de vida (ROJAS, 2008). Assim, as concepções etnoeducativas são pensadas desde e para os grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, e rom¹²⁷).

Por outro lado, a criação da Cátedra de Estudos Afrocolombianos, CEA, é resultado dos reclamos dos movimentos sociais desde os anos 1970 sobre a necessidade de combater uma das formas do “racismo epistêmico”¹²⁸ por meio do conhecimento das culturas negras de América e da África, em todos os níveis da educação (CAICEDO, 2011, p. 13). Desta forma a CEA pretende incidir nos processos de escolarização e do tratamento que ali se faz sobre o afrocolombianidade.

O artigo 34 da Lei 70 de 1993 sustentou as bases para a formulação da CEA em 1998.

ARTÍCULO 34. La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su

¹²⁷ Ciganos.

¹²⁸ Embora o professor Caicedo não ofereça uma definição específica, este está se referindo aos discursos dentro dos âmbitos educativos que tem construído sobre os afrodescendentes, a imagem de inferioridade e subalternidade, fazendo legítima a ideia da supremacia da *blanquitud* e o legado da cultura hispânica (CAICEDO, 2011, p. 11)

patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social (Congreso Nacional de la República, 1993. Lei 70).

Assim a partir do decreto 1122 datado em 1998, se estabeleceu a obrigatoriedade da Cátedra de Estudos Afrocolombianos, com o fim de “*conocer y exaltar las contribuciones histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades Afrocolombianas en la construcción de la nación colombiana*” (MEN, 2004, p.13), isto é persistir na luta contra a invisibilização histórica da população negra e sua exclusão no presente (CAICEDO, 2011).

Esta Cátedra foi pensada para ser implementada nos níveis de ensino fundamental e médio das instituições educativas do país, instituindo-se como uma figura que pretende sensibilizar e educar o grosso da população colombiana, desta maneira se concebeu como alternativa concreta para enfrentar o racismo e a discriminação que ainda persistem na sociedade colombiana.

Entretanto, a execução dos projetos etnoeducativo e da Cátedra na Colômbia, não tem sido realizada de forma generalizada, e tem contado com escasso desenvolvimento (ROJAS; 2008; ENCISO, 2004).

5.1 Cátedra de Estudos Afrocolombianos (CEA)

No caso da CEA um dos fatores de seu desenvolvimento restrito tem a ver com a crença persistente de que a CEA é um projeto só para as/os afrocolombianas/os, caso referenciado por Gomes e Jesus (2013)¹²⁹ que ocorre no Brasil com referência à Lei

¹²⁹ A pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico- Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003” (GOMES & JESUS, 2013), apresenta os dilemas, desafios e limites do processo de implementação da Lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dentro destes cabe assinalar, a ambivalência no desenvolvimento de projetos significativos dentro de algumas escolas, que apresentam dificuldades em termos da integração do corpo docente, por conta de falta de interesse, desconhecimento, ou incluso resistência à implementação da Lei e suas Diretrizes “entendendo-as como imposição do Estado ou “lei dos negros” (GOMES & JESUS, 2013, p.31)”.

10639/03¹³⁰. Outros fatores são a escassez de recursos destinados para a produção de materiais didáticos, fomento à investigação educativa, e programas de formação docente, dentre outros. Além disto, soma-se a dificuldade de superar a crença que sinalizou Santos (2005) sobre a CEA como tarefa das/os professoras/es de ciências sociais.

No Brasil a pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico- Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003” (GOMES & JESUS, 2013), apresenta os dilemas, desafios e limites do processo de implementação da Lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Cabe assinalar, a ambivalência no desenvolvimento de projetos significativos dentro de algumas escolas, que apresentam dificuldades em termos da integração do corpo docente, devido à falta de interesse, desconhecimento, e inclusive resistência à implementação da Lei e suas Diretrizes, “entendendo-as como imposição do Estado ou “lei dos negros” (GOMES & JESUS, 2013, p.31).

Em relação a implementação da Lei no Brasil, esta apresenta graves problemas (SALES, 2005), que podem invisibilizar seu objetivo real, a saber, “a valorização dos negros e o fim do branqueamento cultural do sistema educativo brasileiro” (SALES, 2005, p. 34).

Por esse caminho, Rojas (2008) chama a atenção para o campo das práticas educativas, no qual a aplicação da CEA requer por parte das/os educadoras/es, novas formas de ser professores/as e de fazer escola, assim como superar os obstáculos de ordem institucional. O autor sinaliza o limite da CEA em afetar a estrutura da escola:

Algunos de los avances más significativos aun no trascienden la mera inclusión de nuevos contenidos y/o metodologías innovadoras, sin llegar a afectar el diseño curricular en su conjunto. Es decir, la Cátedra todavía enfrenta serias limitaciones para transformar las formas de entender y tramitar pedagógica y socialmente la diferencia cultural y, en particular, en relación con las poblaciones afrodescendientes (ROJAS, 2008, p 46).

¹³⁰ A lei 10.639/2003, parte do reconhecimento das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, para implantar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura Afro-brasileira, a história de África e os africanos, a luta dos negros no Brasil, e seu papel na formação social brasileira (SALES, 2005, p. 33).

Assim Rojas (2008) e Caicedo (2011) ressaltam que é comum encontrar na implementação da CEA mais influência de funcionárias/os isoladas/os do que de decisões institucionais de caráter permanente.

Algumas dessas experiências que nasceram da iniciativa de professores e líderes comunitários são trabalhos da Rede de Etnoeducadores *Tras los Hilos Ananse* (QUIÑONES, 2008), na cidade de Bogotá, que se propõe abrir o debate pedagógico para temas ainda não visibilizados pela academia, além da necessidade de estabelecer diálogos entre a universidade e os saberes práticos, rejeitando as hierarquias e aceitando que as diferenças devem ser procuradas nas metodologias de ensino e nas práticas educativas (QUIÑONES, 2008).

Este olhar crítico tem como finalidade o enriquecimento mútuo das culturas que estão presente no espaço escolar, entendendo as relações assimétricas de poder ali envolvidas e legitimando a revalorização dos conhecimentos construídos pela comunidade. Desta maneira, a interculturalidade é entendida como necessária na construção de conhecimento, pois “*todo saber se nutre de otros saberes, así como cada cultura requiere de otras para fortalecerse y crecer*” (QUIÑONES, 2008, p.95).

Outra experiência que vale a pena destacar é a de *Elegguá y los Caminos de la Tolerancia*, o Programa de Formação Permanente de Docentes, PFPD, do Distrito Capital de Bogotá, para o ensino da Cátedra de Estudos Afrocolombianos (AROCHA, et al, 2007). Neste projeto destinado a combater a invisibilidade e os estereótipos, como manifestações do racismo, o GEA¹³¹ constatou que os esforços das/os docentes mediante ações pedagógicas para melhorar a visibilidade dos aportes das/os afrodescendentes na construção da nação colombiana, resultavam no reforço de estereótipos arraigados (AROCHA, et al, 2007). Tal é o caso da representação das pessoas negras, mediante o uso da esponja de aço, para simular o cabelo afro, ou as representações dos corpos das mulheres negras, relacionadas à ideia de um libido afro.

¹³¹ Grupo de Estudos Afrocolombianos (GEA) da Universidad Nacional de Colombia foi encarregado de desenvolver o projeto no ano 2006, com um grupo de 40 professores/as da cidade de Bogotá, com os quais trabalharam sobre a visibilização dos aportes dos afrocolombianos à nação colombiana, além de identificar os mecanismos do racismo e discriminação com o fim de supera-los.

Estas representações foram observadas nas comemorações dos dias 21 de maio e 12 de outubro (dias da afrocolombianidade e da “raça”). Para o GEA, estes eventos foram exemplo da redução da inovação educativa da CEA às aulas de dança e canto para a celebração das datas representativas (Arocha, et al, 2007). Gomes & Jesus (2013) sinalizaram a mesma problemática para as escolas públicas e privadas do Brasil, onde se evidenciou o fato de restringir os projetos interdisciplinares e as ações pedagógicas relacionadas com a Lei 10.639/13, às datas comemorativas, sobretudo o dia 20 de novembro (dia nacional da consciência negra).

O professor José Caicedo (2011) afirma que mesmo com as limitações na execução da CEA, em alguns centros educativos, especialmente nas comunidades afrocolombianas, tem havido um impacto positivo na transformação da cotidianidade das escolas com as experiências das/os docentes afrocolombianas/os ante os processos pedagógicos e curriculares. Sobre essa experiência, o autor se refere a ela como “*proceso de afrocolombianización de la escuela*” (CAICEDO, 2011, p. 15).

Fenómeno mediante el cual la CEA ha posibilitado introducir el mundo de las culturas negras del país en diferentes experiencias escolares a través de tres mecanismos fundamentales: las prácticas pedagógicas, la afectación de contenidos curriculares y la identificación de algunos maestros con su condición étnica. Aspectos que han llevado a que en varias escuelas del país la negritud, con su diversidad de mundos, se haya convertido en experiencia de conocimiento, en campo de saber pedagógico y en identificación étnico/racial de los sujetos. (CAICEDO, 2011, p. 15).

Por outro lado, outra característica dos projetos da CEA, segundo o autor (CAICEDO, 2011) é que trabalham na perspectiva da história oral, em um processo de ressignificação histórica, no qual o interesse está centralizado na memória coletiva da negritude, por meio do que o autor afirma como “*culturalizar la escuela desde las cosmovisiones afrocolombianas*” (CAICEDO, 2011, p. 17).

A CEA começou uma disputa epistêmica pelo reconhecimento de outras tradições do saber provenientes da experiência diaspórica, “Podría decirse que los escenarios escolares han sido el campo de batalla donde la CEA impulsó a los maestros afrocolombianos a repensar la historia nacional y revertir la invisibilidad y los estereotipos raciales sobre la población negra” (CAICEDO, 2011, p. 17).

A CEA enfrenta um universalismo naturalizado, contudo frente à hegemonia epistêmica afirma Caicedo (2011), “los procesos de implementación de la Cátedra han permitido, en algunos casos, transformar los contenidos y las formas de enseñanza de los saberes escolares” (CAICEDO, 2011, p. 18). As propostas de implementação da CEA na experiência nortecaucana¹³², tem mostrado a tendência a interpelar as políticas de conhecimento para afetar não somente os conteúdos, mas a maneira de ensinar a memória da diáspora africana.

5.4 Projeto Etnoeducativo

Com relação ao campo da etnoeducação, Enciso (2004) aponta que o enfoque dos projetos etnoeducativos está motivado segundo as necessidades locais e dependendo do conceito de etnoeducação que se esteja usando. A pesquisadora enfatiza a formulação dos projetos com um caráter produtivo, agropecuário, agroambiental, e micro empresarial, como tendência da formulação dos projetos nas comunidades. Isto porque se pensa nos projetos etnoeducativos como alternativa ante as necessidades sócioeconômicas locais.

Em alguns casos como o raizal (ENCISO, 2004), apresentam-se problemas relacionados com a tendência de assimilar a etnoeducação como uma disciplina a mais, caso que foi referenciado também por Gomes & Jesus (2013), em relação ao Brasil. A maioria de projetos etnoeducativos trabalham em torno dos temas da cultura, e a história através da Cátedra de Estudos Afrocolombianos.

Sobre os problemas que enfrentam os projetos etnoeducativos na Colômbia, cabe mencionar a universalização dos conhecimentos, que sustenta a posição de autoridade da ciência ocidental, que continua desconhecendo à ciência ancestral dos grupos étnicos, “*salvo algunas experiencias de medicina en hospitales donde médicos alternativos intentan trabajar con médicos tradicionales indígenas*”. (ENCISO, 2004, p.54).

Segundo a pesquisadora, os processos pedagógicos são falhos e incompletos, esta aponta que não tem sido conduzidos por completo na medida em que, ainda não se consegue uma formação profissional adequada, além da dificuldade na especialização

¹³² Se refere ao norte do departamento do Cauca que se configurou como referência a nível nacional nas temáticas etnoeducativa afrocolombianas.

das/os professoras/es, por causa da integralidade dos currículos que tem a tendência de misturar as áreas de conhecimento (ENCISO, 2004).

No que se refere às tendências dos projetos etnoeducativos é importante registrar a relação escola-comunidade que Enciso (2004) traz em sua caracterização a respeito da etnoeducação na Colômbia, e que aponta para a experiência educativa uresana, onde a escola é apropriada pela comunidade:

Las instituciones de etnoeducación suelen vincular a los padres de familia a su vida cotidiana. En comunidades afrocolombianas como Uré, Tadó y Condoto, ellos reemplazan a los docentes cuando se ausentan por cualquier motivo, colaboran con oficios variados y enseñan temas de la cultura tradicional. En cierto sentido, las formas de solidaridad familiar y comunitaria, propias de las comunidades afrodescendientes continúan en el colegio; son instituciones apropiadas por la comunidad (Enciso, 2004, p. 43).

Uma experiência emergente no caso dos projetos etnoeducativos, aponta para o caso do projeto *Casita de Niños*, desenvolvida no Departamento do Cauca, com crianças menores de seis anos, este visa o autoreconhecimento dessas crianças do ensino inicial como afrocolombianos (LAHARRONDO, 2011). O projeto envolve as famílias e a comunidade como parte dos esforços para a consolidação do bem-estar do grupo local. A ideia é trabalhar em torno de cinco componentes: “respeto a la diversidad étnica y cultural, protección del medio ambiente, historia de las comunidades, promoción de valores etnoculturales y fortalecimiento de la identidad” (LAHARRONDO, 2011, p 124). Estes componentes se realizam através de uma proposta pedagógica de “aprendizagem vivencial” (LAHARRONDO, 2011), que são intermediadas por meio de atividades que envolvem o território, a memória e a comunidade.

As atividades expostas por Laharrondo (2011) estão atravessadas por um componente afetivo que são importantes para o reconhecimento das capacidades e potencialidades destas comunidades, com fim de fortalecer o processo de valoração de si mesmos e de sua identidade afrocolombiana, para assim superar a estereotipia que tem se produzido em relação às/os afrodescendentes.

Por esta razão esta experiência, aponta para uma compreensão da pedagogia como um processo que leva em conta os aportes, e os conhecimentos diversos, de quem

participa deles, numa perspectiva desde a concepção do “ser”, que desencadeia uma dinâmica pedagógica contextualizada, na qual integrem as potencialidades próprias dos/as participantes, ao mesmo tempo em que procura ferramentas para fazer as melhores escolhas entre o próprio e o que vem de fora.

Jiménez (2009) postula a etnoeducação como um dispositivo proporcionado pela educação para visibilizar a cultura, permitindo a reprodução e defesa das especificidades culturais, nos casos particulares de San Basilio e os raizais. Outro dispositivo identificado pelo pesquisador tem a ver com a educação intercultural, “*donde la afrocolombianidad propicia espacios que reconocen, valoran y respetan su etnicidad en la sociedad en general*” (JIMÉNEZ, 2009, p. 109).

O pesquisador afirma que tanto a etnoeducação quanto a interculturalidade são apostas que convertem a educação num campo de luta pela produção de saber e de poder. Jiménez (2009) faz uma reflexão sobre a tendência da naturalização do discurso identitário das comunidades afrocolombianas.

En la educación existe una marcada tendencia a naturalizar el relato identitario generado por el discurso afrocolombiano, disposición que emana del orden enunciativo histórico, en la medida en que –aunque es producido– es el que reproduce y visibiliza como una verdad relatos que han estado ocultos (JIMÉNEZ, 2009, p. 114).

Esta reflexão é importante na medida em que suscita reflexão sobre a forma como se percebe a afrocolombianidade na escola uresana.

5.5 Organização afrocolombiana e processo etnoeducativo em Uré

Em Uré a Lei 70 de 1993¹³³ abriu portas para a mobilização da comunidade afrouresana e sua posterior organização. Para isto, foi fundamental a colaboração do

¹³³Os artigos 32, 33, 34, 35 do capítulo 6 da Lei 70 de 1993 se referem à educação para as comunidades negras. Ver: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=7388>.

Movimiento Nacional pela Defesa dos Direitos das Comunidades Negras da Colômbia, CIMARRÓN, que nasceu em 1982 com o propósito de:

*Promover a organização étnica autônoma, a etnoeducação, à conscientização, e participação democrática do povo afrocolombiano para que suas comunidades possam conhecer sua história, seus direitos étnicos e cidadãos e autogestionar um plano de vida com desenvolvimento econômico, social, cultural e político*¹³⁴.

O Movimento Cimarrón inscreve-se dentro do Movimento Social Afrocolombiano¹³⁵, que atua desde os anos de 1970, quando começaram as reivindicações de comunidades rurais sobre o território, seguidas das demandas das populações urbanas:

Desde su aparición en los años 70 hasta la actualidad, el movimiento social afrocolombiano ha tenido una permanencia notable como movimiento étnico-racial con reivindicaciones políticas. Además, a partir de 1991 este movimiento se ha venido expandiendo a nivel nacional y creciendo en su capacidad de visibilización en el escenario público-político, pese al constreñimiento del conflicto armado, los intereses sobre los territorios ancestrales, y los bajos niveles socioeconómicos ostentados por las comunidades afrocolombianas (WABGOU et al, 2012, p. 45).

Em 1994¹³⁶, o sociólogo Juan de Dios Mosquera, diretor do Movimento Nacional Cimarrón, visitou Uré pela primeira vez para realizar capacitações em torno da temática da identidade afrocolombiana e dos direitos das comunidades negras. Sobre a visita dessa liderança o mestre Benjamin relata:

Ya él había oído hablar de Uré por cuanto a que el palenque, que estos pueblos afro con ascendencia y tradición afros y como su función entre otras cosas ha sido esa, pues le encantó y entonces él vino acá y propuso que organizáramos eso (Organización Cimarrón) después de unas charlas, vino e hizo saber qué era eso y ¿para qué servía? y la gente apoyó con mucho entusiasmo, me decía él que encontraba curioso que en otros pueblos los que se metían de lleno eran los jóvenes

¹³⁴ Ver: <http://movimientocimarron.org/quienes-somos/>. Mais sobre CIMARRON, <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/cpacifi2/63.htm>

¹³⁵ Para mais informações a respeito do Movimento Social Afrocolombiano ver a pesquisa comparativa com o Brasil, de doutorado Cistiano dos Santos Rodríguez, “Movimentos Negros, Estado e participação institucional no Brasil e Colombia em perspectiva comparada”, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

¹³⁶ Segundo o mestre Benjamin, a chegada de Juan de Dios em Uré se deu pelo convite de um professor uresano que conheceu a liderança em Bogotá. A professora Susana Santos relata que depois de não obter apoio na candidatura para representar o departamento do Chocó no Congresso, Juan de Dios viajou pelas comunidades negras para fazer trabalhos de conscientização.

y resulta que acá eran una cantidad de gente mayores, pero jóvenes también (Santos Benjamín, entrevista, 21 de junho de 2016).

Como resultado desse treinamento surgiu à ideia de se organizarem como grupo étnico afrodescendente, e assim criaram a Organização Cimarrón, onde o grupo começou a estudar as leis, por este motivo iniciaram o projeto etnoeducativo e a busca por assessorias e capacitações para construí-lo.

Capacitaciones gestionamos desde una vez se creó la Organización Cimarrón, porque ya una vez creada como Organización nos hacían invitaciones para Montería, para Montelíbano, e incluso estos de Montería vinieron a conocer el proceso organizativo acá en Uré y se copiaron por decirlo de alguna manera de nosotros que ya habíamos adelantado, entonces de aquí también me toco ir a Montelíbano a crear la de, la organización de Montelíbano que la preside ese muchacho Mosquera (Santos Benjamín, entrevista 21 de junho de 2016).

Uma vez que a Lei 70/93 trouxe a possibilidade de pensar em direitos coletivos e em uma educação própria, a comunidade fez um processo organizativo com ajuda do movimento social, o seguinte passo era continuar se capacitando. Assim lideranças começaram, por meio da Organização, a demandar assessorias para a Fundação São Isidro¹³⁷.

Algumas das impressões sobre esta fase e as reflexões que suscitaram durante o processo etnoeducativo foram registradas. A professora Maria Yovadis Londoño afirma a importância da existência da regulamentação legal para motivar a mobilização da comunidade:

La Ley 115¹³⁸ en su capítulo tercero plantea eso, lo pule y lo hace más cercano, nos dice: -háganlo! Ustedes pueden hacerlo, tienen derecho a hacerlo. Pero seguíamos pegados ahí en ¿cómo hacerlo? (...)¿Cómo se hace? porque en nuestra comunidad hay muchos temores, muchos miedos, muchas ataduras, mucha subvaloración, entonces todos esos elementos nos imposibilitaban (Londoño María, entrevista 24 de março de 2016).

¹³⁷A entidade encarregada de implementar projetos sociais em Uré como parte da responsabilidade social que deve assumir a multinacional cerromatoso pela exploração de recursos minerais em território uresano.

¹³⁸A Lei 115 de 1994 regulamenta a educação para grupos étnicos, define a etnoeducação e estabelece os princípios e fins da etnoeducação, ver: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292> ver também o decreto 804 de 1995 que regulamenta a atenção educativa para grupos étnicos, estabelecendo os princípios da etnoeducação, a formação de professores, as orientações curriculares e a gestão administrativa e institucional: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

Nos seus relatos sobre o início do projeto etnoeducativo, que faz com muita paixão, a professora sempre remarca a existência de um conceito “*malsano*” em Uré, de uma falta de autoestima ligada à origem histórica e, também étnico racial uresana em consonância com a lógica da branquitude e a colonialidade do poder que se expressava na relação com as/os vizinhas/os de origem antioquenho e sabanero:

Habían dos problemas graves en Uré, cuando nosotros iniciamos esta experiencia y eran ser uresano y ser negro, entonces eran dos connotaciones bien bravas¹³⁹, contra las que nosotros nos comenzamos a levantar, porque bueno, nosotros miramos si ya existe un marco jurídico entonces ser negro no es malo y ser de Uré tampoco (Londoño María, entrevista 24 de março de 2016).

A professora uresana Susana Santos se lembra das capacitações que recebeu da Rubiela Giraldo, a pedagoga enviada pela fundação São Isidro:

Ella se avanzó más en el desarrollo de la comunidad, del pueblo como tal, porque las preguntas de ella hacían mucho énfasis en ¿qué quieren ustedes? ¿Qué esperan? Ella no, únicamente no habló de color de piel, si no en general, un pueblo muy abandonado, sí abandonado por lo político, lo económico, lo social, en todos los aspectos, inclusive hasta la cultura se había deteriorado a raíz de la entrada de mucha gente foránea entonces ella decía, bueno ¡pilas¹⁴⁰! Esto no lo dejen acabar, ustedes son tan importantes como los que llegan (Susana Santos, entrevista, 14 de junho de 2016).

A professora Susana demarca a relevância da relação com as/os migrantes que chegaram a Uré durante esse tempo e da qual resultou no choque com as tradições e o desprestígio de ser uresana/o, e de ser negra/o. Por esse motivo a ênfase na importância da própria história, que faz a educadora Maria na hora de contar o processo do projeto etnoeducativo. Ela destaca especialmente das oficinas¹⁴¹ elaboradas em parceria com a Rubiela Giraldo, nas quais trabalharam o projeto de desenvolvimento comunitário “El Uré que queremos”¹⁴²:

¹³⁹Forte.

¹⁴⁰Expressão que denota atenção, “esteja atento”.

¹⁴¹Os temas tratados nas oficinas tinham a ver com valoração positiva, tratamento do conflito, construção participativa de projetos, metodologia participativa. Segundo a professora Maria, deste projeto que participaram lideranças de todas as organizações, grupos apostólicos, mulheres, pescadores, camponeses.

¹⁴² Este projeto foi orientado por quatro perguntas: quem somos? De onde viemos? Onde estamos? Para onde queremos ir? O relato da professora Maria sobre o início do projeto etnoeducativo está tecido ao redor dessas quatro perguntas. Assim, na primeira e segunda pergunta, ela fala da importância de se reconhecer como Afrocolombianas/os, conhecer a história, sua história, para poder repensá-la, o que seria a justificativa para uma proposta etnoeducativa. Na terceira pergunta a educadora fala do panorama local no qual a escola

De la primera pregunta, nadie quería ser de Uré todo el mundo quería ser de todas partes menos de Uré y ser de todos los colores menos afro, ¿ya? Entonces fue un impacto muy grande porque no sabíamos la historia de Uré. Con esa pregunta nos dimos cuenta que no sabíamos ni dónde estábamos parados, que no nos atrevíamos ni siquiera a hablar de nosotros mismos, que no nos aceptábamos como éramos y entonces esa gran pregunta nos llevó a esa conclusión que teníamos que investigar sobre la historia, entonces comenzamos a investigar sobre nuestra propia historia, porque todo pueblo tiene una historia y mal haríamos en ignorarla porque estaríamos siempre comenzando, estaríamos siempre como caminando en el mismo sitio. Entonces vimos la importancia de conocer la historia. Esa pregunta se extendió bastante porque escudriñó hasta lo más hondo, hasta inclusive, otros afro que venían de otros lugares comenzaron a identificarse, ¿verdad? A la par con eso íbamos dando formación de qué era una comunidad negra, como lo planteaba la Ley, ¿verdad? ¿Qué decía la Ley? Entonces eran unos conceptos muy puntuales que íbamos haciendo (Londoño María, entrevista, 24 de março de 2016).

Essas oficinas orientaram a reflexão das lideranças, especialmente dos professores no âmbito educativo, e em sua relação com a comunidade. A professora destaca o fato da escola não formar pessoas que valorizam sua comunidade:

Nosotros los maestros pues también hicimos la caracterización de quiénes éramos y llegamos a la conclusión de que no estábamos educando para nada, porque nos dimos cuenta que si una educación no se ata al ser es vacía, si una educación no te dice quién eres, es agresiva, es violenta, en vez de construirte te está destruyendo y esas fueron nuestras conclusiones como maestros a las que llegamos (...) Y otra cosa era que teníamos que hacer silencio y dejarnos hablar, porque ese paso, cuando nosotros lo dimos nosotros como maestros nos enseñó la mejor pedagogía del mundo, hacer silencio para escuchar al que de pronto no tiene el conocimiento entre comillas, que la ciencia nos aporta como profesionales (tono irónico) y como licenciados y licenciadas. En esta dinámica nos tuvimos que callar la boca nosotros los maestros y escuchar a la gente. Con lo que ellos nos dijeron ni gustaban de nosotros, porque estábamos formando niños y niñas para irse de Uré, estábamos formando niños y niñas para no querer su tierra y decían que sus hijos apenas tenían un nivel más o menos de estudio, lo que querían era irse, irse, bien lejos y no volver, pa' Venezuela, pa' donde fuera y que era lastimoso porque ni aprendían a sembrar yuca¹⁴³, ni aprendían a sembrar el arroz, ni aprendían a barequiar¹⁴⁴, ni aprendían a estudiar, ¿imagínate? (Londoño María, entrevista, 24 de março de 2016).

e a comunidade estavam separadas, o que seria a justificativa para levar as avós dentro da escola. A última pergunta engloba dentro de seu relato o que elas/es esperavam do projeto etnoeducativo.

¹⁴³ Mandioca.

¹⁴⁴ Técnica artesanal de lavar ouro no rio.

O papel das/os docentes foi objeto de análise dentro do processo de capacitação, de tal modo que algumas das reflexões, que nasceram e as quais propiciaram a proposta do projeto etnoeducativo, tinham a ver com o tratamento dado na escola para as crianças, e também explicitava a dificuldade de lidar com a educação homogeneizante, que fazia com que as/os professoras/es não atentassem para a diversidade; nas palavras da professora:

El lenguaje dónde nació, ese lenguaje dañino, ese lenguaje perverso y denigrante del ser y que nos destruyó entonces ahí llegamos a una conclusión también de que si una palabra nos destruye una palabra nos levanta también, entonces adivinar ¿qué palabra era que nos levantaba, cierto? Y bregar¹⁴⁵ a ir depurando ese lenguaje excluyente, dañino, peyorativo, que existen en nuestros discursos y ahí fue otra tarea como docentes darnos cuenta que el discurso que echábamos¹⁴⁶ era para echar¹⁴⁷ a los niños del aula, para que se fueran pa´ su casa, para que no quisieran la educación, para que el lenguaje que usábamos ahí, entonces éramos muy poco afectuosos, entonces nos tocó decir que teníamos que estudiar, cuál era el lenguaje pedagógico de la etnoeducación, porque al darnos cuenta quiénes somos y que la ley lo está diciendo clarito¹⁴⁸ y que ese marco jurídico lo decía, aquí no hay más de otra¹⁴⁹, nos tocó meternos en el cuento, ¿por dónde vamos a comenzar? No sé, pero te digo que ha sido un aprendizaje y el escenario más bravo¹⁵⁰ ha sido con los maestros porque es que la formación de uno es homogénea y cuando uno lo forman así en la homogenidad tú no ves la diversidad, por ninguna parte, ni en tu discurso, ni en tu práctica, ni en tu quehacer diario, tú no lo ves ¿verdad? Ni lo ves interesante pa´remate del cuento¹⁵¹. Entonces romper con todos esos esquemas, toda esta sensibilización, y este trabajo que íbamos haciendo entre todos y todas fue el que nos permitió ir mejorando el lenguaje, la práctica, entonces digo, el problema está en el aula (Londoño María, entrevista, 24 de março de 2016).

Sobre o produto das assessorias e do trabalho comunitário, as lideranças conseguiram criar um comitê etnoeducativo que seria encarregado de construir a proposta do Projeto Educativo Institucional (PEI) no ano 2000. A partir deste, tiveram como resultado o documento com um componente pedagógico, comunitário e administrativo. No novo documento incluíram-se as competências do Ministério de Educação.

¹⁴⁵ Se esforçar.

¹⁴⁶ S. de dar

¹⁴⁷ Tirar.

¹⁴⁸ Com clareza.

¹⁴⁹ “no hay más de otra” expressão para “não tem remédio”.

¹⁵⁰ Difícil.

¹⁵¹ Para terminar o conto.

A reflexão sobre a situação da comunidade e da escola levantou temáticas complexas como a pobreza, a posse da terra, a violência intrafamiliar, a composição das famílias, a saúde da população e o saneamento básico. Mediante o exposto, fazer o deslocamento para o cotidiano propiciou uma tomada de consciência sobre a importância da mudança, no caso sobre a seriedade da execução das Leis para o benefício de todas/os.

O empoderamento da comunidade em termos organizativos trouxe efeitos visíveis no pensamento de muitas/os afroresanas/os como no caso do professor Carlos Franco, filho da educadora Susana Santos. Entre os anos 2004 e 2005 durante o novo ciclo de conferências do diretor do Movimento Cimarrón¹⁵², desenvolveram-se temáticas nestas sobre a história da diáspora, a desumanização e também sobre a importância da organização. Nessa época o professor Carlos era estudante da escola, e a partir das conferências, este liderou a criação do Conselho Estudantil e criou, juntamente com outros jovens, a “Organização Criativa Juvenil José Nevardo Vivanco”¹⁵³:

Hacia final él (Juan de Dios) destacó mucho lo de organizarse, ¿cierto? De actuar de forma organizada y en bloque, hizo énfasis en actuar, ¿cierto? no quedarse simplemente en palabras y habló un poquito como estaba yo y otros jóvenes ahí, habló de la necesidad de la organización juvenil y a mí me quedaron sonando algunas ideas, y empecé yo estaba en décimo¹⁵⁴, noveno¹⁵⁵ esa primera vez, ya cuando estuve en once organizamos el Consejo Estudiantil y ya hicimos algún activismo desde ahí y de otro lado organizamos un grupo de jóvenes, cuando él vino la última vez ya el grupo estaba conformado y bueno, hicimos una cantidad de actividades (...) hacía mucho tiempo que no ocurría o nunca había ocurrido, hubo mucha motivación de los muchachos que participaron de esa oportunidad, haciendo muchas actividades de integración de los jóvenes con la comunidad y organizamos varios eventos culturales y festivos. Tuvimos la idea de un profesor que ya no está aquí, él no es de aquí, un profesor muy activista, sí muy activista en estos temas de organización juvenil tenía experiencia y él nos ayudó bastante (Franco Carlos, entrevista, 28 de maio de 2016).

O professor Carlos Franco lembra que as conferências tiveram um impacto positivo no processo organizativo, assim como influenciaram o desenvolvimento do projeto etnoeducativo, “*para despertar el espíritu por recuperar lo propio, por recuperar*

¹⁵² Os professores lembram que o Juan de Dios estava nessa época tentando se candidatar para a Câmara de Representantes. O mestre Benjamin diz que ele esteve para conseguir seguimento eleitoral.

¹⁵³ Em honor ao primer professor uresano em estudar na Universidade de Antioquia. Ele morreu em Medellín durante um atentado das Farc.

¹⁵⁴ Segundo ano do ensino médio

¹⁵⁵ Primeiro ano do ensino médio.

la cultura, por organizarse y manifestarse”. Ele afirma que a partir desse processo também surgiram gestões importantes para bolsas de estudo, com as quais se conseguira formar várias/os professoras/es uresanas/os entre eles, a sua mãe.

Como exposto, entre os principais aspectos mobilizadores na construção do projeto etnoeducativo de Uré identificamos: a organização da juventude, a valorização de Uré e de ser uresano, a inversão na hierarquia da linguagem pedagógica com a valorização das vozes dos/das estudantes, e o reconhecimento da história de Uré contada pelos/as próprios/as uresanas/os. Esse último aspecto é especialmente importante para essa pesquisa.

Argumentamos que a memória local é um dispositivo importante do projeto etnoeducativo e proporciona contraposição à narrativa hegemônica, na medida em que proporciona a valorização da história narrada pela comunidade, dispositivo que Pilar Cuevas (2013) cataloga como a “recuperação coletiva da história”. Esta se fundamenta nas lutas sociais na América desde Fals Borda, até Paulo Freire e a Teologia da Libertação. Basea-se também na necessidade de conhecer a realidade dos setores populares, e a partir do processo de recuperação histórica, dimensionar de “outras” narrativas. Similarmente fez ênfase em tirar o protagonismo histórico das elites, e se concentrar em reconstruir os processos históricos desde as comunidades e suas organizações (CUEVAS, 2013, p. 72).

Portanto a “recuperação coletiva da história” preocupou-se não somente pelo questionamento do conteúdo histórico, mas aprofundar-se na crítica sobre os dualismos epistemológicos do pensamento ocidental, como o binarismo sujeito/objeto e o questionamento sobre quem podia produzir conhecimento. Também fez ênfase na prática como cenário para desenvolver o conhecimento “*el acto de conocimiento no estaba separado de la experiencia ni de los sujetos, era ante todo un acto “vivido*” (CUEVAS, 2013, p. 76). Nesse sentido a experiência viva fundamentada na memória palenquera, foi o suporte do projeto etnoeducativo uresano.

5.6 As mestras da sabedoria ancestral e a entrada da memória na escola

Um dos problemas evidenciados durante as jornadas de capacitação que levaram a construção do projeto etnoeducativo foi à distância entre os conteúdos escolares ensinados e aquilo que acontecia na comunidade. A professora Maria relata:

Todo esos saberes imagínate estaban ahí, y nosotros con su escuela por acá y la gente por allá en su mundo, pero entonces juntar esas dos partes fue la tarea, comenzar a juntar a traer este saber de la comunidad hasta acá hasta la escuela y que esta escuela dejara de estar con la puerta cerrada y se abriera a este saber de la comunidad, imagínate esa fue la tarea que comenzamos a bregar a acercar eso...yo recuerdo que todo el mundo decía, ¿cómo hacemos nosotros pa` enseñarle a un niño dentro de la escuela su saber que hay afuera? Esa era una gran pregunta que nos cuestionaba y entonces yo me inventé la estrategia de traer a las abuelas al aula (Londoño María, entrevista 24 de março de 2016).

A partir de 1997 a educadora Maria, começou a levar um grupo de avós da comunidade, para fazer parte do processo etnoeducativo. Esses/as sujeitos/as foram chamados posteriormente de “mestras e mestres da sabedoria ancestral”. Começou com um par de avós que iam à escola para saudar os netos, logo, segundo a educadora, começaram a comemorar os aniversários delas dentro da escola. Dessa maneira as avós foram se sentindo confortáveis para entrar na escola:

Yo recuerdo que las primeras abuelas que me encontré, con las que hablé de esto fue las hermanas Roche, ellas se reían y me abrazaban y me decían: -¿usted está loca? ¿Usted está loca? nosotros ¿qué vamos a enseñar si de letras no sabemos? Me decían así y yo le decía: ¿quién le dijo a usted que usted iba a enseñar letras? ¿usted sabe cantar cierto? –Ah sí, yo ¡sí! ¿Usted sabe bailar, cierto? - sí hija¹⁵⁶ yo bailo desde que nací. ¡Eh! hija y ¿eso es importante para eso pelaos¹⁵⁷? Sí señora, es muy importante (Entrevista 24 de março de 2016).

As/os avós/ôs dentro da escola iniciaram um processo de negociação da memória, para ensinar as crianças: as danças tradicionais, as lendas, os brinquedos (Fotografia 32).

Eso las obligó y los obligó a comenzar un proceso de memoria, de recordarse qué le enseñaba su abuela, porque entonces yo les decía – bueno, les van a echar un cuento cuando ustedes estaban chiquitas¹⁵⁸ ¿qué jugaban? ¿Ves? una cosita así, como preguntas abiertas (Londoño María, entrevista 24 de março de 2016).

¹⁵⁶Filha

¹⁵⁷Meninos

¹⁵⁸Pequenas

Fotografia 29. Mestra Catarina Roche dançando Tuna.



Fonte: A autora. Outubro de 2009

*Mana¹⁵⁹ Mercé` uste pa` onde va, mana Mercé usté pa` onde va
Se va para Yarumal, ay se va comiendo la langosta
La langosta va bailando, ay se va bailando la langosta*¹⁶⁰

Quando pesquisei a escola em 2009, observei a dinâmica da participação das avós dentro das classes, foi em uma aula denominada “a aula da Tuna” ou a Cátedra. Consistia na ministração de uma aula de dança da Tuna. As mestras também contavam histórias e faziam representações das atividades tradicionais uresanas.

Otra actividad que hace parte del aula es la representación de actividades cotidianas de los uresanos, como la mineración artesanal “barequeo”, como dicen las maestras. Para esta actividad, las mujeres llevan bateas y almocafres¹⁶¹. En una oportunidad, en el curso de tercero, la historia era sobre unas mujeres que olvidaban el almocafre en la casa y tenían que “covar”¹⁶² con las uñas, luego en el momento de la venta del oro, “los oritos”, sucedió que la pesa estaba dañada y el comprador pagaba menos del peso real. Em medio del “bullerío”¹⁶³ la situación se resolvía y las mujeres iban a comprar ron¹⁶⁴ (CONTENTO, 2010, p. 60).

Alguns dos efeitos do processo de levar as avós para o espaço escolar se refletiram no reconhecimento do processo, quando a escola ganhou no ano 1999 o prêmio de

¹⁵⁹ Contração de hermana. Irmã

¹⁶⁰ Apartado do berroche “la langosta”.

¹⁶¹ Ferramentas para a mineração artesanal.

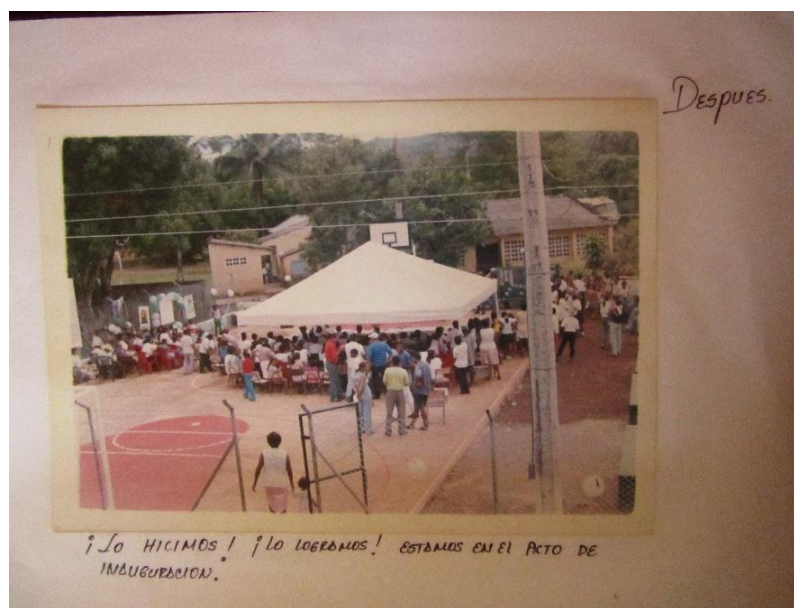
¹⁶² Cavar

¹⁶³ Barulho

¹⁶⁴ Licor consumido na costa caribe.

educação em comunidade negra. Com o dinheiro que ganharam construíram a quadra de futebol, e fizeram alguns arranjos no jardim da escola (Fotografia 33). No ano 2000 ganharam outro prêmio, dessa vez o Plano Maestro para o Alto são Jorge. Com o dinheiro compraram a granja e ferramentas para o trabalho nesta. Outros dos efeitos do desdobramento etnoeducativo uresano refletiram-se nos municípios vizinhos como: Montelíbano, onde “imitaram” a experiência educativa de comunidades negras, como relata o mestre Benjamin, que fundou a Organização Cimarrón nesse município.

Fotografia 30. Inauguração do parque da escola.



Fonte: Arquivo da professora Maria. Maio de 2016

A professora Maria, talvez seja a educadora mais comprometida atualmente com o projeto, reflete sobre os benefícios que conseguiram por meio do processo organizativo:

La vuelta que Uré ha dado en estos veinte años es también, entonces yo digo que son consecuencias de este tipo de educación, ¿sí me entiendes? porque hoy hay niños, ya tenemos médicos, tenemos abogados y gente luchando y queriendo meterle el hombro a Uré, de hecho el proceso de municipalidad nació ahí, que yo me acuerdo que cuando construíamos ese Uré que soñamos el último renglón era Uré municipio (Londoño María, entrevista 24 de marzo de 2016).

Na minha volta em Uré, a dinâmica tinha mudado. As avós não estavam vinculadas na escola como eu tinha observado seis anos atrás. Em 2013, houve uma reestruturação do grupo inicial, que se organizou em uma equipe maior na “Associação de mestras e mestres ancestrais Sixta Gomez e Eladio Clímaco¹⁶⁵”, o que na prática

¹⁶⁵ Dois dos mais importantes verseadoras/es (tipo de repentista), da Tuna.

significa que legalmente podem gerir projetos. Sendo assim, a Associação começou ser a figura simbólica por meio da qual se organiza o calendário cultural da comunidade.

O novo grupo mestras e mestres têm viajado e participado de variados eventos culturais na região da costa caribe. No ano de 2015 participaram de um encontro de afrodescendentes com a comunidade palenquera de San Basilio.

5.7 O projeto etnoeducativo uresano

A instituição etnoeducativa¹⁶⁶ San José de Uré, “educação inclusiva, diversa e intercultural” possui um modelo pedagógico denominado Perspectiva¹⁶⁷ Etnoeducativa (Fotografia 34), que foi construída como resultado de uma das assessorias recebidas da Fundação São Isidro¹⁶⁸, que efetuou um trabalho de investigação diagnóstica com a comunidade e a escola:

A Perspectiva Etnoeducativa San José de Uré es un proceso educativo flexible, dinámico e incluyente que forma en la interculturalidad, la pluriculturalidad, la multiculturalidad en una dinámica de participación comunitaria que propicia cotidianamente un ambiente agradable y armónico de aprendizaje, de investigación e innovación, formando un ser humano sensible, amable, ético, con disciplina de estudio, crítico, innovador, respetuoso de las diversas representaciones culturales, apariencia física, ideologías, costumbres, hábitos, creencias y cosmovisiones de las demás personas (Perspectiva Etnoeducativa San José de Uré, 2013. p. 12).

Fotografia 31. Missão e Visão da escola.

¹⁶⁶ Denominada pela resolução N° 001243 de Setembro 20 de 2002.

¹⁶⁷ Seguindo os postulados de Moacir Gadotti (2003), considerando que a perspectiva é mais ampla, flexível, e de abertura que o conceito de Modelo.

¹⁶⁸ A assessoria foi efetuada pelo pedagogo Pablo Romero Ibáñez.



Fonte: A autora. Maio de 2016.

O primeiro referente da Perspectiva Etnoeducativa é a liderança sul-africana Nelson Mandela “*aprender sus enseñanzas, es interiorizar la esencia de la Etnoeducación*” (PERSPECTIVA ETNOEDUCATIVA SAN JOSÉ DE URÉ, 2013. p. 14). Apresentam-se quinze ensinamentos de Mandela como princípios etnoeducativos. A instituição se identifica com dois fins gerais¹⁶⁹: “*la formación de personas y pueblos autónomos, la construcción y desarrollo del proyecto global de vida conforme a la realidad cultural de cada pueblo y grupo étnico*” (PERSPECTIVA ETNOEDUCATIVA SAN JOSÉ DE URÉ, 2013. p. 22) que se desenvolvem por meio de treze fins específicos¹⁷⁰, entre eles “*Reafirmar la identidad individual y colectiva, posibilitando el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural, fortalecer los sistemas y prácticas comunitarias de organización y control social y revertir procesos de aculturación*” (PERSPECTIVA ETNOEDUCATIVA SAN JOSÉ DE URÉ, 2013. p. 22).

No próximo capítulo apresentaremos os dilemas observados na pesquisa, e também os desafios que têm enfrentado o projeto etnoeducativo uresano, em seu processo dentro da escola. Iremos assinalar neste capítulo a relação entre os lineamentos ministeriais e o projeto etnoeducativo para termos um panorama do projeto dentro da engrenagem do sistema educativo nacional.

¹⁶⁹ Baseados no Blog de Huellas Etnoeducativas,
<http://etnoeducacionbuenaventura.blogspot.com.br/2009/02/fines-de-la-etnoeducacion.html>

¹⁷⁰ Contemplados no artigo 5 da Lei Geral de Educação.

5.8 A Relação entre os lineamentos ministeriais e o processo etnoeducativo

Duas esferas têm sido evidenciadas durante a observação na escola: o ministerial e o administrativo escolar.

A professora de origem antioquenho Doly, do 2º ano do ensino fundamental, relata que há uns oito anos o projeto tinha bom acolhimento, trabalhavam com os pais de família “*Nosotros los maestros investigando con ellos, con los abuelos*”. Por três anos ela preparou suas guias, a partir dos costumes locais. Entretanto afirma que desde esse tempo, as novas exigências do Ministério e as provas Saber¹⁷¹, fizeram com que eles adotassem as cartilhas da Secretária que padronizaram os conteúdos temáticos. A educadora relata por meio de sua vivência como na dinâmica etnoeducativa que tem se visto deslocada para cumprir as exigências ministeriais:

Ahorita mismo se están dejando algunas áreas dándolas una vez a la semana, lo que son las sociales, las naturales, de pronto la artística, por darle espacio a esto que nos llegó este material hacen dos semanas, hay que trabajarlo o si no nos toca quedarnos en diciembre terminando este material. Entonces lo etnoeducativo, de pronto aquí en este espacio estamos trabajando este tema “las rondas” ¿verdad? Poemas. Ya se les deja como investigación a los niños con la ayuda de los papás o los abuelos que escriban una ronda de, de, su entorno, de su barrio, una ronda que le enseñan sus abuelos, un verso para componer un poema ¿verdad? Pero les queda como compromiso para trabajarlo en casa, los traen, trabajan muy bien ellos, todo porque ellos viven, comparten mucho en familia lo de sus ancestros ¿cierto? Y se saben muchos cuentos de sus abuelos, rondas, canciones, pues en eso trabajan bien. Pero nosotros sí por lo general analizamos las que están acá dentro del texto, ¿cierto? y se les dejan las otras como tarea (Tabares Maria, entrevista, 23 de maio de 2016).

O mestre Benjamin durante uma conversa depois de uma reunião de professores chamou minha atenção para o fato deles não terem uma representação do projeto nas avaliações do desempenho acadêmico. Dessa maneira perguntava o mestre: como terá r importância a Cátedra uresana?

Por outro lado, uma demonstração escassa da implementação do projeto a nível institucional se reflete no fato que as/os professoras/es novas/os que entraram no mês de maio, não receberam nenhum tipo de indução ou informação sobre o projeto

¹⁷¹ O equivalente as provas do ENEM no Brasil.

etnoeducativo ou a Cátedra uresana. Situação que se repete com as/os professoras/es que chegaram no ano de 2015, como o educador Álvaro Baza, que afirmou não ter recebido informação alguma sobre o projeto.

6 INTERPRETAÇÕES DO PROJETO ETNOEDUCATIVO NA INSTITUIÇÃO ETNOEDUCATIVA SAN JOSÉ DE URÉ

Na semana anterior, a matéria estudada em História, fora a “Libertação dos Escravos”. Maria-Nova escutou as palavras da professora e leu o texto do livro. A professora já estava acostumada com as perguntas e com as constatações da menina. Esperou. Ela permaneceu quieta e arredia. A mestra perguntou-lhe qual era o motivo de tamanho alheamento naquele dia. Maria-Nova levantou-se dizendo que, sobre escravos e libertação, ela teria para contar muitas vidas. Que tomaria a aula toda e não sabia se era bem isso que a professora queria. Tinha para contar sobre uma senzala que, hoje, seus moradores não estavam libertos, pois não tinham nenhuma condição de vida (EVARISTO, 2013, p.209).

A escola sofreu mudanças significativas desde minha última pesquisa em 2009. Em 1995, quando a professora Maria Yovadis Londoño assumiu a direção da escolinha estava se adiantando o processo organizativo da comunidade e o projeto etnoeducativo estava nascendo. A escolinha foi o foco de suas realizações e continuou assim no ano de 2009, quando o processo no colégio era ainda incipiente. Rojas (2008), adverte para a tendência da implementação da CEA dentro da educação infantil e *básica primária*, mas do que na *básica secundária*¹⁷² na Colômbia. Isto acontece, segundo o autor, porque as/os professoras/es *do ensino básico secundário* tem relutância em assumir novas temáticas.

No meu retorno, em março de 2016, a Instituição Etnoeducativa de San José de Uré levava quatro anos desde a unificação, um período que foi considerado de crises por algumas educadoras e alguns educadores. A observação na escola revelou que, com a unificação, a fragmentação das/os professoras/es da antiga escolinha e do colégio se manteve, agora pela disposição espacial e de horários, de maneira que continua a divisão, embora na atualidade estejam todas/os “juntas/os”.

Outro aspecto revelado pelo processo de unificação das escolas foi à desestruturação do trabalho da escolinha em tona à temática etnoeducativa. O efeito mais visível foi o fechamento do museu comunitário que funcionava na escolinha e que era liderado pela professora Maria Yovadis. Durante minha observação, o trabalho conjunto das/os antigas/os professoras/es da escolinha limitou-se à comemoração do dia da afrocolombianidade.

¹⁷² Ver Tabla 3

A chegada do novo diretor, de origem *sabanero* em 2015, foi importante nessa desarticulação do projeto etnoeducativo. Embora seja o primeiro gestor educacional no município a ingressar na escola por meio de concurso docente afrocolombiano¹⁷³, não percebi em minhas observações interesse em continuar a implementação do projeto etnoeducativo¹⁷⁴. Nas definições sobre o cronograma escolar não se interessou em considerar a trajetória da comunidade e não dialogou com seu calendário festivo, sobrepondo atividades escolares nas mesmas datas das festas. Assim, no dia 18 de março, dia da procissão de São José, para a qual regularmente se suspendiam as atividades escolares, o diretor decidiu programar uma reunião com o prefeito, na escola, obrigando a assistência das famílias, estudantes e professoras/es, atrapalhando a dinâmica da comunidade.

Em um outro momento, o diretor, fixou a data para a comemoração do dia da afrocolombianidade no mesmo dia do início dos festejos do Corpus Christi. Inicialmente, as diretivas do calendário não se pronunciavam sobre a comemoração do dia da afrocolombianidade na data correspondentes (21 de maio) e quando algumas professoras/es se manifestaram pela importância dessa comemoração decidiram por marcá-la para o dia do início da festa (27 de julho). Nas análises do antropólogo Axel Rojas (2008), a desconsideração da comunidade palenquera nas decisões é uma prática frequente por parte das direções das escolas. Além da interrupção do calendário festivo, o novo diretor não ofereceu espaços, nem suporte, para receber as/os novas/os professoras/es, que chegaram em maio no tocante à temática afrocolombiana, nem etnoeducativa, ele não apoiou esses projetos para além de parafrasear que a escola era etnoeducativa em algumas das reuniões a que assisti.

Mesmo sem o apoio da direção escolar presenciei nas aulas observadas as iniciativas das/os professoras/es para trabalharem com a afrocolobianidade, seja na CEA, seja numa perspectiva continuidade ao projeto etnoeducativo.

¹⁷³ O concurso docente afrocolombiano, regulamentado o processo de seleção para etnoeducadores afrocolombianos à docência, mediante o Decreto 140 de 2006. Disponível em: [file:///D:/Documents/ABCD.%20ESCRITA/cap%C3%ADulo%204/Decreto%20140%20de%202006%20\(Reglamenta%20concurso%20afro\).pdf](file:///D:/Documents/ABCD.%20ESCRITA/cap%C3%ADulo%204/Decreto%20140%20de%202006%20(Reglamenta%20concurso%20afro).pdf)

¹⁷⁴ O diretor não morava na comunidade e não frequentava muito a escola. Atualmente saiu da escola, pediu traslado depois de afirmar que tinha sido objeto de ameaça por parte dos paramilitares.

Começamos por descrever os materiais e estratégias metodológicas adotadas pelas/os professoras/es com que fiz observação dentro das aulas, alguns dos projetos que pude observar, assim como as memórias que foram convocadas dentro da escola. Da análise surgiram alguns dilemas do projeto etnoeducativo no tocante as escolhas relacionadas à memória e a identidade afrocolombiana e palenquera. Um tema reivindicado durante esta fase foi o dos efeitos da branquitude e a mestiçagem nos depoimentos das professoras entrevistadas. Entendemos estas como decorrências da colonialidade do poder, que se contornaram como obstáculos iniciais para a execução do projeto etnoeducativo. Fechamos o capítulo com interpretações das/dos professoras/es sobre a etnoeducação.

6.1 Materiais e estratégias metodológicas na experiência etnoeducativa

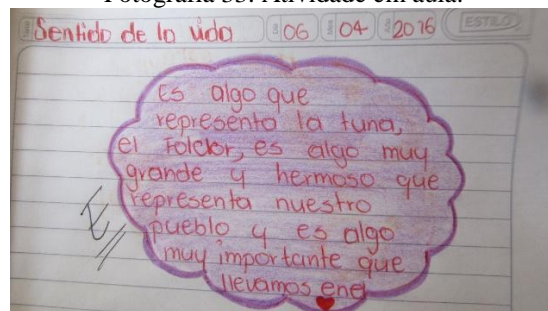
a) As práticas da professora Maria Yovadis

A professora, que ministra castelhano (12 horas), religião (7horas), ética (2horas), cátedra de paz (1hora), geralmente esta faz uso dos textos escolares padrão em suas aulas. Entretanto, em várias oportunidades utilizou materiais didáticos diferentes, como no primeiro dia de minha observação na escola, na turma do 6º ano em que levou uma réplica de um tambor (Fotografia 32), e pediu para as/os estudantes escreverem ou desenharem sua impressão sobre este objeto. Ela queria fazê-los pensar sobre as suas raízes. Todos responderam sobre a identidade uresana relacionada ao tambor (Fotografia 33).

Fotografia 32. Atividade sobre o tambor.



Fotografia 33. Atividade em aula.



Fonte: A autora. Março de 2016.

A educadora sempre inicia as suas aulas com duas orações. Também pede para os alunos pegarem o lixo do chão, está atenta em trabalhar em um espaço limpo e

organizado. A docente avalia principalmente as tarefas que deixa para o caderno¹⁷⁵, de maneira que uma das perguntas mais frequentes que ela recebia era sobre a revisão deste.

Em várias oportunidades a educadora relatou contos africanos e fez análise levantando questões relacionadas com os valores e a ética, como no caso da turma de 6º ano de ensino fundamental e o conto africano “el inkalimeva”. Ela utiliza trechos de textos e romances com as temáticas afrocolombianas, como o romance colombiano “La María”, para falar sobre a origem afrodescendente da protagonista.

Durante minha observação percebi que a professora Maria não alterava muito a voz com as/ os estudantes, deixava-as/os se expressarem. Ela escutava e permitia que interrompessem suas intervenções quando as/os estudantes tinham alguma questão ou dúvida. Algumas das estratégias desenvolvidas em suas aulas correlacionavam-se com a afetividade. No final de um dia, estando em sua casa, explicou-me que ela não tinha pressa em falar dos temas acadêmicos, porque na verdade as/os meninas/os precisavam se expressar.

Na aula de humanidades na turma do 7º ano a professora chamou a atenção para a importância da afetividade, quando um dos estudantes zombou de outro, que expressou seu carinho a ela. Maria falou sobre o machismo “costeño”¹⁷⁶ que não admite a expressão dos sentimentos e o afeto para os homens. Ao sair dessa aula, disse a ela que esses estudantes eram muito eufóricos (para não falar insuportáveis) e ela me explicou novamente que elas/es precisavam se expressar e ser escutadas/os.

A professora sempre trazia questões das festas religiosas para as aulas, perguntando às/aos estudantes pela sua participação, ou pelas atividades da festividade. Algumas vezes, como durante a novena de São José, orientou como tarefa que os alunos trouxessem trechos das orações feitas para o santo.

¹⁷⁵ A casa dela sempre tinha cadernos para avaliar.

¹⁷⁶ Da costa atlântica

Durante uma aula de castelhano na turma de 8º ano, a professora perguntou quem da classe tinha assistido à abertura da porta santa¹⁷⁷ no dia anterior. A partir dos comentários das/os estudantes, esta começou a falar da quebrada e que nos anos de 1980 foi construído o primeiro forno de Cerromatoso¹⁷⁸ com pedras e areia. A professora contou como foi para ela, que era estudante na época, assistir à venda dos materiais do seu rio. A propósito da pergunta de uma estudante “*profe*¹⁷⁹ ¿quién es el dueño de la quebrada para que esté vendiendo las cosas?”, a professora explicou os direitos territoriais das comunidades negras a partir da Lei 70/93.

Estive em vários eventos em que a professora Maria foi consultada para resolver perguntas sobre Uré ou sobre as temáticas afrocolombianas. Um deles foi à sua casa, aconteceu que uma das estudantes que estava presente a perguntou pelo jeito de falar uresano e sobre os versos da Tuna¹⁸⁰. A docente respondeu que tem uma diferença de falar no sul de Córdoba, o uresano se expressa na tonalidade, no tom cantado¹⁸¹ “jéee!”¹⁸². Falou para elas das expressões próprias uresanas, disse que são códigos linguísticos próprios, a tuna é romântica, expressa sentimento e melancolia. O berroche é para dançar, e o bullerengue¹⁸³ para enterro, “Si nosotros no hubiéramos podido cantar, no estaríamos hoy”, afirmou a educadora fazendo ênfases na importância da expressão que permitem a música e a dança, “el canto es otro estilo de comunicación”. Terminou dizendo “La violencia nos arrebató la serenata” referindo-se à época em que a entrada do conflito armado em Uré, limitou-se a festa da Tuna, que acontecia nas noites de dezembro.

b) As práticas da professora Nayibe.

A professora Nayibe trabalha com projetos¹⁸⁴ e oficinas. Utiliza textos padrão para a preparação de suas aulas. A educadora sempre faz perguntas para que as/os estudantes

¹⁷⁷ O 9 de março se comemorou o dia da abertura da porta da misericórdia, pelo ano da misericórdia da igreja católica. O ato religioso consistiu em levar o santo para a quebrada, onde realizaram uma missa.

¹⁷⁸ A Companhia mineira que explora níquel no território uresano

¹⁷⁹ Contração de professora.

¹⁸⁰ Era uma tarefa para a aula de Humanidades com a professora Nayibe.

¹⁸¹ Contração para cantado.

¹⁸² Em espanhol a J tem o som da R no português.

¹⁸³ Bullerengue, Berroche, Tuna, são tipos de música que fazem parte do baile cantado.

¹⁸⁴ Fora da escola, desenvolve junto com professoras/es de fora da comunidade, projetos relacionados com o aproveitamento do tempo como prática de esportes, recreação e leitura.

respondam as questões suscitadas. Tem um repertório de dinâmicas como o *aplausos da vaca* ou *capitán, capitancito*, cuja finalidade é focar a atenção das/os estudantes na aula¹⁸⁵. A docente também utiliza leituras reflexivas relacionadas a superação pessoal e estimula às/os estudantes a falarem durante as aulas.

Na aula de humanidades na turma do 2º ano do Ensino Médio, a professora trabalhou com uma oficina correlacionando-a com vários pontos sobre a linguagem, na qual deixou como tarefa averiguar as expressões da oralidade uresana, e procurar algumas letras da Tuna. Eu pude presenciar dois grupos de estudantes que foram procurar as informações na casa da mestra Ana Judith¹⁸⁶, filha de uma das cantoras mais reconhecidas da Tuna, e na casa da professora Maria Yovadis.

O grupo de estudantes que foi à casa da mestra Ana Judith fez a representação da Tuna *chispa candela* cantando e dançando. Uma das propostas da oficina relacionava-se com a aquisição da linguagem. A professora explicou os fatores genéticos e ambientais que influenciavam a fala e encerrou a conversa afirmando “*todos somos bonitas e bonitos, ojo*¹⁸⁷! *que la autoestima ¿dónde tiene que estar?*” Ao que os estudantes responderam: - *Alto!*

Em outra ocasião da oficina, sobre as alterações da linguagem, a professora chamou a atenção para as pessoas que saem da comunidade para cidade e voltam sem querer comer peixe, “*Ay pescao*¹⁸⁸, *no*” imitou a professora.

Durante o desenvolvimento da oficina na aula, a professora fez menção à origem banto¹⁸⁹ de algumas palavras e utilizou o caso de “misericórdia” dividindo a palavra em “miseri-córdia”. Em uma entrevista, a professora Nayibe explicou-me um pouco sobre os materiais que utiliza e seu interesse em trazer esses conteúdos a suas aulas:

¹⁸⁵ O *aplausos da vaca* consiste em fazer uma sequência de aplausos, seguindo o comando da professora. *Capitán, capitancito* consiste na representação de um grupo de soldados dirigidos pelo capitão que estão recarregando as armas para disparar. Essa última dinâmica a escutei depois do evento da comandância de polícia, e me resultou perturbadora.

¹⁸⁶ Eu almocei durante um mês na casa da mestra.

¹⁸⁷ Olha aí.

¹⁸⁸ Contração de pescado. Peixe.

¹⁸⁹ Logo me explicou que foi a partir das assessorias que conheceu a temática das heranças africanas na Colômbia.

Tengo textos propios relacionados con la cátedra Afro y con expresiones que voy escuchando y que para mí además de eso son raras, voy y busco y me doy en cuenta que el trasfondo es africano, entonces en la medida en que voy mirando eso investigo y consulto, me nutro. Y tuvimos la oportunidad de tener aquí un, él es, pante... de esos panteólogo, de esos de los huesos algo así (Eu: ¿arqueólogo?), un arqueólogo y otros que han estado y con la cuestión de acá, de, de, de Córdoba sobre la, la, la etnoeducación, Entonces yo voy como que recopilando y ahí voy sacando lo, lo que para los muchachos también es importante, porque ellos tienen que saber ¿por qué hablan así? y como es humanidades, ¿por qué hablan así?, ¿por qué se expresan así? y ¿por qué no deben dejar perder eso?, es que una cosa es hablar mal, y otra cosa es perder mi identidad. Para mí un “ve!” y un “mmm”¹⁹⁰ para mí eso es importante porque eso es propio de aquí, de su origen, de su identidad, ¿ya? (Álvarez Nayibe, entrevista, 14 de junho de 2016).

Em minhas observações percebi que as professoras, assim como outras/os docentes da escola, recorrem a materiais diversificados e, além disso, permitem a inserção de elementos da cultura uresana em suas aulas, como o caso do tambor. Ocorre também produção de materiais específicos, como sinalizou a professora Nayibe. Outra estratégia pedagógica que se destacou foi à valorização da expressividade das/os alunas/os, seja no estímulo ao diálogo e interlocução com questões eventualmente trazidas, ora com perguntas diretas ou dinâmicas (nem sempre bem sucedidas). Ocorrem ainda referências à cultura uresana e à cultura africana, com a utilização de gêneros textuais variados, tais como contos, romances, registros de expressões da oralidade, para comparação linguística. E nesta mesma perspectiva, evidencia-se o reconhecimento de personagens afro-diaspóricos e afrocolombianos.

A professora Maria Yovadis tem um cuidado especial com suas aulas, está atenta em referenciar outros personagens e não somente os estabelecidos no panteão de heróis nacionais, como estratégia para ampliar o conhecimento sobre a resistência palenquera e afrodescendente. Em sua casa, a educadora tem uma biblioteca repleta de livros com as temáticas afrocolombianas, e de relatos e pensamentos de mestras e mestres uresanas/os, muitas/os já falecidas/os. Em uma tarde na casa dela, esta me mostrou os materiais do Museu da escolinha, que ela fazia a mão, nesses tinham muitas frases alusivas à memória uresana, como a seguinte:

¹⁹⁰ Expressões próprias de Uré que tem uma musicalidade e gestualidade específica.

Cuando el señor Trinidad Puyao sonaba el cacho¹⁹¹ en Marcelo¹⁹², lo oíamos acá en Uré y esperábamos su grito en Malabrigo¹⁹³, respirábamos alegres y decíamos: llegaron los bogas¹⁹⁴!

Seguidamente, a professora me explicou emocionada o significado da frase:

“Decían que ese señor gritaba con un cacho por allá por la quebrada, ¿tú te imaginas esa expectativa la gente esperando esa canoa? Yo me pinto esperando esa canoa que saliera por allá, porque era que traía la tela, la sal, todo venía ahí en esa canoa, ¿tú te imaginas eso? (Entrevista, 1 de maio de 2016).

Dessa maneira a professora Maria utiliza pensamentos e frases de autores afrocolombianos e africanos para suas aulas, como durante a reunião com as famílias da sua turma do 8º ano, quando escreveu na lousa a frase de origem africana: *“lo que vemos juntos es verdad, lo que hacemos juntos triunfará”*. Isto para encorajar aos familiares de iniciarem a greve para exigir a presença das/os professoras/es que faltavam para completar o quadro de escola. Na turma do 7º ano, na disciplina de humanidades, pediu para as/os estudantes fazerem exposições sobre um dos três personagens colombianos, Gabriel García Márquez, Manuel Zapata Olivella¹⁹⁵ ou Edgar Perea¹⁹⁶, este último tinha falecido recentemente.

¹⁹¹ Berrante

¹⁹² Fazenda localizada a cinco quilômetros do povoado e que se usa como ponto de referência para a medir distância.

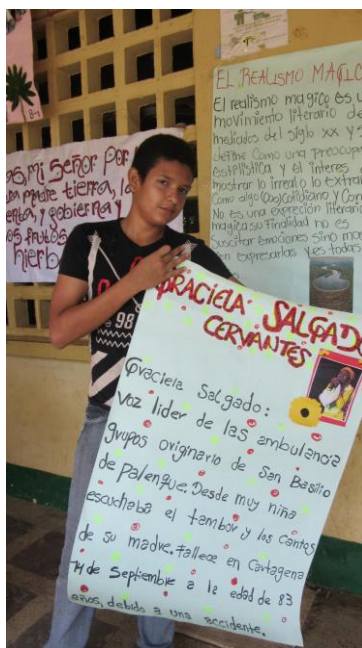
¹⁹³ Porto localizado chegando na entrada do povoado.

¹⁹⁴ Navegantes dos rios, atividade realizada especialmente por escravizados africanos e seus descendentes.

¹⁹⁵ Antropólogo, médico e novelista afrocolombiano.

¹⁹⁶ Narrador esportivo afrocolombiano.

Fotografia 34. Faber de 7º ano.



Fonte: A autora. Abril de 2016

Em referência a preparação do “dia do idioma” a professora Maria foi quem sugeriu trazer personagens afrodescendentes para a comemoração. Dessa maneira o professor Álvaro elegeu para a turma de 7º ano fazer um cartaz sobre Graciela Salgado Cervantes, uma cantora do palenque de San Basilio (Fotografia 34).

Quanto a comemoração do dia da afrocolombianidade, a educadora fez parte das/dos professores que sugeriram que a temática fosse sobre Uré. Decidiram entre todas/os trabalhar a respeito dos cinco eixos: penteados, Dança dos diabos, personagens destacados, gastronomia e Tuna.

Essas estratégias pedagógicas resultam na recorrência aos saberes da comunidade. Esse aspecto será detalhado nos projetos observados.

6.2 Projetos afrouresanos.

No momento da minha observação, a professora Maria Yovadis desenvolveu dois projetos relacionados com a memória uresana. O primeiro, na turma de 6º ano sobre plantas medicinais, o segundo, nas turmas de 10º ano sobre o som do tambor na semana santa.

6.2.1 O som do tambor na espiritualidade uresana

“No creo que la tradición haya desaparecido, hemos dejado de enseñarla”
Maria Yovadis Londoño.

O projeto teve como objetivo levar para a sala de aula dois mestres que interpretam músicas, que estão em risco de se perder, já que estes são os últimos a interpretá-las na atualidade. Inicialmente, participariam o mestre Antônio¹⁹⁷, que interpreta a gaita (*violina*), e o mestre Esteban que toca o tambor. No entanto, este ficou fora do projeto já que sua saúde esteve comprometida depois do assédio que sofreu do comando da polícia, no início de abril¹⁹⁸. Como o mestre Esteban não pôde participar do projeto, Eider, o tambolero da Tuna, e ex-aluno da escola, que conheci, assumiu o seu lugar no tambor. O grupo tornou-se completo com o senhor Manuel, pai da professora Maria, ele fez às vezes do dançador.

O desenvolvimento do projeto teve quatro aulas de duração, os estudantes tinham que escolher um saber que quisessem aprender entre a gaita¹⁹⁹, o tambor ou a dança, que acontece na sexta-feira da semana santa. Aqueles que não escolhessem os saberes tinham que desenvolver um material escrito. A exposição do trabalho na classe começava com as apresentações dos mestres, seguida das perguntas, que tinham sido elaboradas pelos estudantes, posteriormente houve a representação da dança e da música por parte dos mestres e de Eider.

¹⁹⁷ Referenciado no capítulo sobre a festa.

¹⁹⁸ A sinhá Mana Leona, uma das avós mais velhas que conheci na minha primeira pesquisa, também ficou afetada pelo assedio paramilitar. Vinte dias depois ela morreu.

¹⁹⁹ Quando estava preparando minha viagem para Uré, a professora Maria me pediu levar umas gaitas para um projeto que ia desenvolver na escola. Eu levei meia dúzia, que ela repartiu nas três turmas que desenvolveram o projeto. De maneira que cada turma teve direito a dois instrumentos.

Fotografia 35. Aula do som do tambor em Semana Santa.



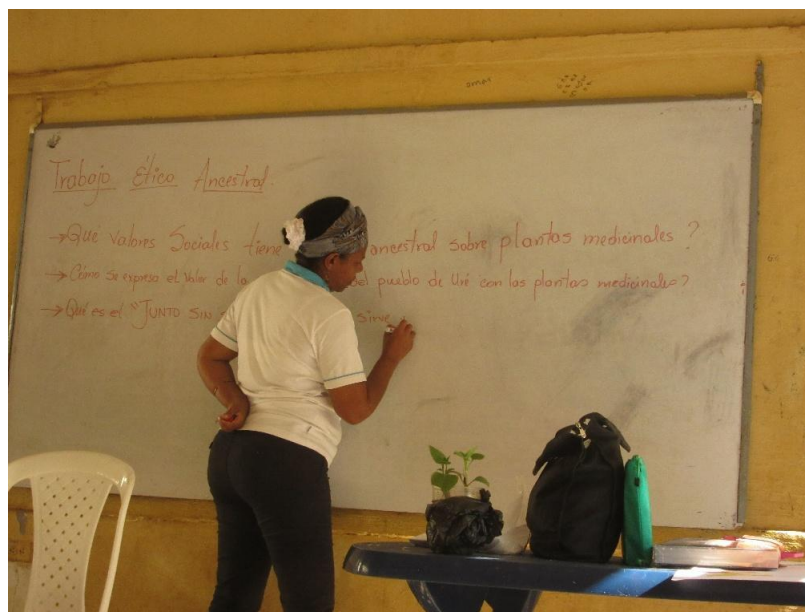
Fonte: A autora. Abril de 2016

No desenvolvimento da dinâmica chamou-me atenção à escolha da professora por um estudante em particular, um rapaz descendente de uresanos poderosos e que, segundo ela ganhara a violinha. No entanto, o estudante não mostrava muito interesse em participar da dinâmica. O rapaz morou muito tempo na Venezuela, devido às migrações por trabalho dos uresanos desde os anos 1970. Este não se considera uresano e também não é afrodescendente. Mas a professora insistia que ele “tinha a memória no sangue”.

6.2.2 Projeto plantas medicinais

O projeto de plantas medicinais com a turma do 6º ano estava caminhando para o resgate de um espaço da escola, tinha como finalidade a construção de uma horta etnoeducativa. Por outro lado enfocou as propriedades de algumas plantas medicinais tradicionalmente usadas em Uré.

Fotografia 36. Aula de plantas medicinais.



Fonte: A autora. Abril de 2016

A dinâmica da aula consistiu que as/os estudantes tinham que escolher algumas plantas medicinais e cultivá-las em suas casas, posteriormente deveria levá-las a escola para prosseguirem com cultivo naquele espaço. Ao redor das plantas a professora organizou um guia, para elaborar um trabalho sobre as propriedades e usos delas.

Como minha observação com esta turma do 6º ano foi maior do que com as outras classes, pude evidenciar os efeitos do projeto nas/os estudantes, que demonstraram muito interesse pela temática. Observei dois meninos que participavam ativamente do debate quando a professora perguntava pelas plantas, embora fossem uns dos mais indisciplinados da turma, em outras aulas. Nesse sentido, quando a educadora vinculou os conhecimentos prévios das/os estudantes no trabalho desenvolvido aconteceram mudanças tanto no comportamento, quanto na atenção.

Na aula em que a professora apresentou o projeto das plantas, as/os estudantes ficaram emocionadas/os com a temática, e dois ou três começaram a gritar para responderem cada vez que a professora perguntava sobre uma planta:

Estudante: *la de hormiga (terra) es buena*

Professora: *esto es para la actividad laboral, seguir embelleciendo nuestros espacios. Tarea: sembrar una plantica medicinal, reciclar una bolsa o tarro*²⁰⁰. *Calladitos, no me digan nada. (Começa falar nomes de plantas) yerbabuena, matarratón, sábila, cilantro, amapola, ¿conocen el boldo?*²⁰¹

Estudante: *yo sé cuál es!*

Estudante: *El agua de boldo es sabrosa! ¿Es una planta que bota leche?*

Professora: *una planta que bota leche, esa se llama... utimorrial.*

Estudante: *una mata que sabe a tumix*

Professora: *se llama menta.*

Professora: *Escuchen! No solo vamos a sembrar, vamos a preguntarle a la mamá o a la abuela para qué sirve.*

Professora: *si somos 31 el libro nos va a salir ¿con cuántas recetas? Cuando la abuelita le da un remedio para que se sane, ¿qué valor es ese? Hay un montón de valores: amor, cariño, amistad, amabilidad*

Estudante: *responsabilidad! Educación! (gritando)*

Professora: *si porque todo ese conocimiento es parte de la educación que tiene el pueblo. Ese saber se lo están transmitiendo a usted. Traer cinco plantas para el salón. Traer la matica y la receta o varias, porque hay varios usos.*

Estudante: *como la marihuana.*

No dia 12 de maio o mestre Benjamin ministrou uma aula juntamente com a professora, sobre plantas medicinais, no marco da Cátedra uresana. Algumas das perguntas que ficaram para pesquisar em casa estavam relacionadas em identificar, como se expressa a espiritualidade uresana por meio das plantas medicinais, outras questões relacionava-se com a saúde e as propriedades, e usos de algumas plantas como a valeriana e o *junto sin sa*²⁰².

Esse último estrato demonstra a articulação entre a aproximação dos saberes da comunidade e as convenções de valores e comportamentos, uma instância recorrente nas práticas da educadora.

6.2.3 Aplicação do conhecimento e produtividade através de atividades ancestrais

A professora Nayibe desenvolveu, com a turma do 10 ° ano do Ensino Médio, o tópico “aplicação do conhecimento e produtividade através de atividades ancestrais”, um projeto para que as/os estudantes tenham visão empresarial a partir dos saberes da comunidade no cultivo de plantas medicinais e na criação de galinhas. A proposta consistiu em observar durante o ano escolar, o desenvolvimento das plantas e das

²⁰⁰ Pote

²⁰¹ Na sequência: hortelã, matarraton, babosa, coentro, amapola, boldo

²⁰² O “junto sin sa” era um unguento antigo que se usava para as dores das articulações, a gripe, entre outras.

galinhas, para aprender o seu processo produtivo. A dinâmica iniciou com a organização dos grupos que iriam trabalhar com as plantas e as galinhas, a estratégia seguinte questionava durante a chamada, pelos requisitos de um projeto. Na parte da justificativa perguntou: “¿por qué queremos aprender el proceso de la cría de pollos?” responderam “porque en nuestra comunidad el desempleo está muy alto” (Anotações de campo, 19 de abril de 2016). No tocante às plantas, a razão para trabalhar com estas seria o resgate de seu uso, e por serem elas parte da tradição dos seus ancestrais. Conclusões curiosas decorreram desse diálogo, como a afirmativa que a partir das plantas se fazem produtos como adubos orgânicos, produtos para saúde, beleza, etc; enquanto que as galinhas são vendidas.

Ainda que a organização dos projetos sobre práticas uresanas tencione compor uma estratégia pedagógica organizada e articulada, para aproximação entre o saber escolar e o saber do palenque, as perspectivas dessa proximidade são variadas e por vezes se chocam. É importante salientar também o que se valoriza nessas memórias, e as justificativas para o desenvolvimento dos projetos – preservação da cultura e empreendedorismo.

Constatamos que nem sempre a memória comparece a partir de estratégia pré-definida. Em muitas ocorrências a rememoração do palenque foi ocasionalmente convocada, como na narrativa da professora Maria Yovadis sobre a retirada das pedras do rio. A descontinuidade dessas ocorrências não parece reduzir os efeitos no reconhecimento da história local, como na situação a seguir.

6.3 Memórias da violência

O conflito armado foi um tema que surgiu em várias aulas da professora Maria.

6.3.1 Episódio 1

Na aula de Educação religiosa, na turma de 6º ano a professora perguntou qual estudante tinha perdido familiares por causa do conflito, aproximadamente cinco crianças levantaram as mãos. Uma delas, que perdeu o pai, chorou e não quis falar mais sobre o

assunto. A educadora teve que atuar rapidamente, por este motivo começou a falar de sua experiência com o conflito: em uma vereda tiveram incursão da guerrilha e as/os professoras/es tiveram que esconder-se em um quarto por muito tempo, tendo partes do relato em que ria, fazendo rir as crianças. Eu fiquei entre o impacto dos relatos das/os meninas/os e assombrada pela maneira que a professora falava do assunto com tanta fluidez e tranquilidade. Ao final do dia, a professora admitiu que foi um momento tenso, pois, não esperava achar essa resposta nas crianças.

6.3.2 Episódio 2

No dia cinco de abril, três dias depois do assédio dos paramilitares, quando se reiniciaram as aulas na turma de 6º ano, a professora começou afirmando: “*apesar de la situación aqui estamos*”, logo comentou “*nos sigue haciendo mucho daño la violencia*”²⁰³, disse isso para se referir a pouca assistência de estudantes que teve esse dia em sala. Até a metade da aula a educadora apresentou o tema referente às plantas medicinais, e pediu para fechar a temática do conflito, contudo, durante a exposição sobre o tema que estavam desenvolvendo “a maturidade emocional”, alguém comentou sobre o tiroteio e a professora perguntou sobre as emoções que experimentaram durante o evento, como por exemplo: o medo.

6.3.3 Episódio 3

Nas turmas do 6º ano, na disciplina de religião e na turma do 8º ano, na aula da Cátedra de Paz, a professora Maria Yovadis falou do décimo quarto ano do massacre de Bojayá²⁰⁴, no departamento de Chocó, quando morteiros da guerrilha das Farc caíram na igreja. Neste local resguardavam-se as/os moradoras/es do povoado no meio do enfrentamento com as/os paramilitares, cento e dezesseis pessoas morreram.

Na turma de 8º ano, a educadora dedicou sua aula, para falar sobre Bojayá, solicitando as/aos estudantes um minuto de silêncio, além disso, pediu a elas, e eles que

²⁰³ Isto porque a assistência em geral foi pouca.

²⁰⁴ Ver: <http://www.semana.com/nacion/articulo/masacre-de-bojaya-familiares-aun-reclaman-cadaveres/472144>

escrevessem algum pensamento em memória das vítimas do massacre. A professora chamou a atenção das/os alunas/os sobre a importância delas/es compreenderem, que o conflito também tem tocado em Uré.

Esa es la memoria que yo quiero plasmar hoy sobre esta problemática de violencia que se ha encarnizado en nuestro pueblos, la mayor parte de los muertos, pueblos afro, indígenas. Hace catorce años sucedió una barbarie en Colombia, no ha sido reparada. Hoy es un día de memoria que el pueblo afro está haciendo, es una denuncia que el Pueblo afro está haciendo. Hoy es un día para revivir la historia, lo que pasó no se nos ha olvidado, nuestros muertos mueren de verdad, el día que los olvidemos (Londoño María, apontes de campo, 2 de maio de 2016).

Falar do conflito em Uré é complexo, até resulta ser perigoso, pois depois do assédio dos paramilitares, a professora fez uma pequena menção durante a aula, e tentou não falar muito sobre isso. Entretanto, a educadora Maria demonstrou uma grande capacidade em tratar desse tema tão delicado, trazendo às lembranças de outras comunidades afrocolombianas, e fazendo conexões com Uré. É importante ressaltar o esforço da docente em reafirmar que a memória relacionada ao conflito seja pronunciada e não apagada.

A educadora Doly se refere aos impactos da tensão na escola em uma zona de conflito, e ainda assim sente-se encorajada por ter conseguido desenvolver uma experiência comunitária em meio ao cenário de insegurança:

En Versalles tuve unas experiencias difíciles, por eso de la violencia, ¿verdad? Del entorno social, situaciones muy, muy fuertes de, de convivencia con la comunidad y gente que llegaba y gente que salía. Pero sin embargo uno, de un momento a otro por ejemplo los niños, por ejemplo hubo una batida, una arremetida del ejército o de grupos armados, al día siguiente ya había la mitad del grupo, ya los otros se habían volado los papás con los niños, ¿verdad? Era muy difícil, pero sin embargo se trabaja bonito, uno mantenía su colegio bien decoradito, su jardín y todo mundo ponía su granito de arena (Tabares Maria, entrevista, 22 de maio de 2016).

A professora Doly nos seus depoimentos ressalta a experiência que liderou no campo, para ela a comunidade rural tinha mais abertura e disposição em trabalhar em torno da escola. Ainda num contexto tão delicado de violência.

6.4 Dilemas do projeto etnoeducativo uresano.

Durante as fases de observação nas aulas e nas entrevistas emergiram uma série de dilemas, alguns dos quais tinha observado na dinâmica escolar, outros foram novos como a falta de articulação desde o início do projeto.

6.4.1 Primeiro dilema: Escolhas da memória

Entendo a memória como delinea o estudioso Joel Candau, como “uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo” (CANDAU, 2011, p. 9). O antropólogo se refere ao processo de transmissão da memória, pela qual esta, busca instaurar aspectos do passado, como faz a tradição, a rememoração modela formas do passado, “atravessada pela desordem da paixão, das emoções, dos afetos” (CANDAU, 2011, p. 132). A memória pode ingressar nas estratégias identitárias, a partir de “pedaços escolhidos”.

As escolhas da professora Maria Yovadis estiveram direcionadas às memórias vinculadas à espiritualidade, a música, a dança, a quebrada, a escola, incluso para o conflito. Porém, as lembranças relacionadas à Dança dos Diabos não esteve presente, tendo referências esporádicas em algumas aulas. As recordações acionadas pelas/outras/os docentes estiveram correlacionadas com aspectos da linguagem e da história de resistência.

Em relação à professora Maria, na aula de ética do dia 26 de maio, na turma do 6º ano, evidencia-se as escolhas sobre a memória que circulam na classe da educadora. Em um dia anterior ao começo da festa de Corpus Christi ela começou a organizar a comemoração do dia da afrocolombianidade, sem estar atenta a Dança dos diabos, que foi mencionada por um dos estudantes, e que iria acontecer no dia seguinte, aliás, a docente não fez nenhuma atividade vinculada à Dança dos diabos:

Professora: *mañana saben ¿qué pasa?*

Estudante: *los diablos!*

Professora: *Es el día nacional afrocolombiano. Mire! Mire!*

A professora continuou a falar sobre o dia da afrocolombianidade e sobre o personagem que a classe teria que pesquisar: o falecido Adencio Clímaco. A educadora começou a falar sobre este homem, especificamente, sobre o burro do Adencio, que comia tudo que encontrava dentro da escolita. Sendo a encarregada da faxina.

6.4.2 Segundo dilema: o tema da identidade afrocolombiana e palenquera.

Na classe do 6º ano do ensino fundamental, o mestre Benjamin apresentou o tema da identidade e pediu para as/os estudantes fazerem o exercício da autoidentificação de acordo com as suas características fenotípicas.

Professor: *Identidad, y eso ¿qué es?*

Estudiante: *la identidad de nosotros*

Professor: *yo me voy a identificar con ustedes, yo Benjamín Santos Vides, hijo de Juana Vides (...) primero las características que tenemos, labios, cabellos, físico fuerte. Socialmente la cédula es un mecanismo de identificación. No hay otra persona idéntica a mí, la identidad es lo que nos hace único y distinto de los demás. Nos han agrupado en grupos étnicos: blancos, indios, negros. Van a decir -yo, fulano de tal... y van diciendo de acuerdo a las características a qué grupo étnico pertenecen. Todo lo que los caracteriza. Contrastan con el espejo para saber cómo soy según lo que les digo, pero en silencio, cada uno hace lo suyo en silencio.*

Estudiante: *yo no me sé el número de mi cédula.*

Professor: *usted no tiene cédula*

Professor: *En silencio, en silencio! Oigan jovencitos con esto ustedes van a demostrar que se conocen.*

Estudiante: *Profe, yo no sé si soy afrodescendiente?*

Professor: *Quiénes tienen esa duda? Físicamente las características, color, cabello, pómulos, nariz chata.*

Estudiante: *Yo sí!*

Professor: *o a los que llamamos mestizos, blancos*

Estudiante: *Yo soy mestizo!*

Professor: *tiene que acordarse de su mamá, de su papá, de su abuela.*

Esta aula ocorreu no dia sete de abril, na turma de 8º ano de ensino fundamental, e provocou um choque nas narrativas sobre a identidade racial com a professora Maria Yovadis, que estava ministrando a aula de humanidades, e pediu para formar grupos e discutir sobre a tarefa, que consistia em analisar imagens sobre os diferentes espaços onde as pessoas moram. A educadora fez perguntas relacionadas ao ambiente e a época retratada em cada imagem, de acordo com as vestimentas dos personagens. Dentre as imagens tinha um tambo²⁰⁵ sobre um rio e uma alpaca²⁰⁶. O grupo 1 disse:

²⁰⁵ Maloca menor

²⁰⁶ Mamífero característico dos Andes peruanos, da família dos camélidos.

Estudante: *pero son como indígenas.*

Estudante: *Eso es un perro, un burro!*

Professora: *De dónde venimos?*

Estudante: *somos mulatos, zambos.*

Professora: *Eso no existe.*

[Uma estudante responde que o professor Benjamin ministrou uma aula sobre raça e explicou para eles as diferentes raças estabelecidas durante a colônia].

Professora: *Ese lenguaje es colonial. Es necesario actualizar el vocabulario, la raza es de los perros, los caballos.*

Estudante: *profe, entonces ¿etnia?*

Professora: *sí, mejor!*

Estudante: *profe continue!!!*

A professora explicou o significado de mulata, que provém do vocábulo mula, fêmea procedente do cruzamento entre cavalo e jumenta ou entre o jumento e égua. A educadora pediu aos alunos para não usarem a palavra mulata nem o termo raça.

Durante uma conversa com o mestre Benjamin perguntei-lhe sobre sua concepção de raça, ele me respondeu que era necessário explicar a origem desse conceito, embora atualmente esteja desatualizado e desprestigiado. Ao mesmo tempo, falou-me que não concordava com o uso do conceito *negro* por considerá-lo linguagem racista, ele prefere o vocábulo *afro* que valoriza a ascendência.

A socióloga Betty Lozano (2014)²⁰⁷, chama a atenção para o discurso politicamente correto do multiculturalismo, que impôs à distinçãocultural “etnia” como categoria de identificação, desconsiderando a diferenciação fenotípica “raça”. A autora traz a caracterização sobre o fenótipo silenciado na nova política culturalista que “*no nombra, que no identifica la disputa real*” (LOZANO, 2014, p. 73).

Nesse sentido, poderíamos entender o desencontro dos professores sobre a questão da racialidade, que carrega o estigma nas palavras da Lozano da “*huella en el cuerpo*” (LOZANO, 2014, p. 76). A autora reconhece a necessidade da recuperação que se relaciona com a importância da cor “*como signo*” para a luta contra racismo, e o processo de radicalização como medida para não permanecer no multiculturalismo acrítico (LOZANO, 2014, p. 76).

²⁰⁷ A autora faz uma interessante discussão ao respeito do uso dos conceitos negro vs afro, e como essas categorias se construíram em momentos históricos específicos. Explica como uso do afro destaca a diversidade cultural dos africanos escravizados, que o termo negro reduz e generaliza.

Outros eventos demonstraram o dilema de uma abordagem que convoca o reconhecimento de identidades. Nas aulas do professor de ciências sociais, Alvaro Baza, várias/os estudantes interrogaram e fizeram conexões com esse tema, um exemplo disso, foi quando um estudante perguntou se o cimarronaje era um protesto, como fazer greve. Ou durante a temática da afrocolombianidade, quando uma estudante perguntou: “*profe o sea así sea blanca o indígena, somos afrodescendientes?*” A resposta do professor para essa questão foi que o afro não se mede pela cor necessariamente, chamando a atenção para o reconhecimento da origem, de onde viemos? Na aula em que trataram sobre o povoamento-afro de Córdoba e a fundação de Uré, surgiram perguntas sobre a origem dos africanos, e também a respeito da localidade geográfica deles.

Durante minha observação teve um caso visível de racismo na escola, uma estudante mestiça chamou o professor de educação física de “negro filho da puta”. Ele procurou a Maria Yovadis, quem lhe recomendou tomar as medidas para o caso: fazer uma exposição sobre preconceito racial e as Leis afrocolombianas, e também fazer a exposição sobre a temática em todas as turmas. A estudante preparou a apresentação, no entanto, se recusou a fazer a apresentação. O caso não teve nenhuma repercussão. A ação pedagógica, nesse caso, mostrou-se bastante limitada, uma atuação mais incisiva não se verificou.

Em outra situação registramos que, embora tenha sido o professor Álvaro que mais trouxe as temáticas afrocolombiana e palenquera durante a minha observação, este teve complicações com o comportamento das/os estudantes em aula, muitas vezes o educador avaliou com piores notas as/os estudantes que não prestavam atenção, dificultando sua intervenção. Em outro momento ele chamou de “ovelha negra” um estudante, que foi expulso da escola. Esses eventos demonstram a difícil abordagem acerca do pertencimento racial e o vigor dos estereótipos.

Embora este não seja um exercício que abarque amplas discussões sobre o racismo, a mestiçagem e a branquitude; consideramos necessário trazer alguns elementos que ajudaram na leitura das observações na escola. A análise pretende identificar como a branquitude e a miscigenação dificultam a dinâmica do projeto etnoeducativo. Para isso nossa tática analítica é separar a abordagem dos conceitos sem que isso signifique que elas atuam separadamente, porque o tempo todo estão juntas.

6.5 Nação raça e mestiçagem

Da observação nas aulas das/os professores surgira o questionamento pela articulação do projeto dentro da escola. O impacto que tive ao encontrar a escola desarticulada fez com que tentasse aprofundar nas razões da crise, por isso que as entrevistas se enfocaram muito no processo inicial do projeto, para tentar compreender o porquê da mudança. Alguns dilemas que emergiram na observação na escola e durante as entrevistas, como o fato de ser de dentro ou de fora da comunidade, ou a manutenção da hierarquia dentro do espaço escolar, apontaram para a localização de dois elementos que confluem na base dos desafios do projeto etnoeducativo, a mestiçagem e a branquitude.

Embora a escola uresana tenha revelado as dificuldades mencionadas nos estudos (ENCISO, 2004; ROJAS, 2008) relacionados com resistência ao projeto de algum setor dos professores, como a crença de que consiste uma disciplina a mais, dois elementos ficaram mais evidentes durante a observação em aula. Os depoimentos e as atuações das/os professoras/es revelaram os efeitos da branquitude e a miscigenação no comentário repetido de que o projeto etnoeducativo “é só para negros”.

Segundo este argumento, a necessidade de conhecer a nossa história afro-diaspórica estaria reduzida às populações afrodescendentes na medida em que a omissão das diferenças históricas, culturais e linguísticas dos povos indígenas e os de ascendência africana, deixaram como resultado que sejam representados nas identidades comuns e negativas como simples “índios” e “pretos” (WALSH, 2008, p. 46). Por este motivo a necessidade de discutir os conceitos de branquitude e de mestiçagem, para entender, a partir das falas e atuações das/os professores, como a escola impetra uma alternativa de acomodação a esse parâmetro da branquitude e da mestiçagem.

Quijano (2014, p. 577), afirma que a raça foi uma nova categoria que se estabeleceu como resultado da conformação de América, assim o racismo e o etnicismo foram produzidos “como especificidades das relações de poder entre a Europa e as populações do resto do mundo” (QUIJANO, 2014, p.577). A classificação social do nascente mundo capitalista impôs a divisão entre os dominantes/superiores “europeus” e

os dominados/inferiores “no-europeus” (QUIJANO, 2009, p.107). Nesse sentido as diferenças fenotípicas foram definidas como expressão externa das diferenças “raciais”, isto é, se sustentou a ideia de que os não europeus eram inferiores e tinham uma estrutura biológica diferente. Assim a cor da pele foi definida como “a marca “racial” diferencial mais significativo, por ser mais visível, entre os dominantes/superiores “europeus”, de um lado, e o conjunto de dominados/inferiores “no-europeus”, do outro lado” (QUIJANO, 2009, p.107).

A superioridade biológica dos europeus foi fortalecida com o argumento de que as diferenças culturais estariam, portanto, associadas às diferenças biológicas e não a fatores históricos e sociais. Este é o patamar sobre o qual se sustenta o racismo, segundo Quijano (2014, p.765) “raça é a associação causal entre biologia e cultura”.

O estabelecimento dos Estados-nação em América Latina foi construído sobre a lógica do poder colonial, mediante a base da homogeneização étnica e cultural, o que deixou em evidência o que foi catalogado como o “problema indígena” y o “problema negro” (QUIJANO, 2014). A respeito disso ao citar Balibar e Wallerstein (1991), o antropólogo Peter Wade (2008, p.370) salienta que: o racismo não é uma expressão do nacionalismo, mas é indispensável para a sua constituição²⁰⁸.

Ressaltamos que o argumento de Quijano (2014) é contrário ao discurso da conformação dos nascentes Estados-nação sob a mistura das três raças (índigenas, negros e brancos). Estas não desapareceram em uma fusão homogênea, o que se conhece na Colômbia como o mito da mestiçagem, “todos somos mestiços”. Ao contrário, esses elementos particulares que conformam a mistura mantêm sua presença no imaginário e no panorama cultural e racial. Wade (2008) salienta que, no processo da construção da nação colombiana, o branqueamento obteve seu lugar, isto é não se tratou da anulação da diferença, porque esta era necessária para a reprodução da posição do poder dominante. Assim, a construção do imaginário da nação colombiana precisou da “*gente negra e indígena, o al menos la imagen de ellos, era necesaria como punto de referencia desde el cual podía definirse lo blanco y el futuro de modernidad*” (p. 377). O branqueamento implicou “limpar” os elementos inferiores (índio, negro) para convertê-lo em expressões

²⁰⁸ Para aprofundar a relação da raça, nação e classe ver Balibar e Wallerstein (1991).

modernas e autênticas da identidade nacional. Portanto, a representação dos indígenas e dos afrodescendentes, não ficou anulada, mas se efetuou de forma racista, paternalista e comemorativa, afirma o autor.

Na Colômbia, a mestiçagem tem sido relacionada com a invisibilização (WABGOU et al, 2012): a crença de que todas/os somos mestiças/os, segundo os autores, apaga a possibilidade de considerar heterogeneidades e legislar a partir delas.

No que diz respeito ao Brasil, um dos efeitos da mestiçagem é a reprodução do racismo a partir da miscigenação, reforçando “elementos da branquitude que sustentam a hegemonia e os privilégios dos brancos” (LABORNE, 2014, P. 14).

6.6 O privilégio da branquitude

Durante o curso de mestrado na faculdade de educação da UFMG tive a oportunidade de escutar alguns debates em torno ao funcionamento da branquitude²⁰⁹, conceito novo para mim, em companhia de minhas amigas, colegas, e professoras do programa de Ações Afirmativas. Ainda sem referentes teóricos iniciais, consegui entender alguns dos efeitos da branquitude, entre eles a ideia do privilégio racial. Não sendo este, o espaço para aprofundar nas definições múltiplas do conceito (WARE, 2004, p. 9), consideramos pertinente trazer alguns elementos que podem nos ajudar a entender os depoimentos de algumas e alguns das/os docentes na escola uresana, e que dialogam com o funcionamento da mestiçagem também evidenciada na observação.

Um elemento associa-se com a definição da branquitude como “lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial” (FRANKENBERG, 2004, p. 312). A socióloga britânica nos chama a atenção para perceber a “não-Alteridade” do branco, ao tempo que se naturaliza a racialização dos não brancos, isto é entendendo ao branco fora da relação racializada. Outro elemento vincula-se com o poder simbólico da branquitude, como afirma Ware (2004), como significante da corporificação do privilegio

²⁰⁹ O estudo da branquitude ou branquidade no Brasil tem sido influenciado pelos debates anglo-saxões conhecidos como “critical whiteness studies”. Ver a compilação da pesquisadora Vron Ware (2004).

racial, que torna a identidade branca como norma a partir da qual outros grupos são avaliados.

O processo de compreensão da branquitude passa, segundo Frankenberg (2004, p. 307), pela compreensão da raça como “processo social e politicamente construído, entendendo assim a raça como arcabouço organizador nas relações de opressão e exploração”. Isto significa que um exame crítico da branquitude requer notar o caráter irreal da raça, entendida como uma “ficção terrível”, e ao mesmo tempo atender ao reconhecimento dos seus efeitos reais. Portanto, demanda exigir atenção para a história, o processo e a mudança.

A socióloga oferece uma série de pautas para definir a branquitude, algumas foram elucidadas acima, outro importante conceito sobre o tema é que trata-se de “um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial” (FRANKENBERG, 2004, p. 312).

Outro elemento importante a ser considerado é o suscitado pela pesquisadora Ana Amélia Laborne (LABORNE, 2014, p. 18) que afirma que no Brasil, onde a reiteração da manutenção das hierarquias raciais se configura como um problema exclusivamente dos negros. Da mesma maneira, esta questão foi evidenciada nos depoimentos das/os professoras/es da escola uresana, como se mostrará adiante. O fio condutor está marcado pelo fato de ser de fora ou de dentro da comunidade.

6.7 Tensões internas. Quem é de fora e quem é de dentro.

Quando voltei em Uré, uma das primeiras razões que pensei para que o projeto tivesse ficado estancado foi a divisão do grupo de professoras/es que lideraram o processo no seu início. Porém, com o passar do tempo e as conversas com diferentes professoras/es comecei a entender que existiam ainda divisões dentro da escolinha, algumas das quais tinham a ver com o fato de ser uresana/o e ser de fora da comunidade. Conforme avançava a observação, percebia como existem tensões entre as/os professoras/es que datam desde o início do projeto, quando a escolinha e o colégio estavam separados.

A professora Susana Santos, afirma “*los maestros del bachillerato que hay acá no le han caminado mucho tan lleno a la etnoeducación, o sea como que le falta un sentido personal*” (Entrevista, 14 de junho de 2016). Se levarmos em conta o estudo feito por Rojas (2008) sobre a implementação da CEA e a etnoeducação, sobre esse ponto a respeito à diferença de ser do *bachillerato*, no caso uresano poderíamos vinculá-lo ao fato de ser de fora da comunidade.

6.7.1 Quem é de fora²¹⁰

Dois elementos são recorrentes nos depoimentos das professoras de fora da comunidade entrevistada: a falta de compromisso das/dos professoras/es como o obstáculo na implementação do projeto e a autoestima negativa como elemento a serem trabalhados para desenvolver plenamente a execução do projeto.

6.7.2 Falta de compromisso

A professora de Nayibe Alvarez afirma que a implementação é uma questão de compromisso e que no seu caso, por ser uma educadora de fora da comunidade, não tem um envolvimento maior com o processo comunitário, porque em seu tempo livre, que coincide com o tempo das festas, esta se retira da comunidade:

Porque no quieren comprometerse, es que esto es de compromiso y de pronto yo trabajo acá, yo tengo ventipunta²¹¹ de años de estar acá, pero igual yo no soy de acá, yo aquí paso días hábiles, yo apenas termine ya mi proceso, ¡pum!²¹² Me gustaría pero no sé, mi familia prima también, unas vacaciones, yo no sé de vacaciones, de semana santa, yo no sé, o sea, exclusivamente estamos aquí en los días laborales, porque durante el año, también un fin de semana hay puente, ¡pum! (Álvarez Nayibe, entrevista, 14 de junho de 2016).

²¹⁰ Trago a colação os depoimentos de duas professoras da educação infantil que participaram do processo do projeto etnoeducativo em diferentes momentos.

²¹¹ Contração de “Veinte y punta”, mais de vinte, no caso mais de vinte anos.

²¹² Acompanhado de um gesto com as mãos, se refere ao ato de ir embora.

A professora Patrícia Sánchez²¹³ retoma a questão da responsabilidade que tem tido as/os professoras/es no escasso desenvolvimento do projeto na escola, e salienta a questão de que as capacitações que receberam não ajudaram a solucionar esse problema:

Lo que se habla que somos una comunidad etnoeducativa, afuera protagonizamos ese papel, una comunidad etnoeducativa, pero en realidad los procesos que se llevan no son, nos falta, nos falta, para mí nos falta mucho, mucho. Primero sensibilizar a los docentes de la realidad y yo pienso que no es porque no nos han capacitado, porque aquí han venido muy buenos capacitadores, muy buenos, vino un señor Pablo, Pablo Romero, ¡eh, qué señor! Hizo un trabajo ¡tan bueno! nos enseñó ¿cómo realizar las evaluaciones? y él nos metió en la visión, la misión de la institución, ¿cómo es etnoeducativa? pero ¿qué tanto cedemos nosotros los docentes? ¿qué tanto? ¿qué tanto? ahí es donde está el detalle, porque experiencia nos han traído, capacitadores buenísimos, pero ¿hasta dónde nosotros asumimos eso? ¿hasta dónde nosotros les decimos que estamos abiertos a hacer eso? (Sánchez Patrícia, entrevista 17 de junho de 2016).

O argumento da professora Patrícia é instigante no sentido de que esta, juntamente com outras/os educadoras/es de fora da comunidade, admitem que os docentes tiveram muitas capacitações²¹⁴, ressaltando a qualidade dos profissionais que as ministraram, o que não foi suficiente para melhorar as condições na implementação do projeto:

Yo le decía a la seño: -Seño, vamos a trabajar el autoestima, o sea independiente que sea negro, que sea blanco, que sea indígena, vamos a decirle a, a los niños que existen las personas así y asa y que cada una tiene su propio valor y que tienen que aceptarse como son porque es un regalo de dios, eh, que estas personas de piel negra tienen una ventaja, la piel es más resistente, son más fuerte, los dientes blanquitos, pero también hay que resaltar el indígena que tiene su valor, que son, que la piel de ellos también es sensible, que son bonitos, que el pelito es lacio, o sea y la persona de, de blanca también tiene su valor, su atractivo, son delicados, son más pulidito²¹⁵pa` hacer las cosas, la naricita, sí. Empecé yo como a y ella me decía: - ay miija, eso es verdad, pero vamos a resaltar primero la, la, a que la persona uresana entienda que ese blanquito también tuvo, como es que es, raíz negra. Y yo: - bueno eso es verda, pero por lo mismo debemos es levantar el autoestima en ellos, para que se quieran como son, para que se acepten, independiente de que pertenezcan a una u otra raza. Sí hay que hablarles del origen, ¿cierto? De dónde viene la persona de piel negra, de dónde viene la persona indígena, de dónde bien el blanco, porque ese proceso si se lleva así va a crear un rencor hacia la persona independiente que también tenga raíz afro, ¿sí me entiende? Porque

²¹³ A professora pediu para não utilizar seu nome verdadeiro.

²¹⁴ Em 2015 a escola teve uma nova jornada de capacitação por parte de um convenio da Fundação San Isidro e Proantioquia, chamado “ser mas maestro” que certificou 45 docentes na temática de fortalecer as competências sócio emocionais das/os professoras/es. Ver mais: <http://www.fundacioncerromatoso.org/index.php/noticias/155-el-programa-ser-maestro-certifica-a-docentes-de-san-jose-de-ure>

²¹⁵ Alguém que tem mais cuidado.

simplemente por el color de la piel ya la vamos a rechazar a tratar mal y aquí se ve (Sánchez Patrícia, entrevista, 17 de junho de 2016).

O depoimento da professora Patrícia evidencia o funcionamento do discurso da miscigenação que apaga a possibilidade de ver a heterogeneidade, quando esta fala que ser indígena, negra/o ou branca/o não faz diferença na hora de falar sobre autoestima, ao tempo que mantém sua presença no imaginário racial, assim como descreve as “qualidades” de cada grupo, dentro das quais a qualidade assinalada para as/os brancas/os é a de ser mais *pulidos* isto é, de fazer melhor as coisas.

6.7.3 A discriminação contra os indígenas e os brancos.

A professora Patrícia afirma que o projeto etnoeducativo é um tipo de discriminação inversa:

Vamos a resaltar la piel negra y la vamos a poner por encima de la piel blanca, ¿dónde queda el indígena? porque ella nos decía que había que hacer un dibujo donde el niño fuera afro. Todo era afro (...). Entonces nosotros estamos también discriminando, ¿dónde está el indígena? ¿Dónde está el blanco? (Sánchez Patrícia, entrevista, 17 de junho de 2016).

Ainda que a professora seja ativa, reconhecida como uma excelente educadora, e tenha sido parte do processo e das capacitações, seu discurso revela os efeitos da branquitude que ainda não foi entendida como uma problemática atual da sociedade, ela fala sobre sua posição a respeito das habilidades e sobre a valorização do negro.

O mal-entendido sobre o objetivo da etnoeducação foi referenciado nos estudos sobre a implementação das Leis (ENCISO, 2004; ROJAS, 2008). Entretanto, fica em aberto a pergunta pelos elementos que compõem essa má interpretação? As professoras uresanas deram algumas pistas, como a presença da miscigenação quando a comunidade se vê abertamente questionada sobre a sua negritude, ou ausência desta e sua branquitude, em suma sobre os seus privilégios.

6.7.4 Noção de etnoeducação.

Para a professora Nayibe Alvarez o problema do processo foi que as pessoas não entendiam o conceito de etnoeducação, por esse motivo a constatação do mal entendido sobre o projeto. A professora dá seu conceito:

Para mí la etnoeducación es la riqueza eh, particular, eh, diversa, nutrida expresada a partir de las diferentes etnias, eso para mí es la etnoeducación. Porque imagínese, o sea yo lo relaciono como la, las frutas, yo lo relaciono así. Imagínese que todos fuéramos naranjas, cuál sería de pronto el compartir y el aprender del otro, de pronto la naranja amarilla y naranja amarilla, o naranja verde y naranja amarilla, pero todos naranjas, yo pienso que no sería como una integralidad, pues yo lo relaciono de esa forma, en cambio si usted le gusta naranja, a el otro le gusta pera, a el otro le gusta...y si mezclamos todo eso, oiga sale un sabor delicioso. Así lo comparto yo (Álvarez Nayibe, entrevista, 14 de junho de 2016).

O depoimento da professora revela a etnoeducação entendida em meio ao ideal da nação mestiça e da diferença. Sobre a importância do projeto comenta-se o potencial deste, ressaltando a necessidade de se valorar independente da “raça”:

Querirme más como persona, valorarnos tal como somos, independiente a que seamos mestizos, indígenas, negros, palenqueros, bueno independiente a todo eso. También saber que somos ricos en diversidad y que Colombia yo diría que es el país más rico de todos, tanto en personas, como en seres, como en esencia, en potencial, en creatividad, en inteligencia y que todos venimos de nuestra madre África, para mí eso es importante, de allá viene nuestra vida y no de pronto es concepción que tenemos algunos que se pegan es en color y nosotros no somos color, nosotros somos seres en esencia (Álvarez Nayibe, entrevista, 14 de junho de 2016).

6.7.5 Quem é de dentro²¹⁶

Considerando a minha surpresa inicial sobre a mudança da escola, e a ideia que tinha do trabalho coletivo das/dos professoras/es da escolinha, e tendo escutado logo os depoimentos das/os professoras/es de fora sobre a interpretação do projeto, a observação e conversas com educadoras/es da jornada vespertina expôs um panorama complexo na medida em que, ser de Uré possibilita a abertura para uma conscientização sobre a identidade e a importância de se organizar, mas, por outro lado, ser de Uré não garante

²¹⁶ Neste apartado trago os depoimentos da professora Susana Santos, e os professores Carlos Roche e Carlos Franco.

a implementação do projeto. Isto porque do mesmo modo que as professoras de fora, as/os professoras/es de dentro evidenciaram os efeitos do discurso da mestiçagem, igualmente se apresenta a mesma ideia de que o projeto etnoeducativo se remete à inclusão de conteúdo.

O mestre Benjamin relata como este e os educadores tiveram que enfrentar desde o início os entes municipais, cuja interpretação das demandas das lideranças revelava os efeitos do racismo e a mestiçagem:

Yo hice parte de la Junta Municipal de Educación JUME en representación de las comunidades negras, en el municipio de Montelíbano, ahí comenzamos ya con María Yovadis que empezamos a ir a hablar de eso y a conocer eso, empezamos a solicitar eso a la junta, hasta que lo pudimos lograr. Fue muy difícil porque primero eso no se conocía y entonces algunos interpretaban quizque²¹⁷ era educación para negros y que nosotros queríamos una carretera para los blancos y otra pa' los negros y molestaron mucho, ahí en Montelíbano con eso, pero al fin lo logramos. Entonces bueno, ahí ya Fundación San Isidro metió la mano orientando en el proceso etnoeducativo, ahí se creó lo del Comité Etnoeducativo (...) Empezamos a trabajarle a eso entre comillas, porque siendo muy honestos, María Yovadis, de pronto por ahí unas tres o cuatro más de estas que se, como Susana, Jackeline un poquito, se metieron a eso, pero realmente, ¿qué pasó? faltó compromiso, faltó un poquito más de compromiso y entonces –bueno pues ya yo me vinculé, ya yo me gradué, ya a mí me nombraron formalmente, sálvese quien pueda. Eso no fue así como mucho interés (Santos Benjamín, entrevista, 21 de junho de 2016).

Assim como o conflito emergiu no âmbito estatal, dentro da escola teve resistência das/os professoras/es de fora quando o projeto começou a ganhar reconhecimento, a professora Maria Yovadis relata:

Ellos se volvieron como enemigos nuestros y como que nos miraban como que todo se los dan a ellos. Pero ellos no sabían que nosotros estábamos trabajando para ellos, porque nosotros estábamos formando los niños aquí en primaria para que cuando subieran al bachillerato ellos se pudieran defender, ¿sí me entiendes? De los ataques y de las agresiones porque habían maestros violentos ahí que ponían hasta sobrenombres, les decían cosas feas (Entrevista, 24 de março de 2016).

²¹⁷ Dizque.

Um dos depoimentos que chamaram minha atenção foi o da professora Susana, porque, apesar de reafirmar o discurso da mestiçagem quando disse “*no teníamos por qué decir que era pa` negros, no, era pa` la comunidad*”, estava explicando que as pessoas não souberam interpretar a diferenciação positiva da comunidade afro, razão pela qual muitos sujeitos não entenderam que o projeto etnoeducativo não era “só para negros”. A educadora foi quem me fez pensar no racismo por um lado, e por outro no tema que se refere às oportunidades, que é demarcado muito em suas falas. A professora Susana tratou o tema do racismo de maneira mais direta do que as/os outras/os professoras/es:

Entonces ¡ajá! el que estaba más clarito, dice yo no soy negro, no, nadie quiere ser negro por lo mismo que se ha vivido más de quinientos años, si yo puedo ser blanca, voy a ser blanca para que no me discriminen, o no me traten mal, es una cosa evidente. Como es un pecado, como es malo ser de otra raza, otra etnia, entonces la gente evita, es más! ¿Cuándo se daña mi comunidad? Cuando empieza eso. La gente a decir: -no, con de aquí no, del que venga clarito, pa` tener los hijos diferentes, ¿sí me entiende? De pronto no culpar tanto, tanto a la gente, no es culpa, porque ajá una joven dice: -bueno pero es que si me caso con un negro, mis hijos van a también ser discriminados lo mismo que yo, entonces yo ahora verá me caso con un cachaco²¹⁸, con un guata²¹⁹, con un rolo²²⁰, con, ¿sí me entiende? Pa` que mis hijos salgan un poquito más mezclados y no me los discriminen (Santos Suana, entrevista 14 de junho de 2016).

A afirmação da professora Susana traz o tema da miscigenação uresana, do racismo e do branqueamento, por causa disso há resistência de muitas pessoas que, mesmo sendo uresanas, se achavam mais claras que “as/os” uresanas/os e não entendiam o sentido de ter uma organização ou projeto educativo afro, e devido a isso não souberam entender que o projeto afrocolombiano não era só para “negras/os”. Sobre sua experiência em aula a professora relata:

Entonces yo les ponía a ellos el ejemplo de la marimonda²²¹ que es algo como nacional, entonces yo decía así como hay una historia de este mito, acá también tenemos unos mitos propios, entonces no se quita la nacional, pero se incluye lo territorial, entonces a mí no se me ha dificultado (...) entonces yo les digo a ellos, siéntanse orgullosos porque si el paisa por decir algo dice “pues ole” nosotros decimos “je”, son cosas de respeto porque nosotros pertenecemos a una cultura diferente a los paisas, entonces yo les voy a haciendo ese tipo de

²¹⁸ Na costa caribe em geral se fala de cachaco para as pessoas do centro do país

²¹⁹ Guata se refere a pessoa camponesa de origem antioqueña

²²⁰ Rolo se fala para o bogotano.

²²¹ Personagem do carnaval de Barranquilla, reconhecido como símbolo da cultura nacional

comparaciones a ellos, entonces somos diferentes...si yo soy diferente por tener la piel negra, usted es diferente a mí por tener la piel blanca, pero eso no significa que usted sea más persona que yo o que yo sea más persona que usted, entonces yo le hago a ellos esa aclaración en las clases, que somos diferentes, diferencia es una cosa muy distinta a más o a menos (Entrevista, 24 de maio de 2016).

Algumas das concepções sobre etnoeducação dos professores uresanos envolvem elementos pontuais de sua cultura, todos com o fio condutor nos conteúdos como um fator diferenciador da etnoeducação. A professora Maria Yovadis explica o que ela entende por etnoeducação fazendo uma analogia com a comida:

Si sigues sirviendo la misma comida que has servido siempre, que la sociedad hegemónica ha servido siempre, no ha hecho nada, no tiene nada. El (profesor) tiene que aprender a servir esa comida que nadie se ha atrevido a servir para la gente, la comida de la identidad, la comida de la historia, la comida de la tradición oral, la comida de todos los tipos de, de música, la comida de esos otros rostros africanos y americanos que están aquí y que son nuestros, él tiene que aprender a servir ese conocimiento igual que el conocimiento científico hegemónico, ¿verdad? Que es el que siempre hemos servido. No es que vas a dejar de servir esa comida, la vas a seguir sirviendo, pero a la par con esa, tienes que servir también ese otro plato, en igual calidad, en igual gusto ¿verdad? En igual contenido ¿verdad? Cantidad y calidad. Porque le tienes que, es más de este tienes que servir un poquito más porque nunca lo ha visto ¿ya? Entonces si toca disminuir un poquito al conocimiento hegemónico es porque lo hemos empoderado demasiado, porque ese es el único que se ha servido (...) por eso es que yo digo que el etnoeducador no es cualquiera, el etnoeducador es una persona muy hábil que sabe hacer ese ejercicio (Londoño Maria, entrevista 1 de maio de 2016).

Sobre esta concepção de trazer conteúdos culturais na aula, o professor Carlos Franco, de química se colocou em uma posição crítica ao projeto e afirma: “*Es como si no tienes desayuno, almuerzo y comida y te compras unos zapatos. Falta la base*” (anotações de campo, 7 de junho de 2016). O educador se refere à fraqueza na formação das/os estudantes nas aulas de base, como linguagem, matemáticas, química e física, e diz também a respeito das necessidades de solucionar as questões primárias da escola e do processo de ensino, antes de entrar nas temáticas etnoeducativas. Apesar de afirmar e reconhecer que a organização da comunidade em torno do conselho comunitário foi um ganho enorme, já que desse processo conseguiram entrar professoras/es uresanas/os na escola, para ele o fato de ser uresana/o não significa ser etnoeducadora/or.

Uma das ações que pude observar durante a aula do professor Carlos Franco foi que este não solicita as/aos estudantes que se levantem das cadeiras enquanto este entra em sala, ação que é generalizada na escola. Por outro lado ele não considera a faxina como parte da avaliação²²².

O professor Carlos Roche, explica como faz uso dos conhecimentos das práticas produtivas para explicar algumas operações matemáticas:

En algunos contenidos temáticos le permite a uno trabajar, por ejemplo en el caso de problemas matemáticos con operaciones básicos lo enfoca uno desde el saber o desde el contexto, no sé, qué tal que un problema tenga que ver con las formas de producción de nosotros, la minería o el oro que fue una mercancía bastante significativa, el pescado, entonces cómo involucrar esos problemas matemáticos que tengan que ver con esos pilares, esas cosas que fueron significativas para nosotros, el oro que todavía sigue marcando una diferencia aquí el oro tiene un valor un real²²³ un gramo, todo ese tipo de cosas, entonces uno lo mete ahí, entonces eso le permite a los pelados saber una competencia, una habilidad matemática pero también conocer parte de lo de nosotros y así más o menos uno va tratando de realizar (Roche Carlos, entrevista, 18 de maio de 2016).

²²² Embora foi ambígua a separação das competências laboral e cidadã dentro da avaliação, durante a observação, a professora Nayibe explica que o cognitivo se qualifica pelos conteúdos aprendidos. O laboral pela “*colaboración en las actividades, en la parte del aseo del salón, ahí barren y trapean todos los días, yo eso se los tengo en cuenta, la participación, la responsabilidad*” (Entrevista, 14 de junho de 2016). A competência cidadã tem a ver segundo a professora com os valores, a responsabilidade, a integração, o serviço e a humildade. O professor Carlos Roche por exemplo avalia o cabelo e as unhas.

²²³ A medida para avaliar o preço do ouro em Uré são reais e castelhanos.

CONCLUSÕES

Em última análise várias questões merecem reflexões, ou pelo menos requer esboços. Tentarei costurar várias ideias para elucidar as principais tensões surgidas durante a observação na escola e também aclarar alguns questionamentos que motivaram esta pesquisa.

A primeira delas tem a ver com as lógicas que são operadas dentro da escola uresana a partir da entrada do projeto etnoeducativo, e como este, interroga as logicas estabelecidas na escola, ou como o denomina Santos, “qual seria o impacto de uma concepção pós-abissal de conhecimento sobre as instituições educativas e centros de investigação?” (SANTOS, 2009, p. 56). Nesse sentido quais os impactos da etnoeducação e a CEA nas concepções que transitam na escola?

Consideramos que a implementação do projeto etnoeducativo, supõe uma tensão entre duas lógicas de saber diferentes, e de certa maneira antagônica, na medida em que os saberes tradicionais têm estado historicamente apagados dentro da lógica da colonialidade do poder. Foi possível observar este conflito, quando certos dispositivos da memória e da identidade foram ativados em determinados espaços, por exemplo, quando se disputava a representatividade uresana em ocasiões comemorativas dentro da escola, como no caso do dia da afrocolombianidade, ou no dia do “idioma”. Ainda que estes dois sejam lugares esperados para a emergência das memórias afrocolombianas, sua entrada resultou incômoda para algumas pessoas pelo fato de que Uré fosse o tema central das comemorações, “sempre se fala de Uré” ou “não todo se trata de Uré”.

A outra questão relaciona-se com a primeira, estão ligadas às repercussões do projeto etnoeducativo no empoderamento dos uresanos para enfrentar os desafios da comunidade. Consideramos que a Cátedra de Estudos Afrocolombianos e a etnoeducação corresponderiam na produção de contra-narrativas possíveis. Isto por vários motivos.

O caso de ser uresano possibilita uma potencialidade que Caicedo (2011) definiu como a *afrocolombianización de la escuela*, pelo fato do reconhecimento da própria identificação étnico-racial das pessoas, que possibilita um olhar diferente sobre a afrocolombianidade, como ponto de referência, porém como uma tendência a interpelar

as políticas de conhecimento para afetar não somente os conteúdos, mas também a maneira de ensinar a memória da diáspora africana. O caso mais visível é a professora Maria Yovadis, que na atualidade ocupa um lugar como referência da etnoeducação na comunidade e fora desta, em âmbito departamental. O percurso e empoderamento da educadora têm levado esta a ministrar aulas na Universidade de Córdoba.

Em Uré, o trabalho de várias/os professores uresanos tem apontado para a inclusão de conteúdos como primeiro passo importante, que poderia assinalar para a justiça social cognitiva que nos sinaliza Santos (2009). Porém, é necessário continuar interrogando a maneira de ensinar a história, e no caso de Uré, o modo de convocar a memória (CAICEDO, 2011). Por outro lado, o fato de ser de fora da comunidade, demonstrou uma tendência a reafirmar o discurso da mestiçagem, sem querer dizer com isto que as/os professoras/es uresanos não tenham demonstrado isso também. No entanto, no caso das/os de fora, essa tendência focou em deixar a responsabilidade dos desafios do projeto como questão das/os uresanas/os, ou seja, das/os “negras/os”.

Sobre isto, surgem inquietações que se relaciona ao impacto da inclusão de conteúdos culturais e de memórias locais dentro da escola, sendo que a lógica colonial permanece inquestionável.

Assim, o motivo seguinte, correlaciona-se com as memórias que são validadas e as que são disputadas dentro da escola. Cuevas (2013) em seus postulados, nos recorda que a memória social seria um regime de representação que desde a colonialidade do saber, ajuda a compreender o processo de subalternização de memórias portadoras de conhecimento, apagadas a partir da ordem moderno-colonial. Daí se deriva que a luta pelo reconhecimento passa por mecanismos de resistência das diversas interpretações que entram em disputa.

Nesse sentido é necessário retornarmos a proposta de interculturalidade crítica da Katherine Walsh (2008) que requer “falar do colonialismo que permanece e a desumanização particularmente dirigida aos povos de descendência africana” (WALSH, 2008, p.44). Isto como eixo para concluir a análise do projeto etnoeducativo uresano. A desumanização continua a ser a engrenagem a partir da qual opera o nosso sistema de pensamento moderno-colonial. Ainda que os esforços das lideranças e as/os

professoras/es comprometidos/as com o projeto, se enfoquem em trazer memórias dentro da escola, as que adentraram na escola, como a quebrada, os versos da Tuna, as plantas medicinais, e as memórias das músicas religiosas, foram alegóricas e esporádicas.

As memórias apresentadas conseguiram ser validadas dentro do espaço escolar. Isto segundo nossa leitura, pois não disputam os lugares da colonialidade do poder, do saber e do ser. Na medida em que, não basta somente resgatar o ensino de plantas medicinais, mas revitalizar o sistema de cura tradicional uresano, saber que é sistemático, e que deve estar representado dentro do projeto etnoeducativo.

Essas memórias explicitadas ainda não conseguem tocar na ferida colonial (MIGNOLO, 2007). No caso uresano, a ferida cuja decorrência é o racismo e a negação deste, é o silêncio sobre ele, que se escondem por detrás do discurso da mestiçagem. O qual não é outra coisa que uma “política do esquecimento”, nas palavras do professor Bruno Senna Martins, durante o minicurso sobre memória que ocorreu na FaE-UFMG em abril de 2017.

Assim a Dança dos diabos, se perfila como uma memória disputada, no entanto está carregada de elementos que incomodam, porque remetem à escravidão, lembrando a dor, o sofrimento de milhões de pessoas. O que poderíamos pensar a partir da proposição do professor Bruno, como “memórias traumáticas” que não conseguimos falar, mas nos constituem. Segundo o estudioso, isto representa um excesso de memória, um excesso de dores carregadas (MARTINS, 2015), que ainda sendo nomeadas, e inclusive institucionalizadas pelo Estado, continuam a ser apagadas.

Alguns elementos da festa ilustram estes argumentos: o chicote, o “abuso” dele, como principal inimigo da tradição para muitas pessoas, é o encarregado de lembrar a dor nas costas, de “trazer a sangue de volta”. Ninguém quer ser chicoteado, porque ser açoitado significa ser humilhado, ser submetido e desumanizado. Os lamentos proferidos pedindo “misericórdia” num momento da Dança, quando já está para acabar o Brinde: “Ay! *yá está bueno, misericordia, misericordia, misericordia!*”. As vozes das avós em diferentes tonalidades, suplicando no canto. Os homens suados, dançando, todos bêbados, em transe e a pele arrepiada.

Vários elementos desapareceram da Dança, como a perseguição que empreendiam os diabos quando eram *juriados* com cruces, ou como no caso da professora Susana que foi perseguida devido a descoberta do seu suposto namoro. É possível que este tormento já não seja necessário.

Ao contrário da perseguição, o chicote não tem saído da Dança, essa tradição só se atualiza com a entrada de novos sujeitos que imprimem marcas na ideia principal, como mudar os materiais de couro para material sintético. As mudanças que recebiam críticas da professora Nayibe sobre a dança estavam relacionadas com a indumentária e o material do chicote que agora bate mais forte. Mas, a ideia de bater se mantém. Durante as conversas que tive com o professor Carlos sobre a Dança, ele falava da agressão apresentada nesta. Ele tinha a lembrança de que a Dança tinha permissão que abusos ocorressem. Sobre isso, a professora Susana me disse que antes não se tratava de bater, mas de mostrar habilidades para dançar. São essas as memórias que emergem sobre os diabos, a destreza dos dançadores, como o Candela, que era capaz de bailar no borde de uma cadeira; o sequestro das namoradas, a Gueva, a Cucamba.

Como interpretar a censura do fato de bater, quando a Dança é o espaço privilegiado para exorcizar a violência? Porque nas palavras do professor Carlos “*al día siguiente tenían que volver al socavón*” e a tensão colonial tinha que ser controlada. Retornando ao teórico Fanon (FANON, 1961, p. 9), caberia perguntarmos pelas forças que este localiza no período colonial e que neste espaço localizamos no período decolonial, que propõem à violência da/do colonizada/do, novas vias e novos polos de inversão?”

Consideramos que a Dança dos diabos têm muitos elementos de uma resistência, de uma reexistência criativa construída durante a época da escravidão. E que ainda hoje continua expor a ferida colonial, sendo o espaço onde se permite a lembrança dessa ordem, que depois de quinhentos anos não desapareceu.

Achamos útil considerar a proposta da pesquisadora, Pilar Cuevas (2013) para oferecer algumas pistas e caminhos possíveis, alternativas que a CEA junto com o projeto etnoeducativo abriram na década de 1990 quando se atreveram a desafiar as narrativas estabelecidas.

Dado que a colonialidade do ser nos remete a questão ontológica (CUEVAS, 2013). A pesquisadora propõe a perspectiva da “imanência” que procura “a transformação das marcas profundas da colonialidade, as quais encontramos nos sujeitos e nos seus corpos, nos entremeados históricos, nos múltiplos processos de fragmentação, diferenciação e exclusão, produto da implementação da ordem moderno-colonial” (CUEVAS, 2013, p. 100).

A transformação acontece a partir do corpo como um dos cenários mais importantes de configuração da memória (CUEVAS, 2013). Esse processo de transformação será chamado pela autora de “memória do desprendimento”. Esta experiência decolonial pretende reconhecer as marcas da colonialidade e saná-las desde a memória, mediante a ferramenta da “pedagogia da autoindagação na memória coletiva” que visa pensar a memória como espaço de imanência, isto é, de transformação das marcas da colonialidade (CUEVAS, 2013).

Quanto a isso, caberia perguntar quais os mecanismos empregar para que a Dança dos diabos, como espaço de liberação de tensões coloniais, consiga fazer parte dessa pedagogia da autoindagação na memória coletiva? No sentido de entender as marcas da ferida colonial, que continuam a ser apagadas detrás do discurso de que todas/os somos iguais.

De acordo com as observações realizadas, a Dança dos diabos não se apresentou suficientemente na escola, o peso simbolizado por meio da dor, e suas memórias traumáticas incomodam muito. Ao reconhecer essas dores como nossas também, no sentido assinalado por Fanon (1961), de que o colonizador se desumaniza ao desumanizar o outro, teremos que assumir a luta antirracista.

Para concluir, lembramos a questão levantada pela Catherine Walsh: “*¿es posible re-pensar la pedagogía como herramienta para quitar estas cadenas?*” (2008, p. 46). Considerando o questionamento da pesquisadora, um primeiro passo é o reconhecimento da persistência do poder colonial. Verificamos que a educação tem sido um campo de disputa permanente na emergência de memórias das narrativas afrocolombianas, na medida em que se torna um suporte para ressaltar e expressar marcas da nossa

colonialidade. Por fim, é importante destacar as iniciativas como: a CEA, os projetos etnoeducativos, e espaços dentro da academia, como o Programa Ações Afirmativas FAE/UFMG, que visam combater o racismo persistente em todos nós, e que permitem o exercício de reflexão para a futura construção de alternativas criativas de reexistência.

REFERÊNCIAS

ARCILA, Teresa; GOMEZ, Lucella. *Libres, cimarrones y arrojados en la frontera entre Antioquia y Cartagena*. Siglo XVIII. Medellín: Siglo del Hombre Editores; Instituto de Estudios Regionales, Universidad de Antioquia, 2009.

AROCHA, Jaime. La inclusión de los afrocolombianos: ¿meta inalcanzable? In: MAYA, Adriana (org.). *Geografía Humana de Colombia, vol VI. Los afrocolombianos*. Bogotá: Instituto de Cultura Hispánica, 1998, p. 333-395.

_____. *La espiritualidad entre los afrodescendientes peruanos y colombianos: relaciones y resignificaciones*. Informe final, Proyecto ganador de la I Convocatoria Iberoamericana de Proyectos de Curaduría Conversaciones, edición 2010, de Ibermuseos. Bogotá: Museo Nacional de Colombia, 2012.

AROCHA, Jaime; GUEVARA, Natalia; LONDOÑO, Sonia; MORENO, Lina; RINCÓN, L. Eleguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n. 27, p. 94-105, 2007.

BARTOLOME, Miguel. *Los pobladores del "Desierto" genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina*. Cuadernos de antropología social, v. 17, n. 1, p. 162-189, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2003000100009>. Acesso em: 9 de agosto de 2017.

BERDUGO, Libardo; TORDECILLA, Otilia San José de Uré. *Orgullosamente Afrocolombiano*. Bogotá: Altiva editores, 2010.

BORDA, Orlando Fals. *Historia doble de la costa I*. Mompox y Loba; Bogotá: EL Áncora Editores, 2002.

CÁCERES, Rina (org.). *Rutas de la esclavitud en África y América latina*. San José de Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 2001.

CADENA, Marisol de la. ¿Son los mestizos híbridos? Las políticas conceptuales de las identidades andinas. In: _____. *Formaciones de Indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Marisol de la Cadena editora, 2008.

CAMACHO. Lorena; CONTENTO. Susy; PÁEZ. Celia del Pilar; URREGO. Rafael. *¿Qué vestigios de cultura material de los africanos traídos en la trata trasatlántica, al país de Nóvita (Chocó), se pueden hallar en el Palenque de Guarato (Tadó)*. Projeto do curso Afrocolombia en Diáspora. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología, 2007.

CAMARGO, Alejandro. *Afrouesanos: la historia de un palenque, el devenir de un pueblo*. In: ROSERO-LABBÉ, Claudia Mosquera; BARCELOS, Luiz Claudio. (Org.). *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES), 2007.

CAMARGO, Alejandro. Palenqueros de San José de Uré. Córdoba. In: *Velorios y santos vivos. Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras*. Exposición. Museo Nacional de Colombia, 21 agosto-2 noviembre, 2008.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. Trad. Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRILLÓN, Alexandra Henao. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: un espacio para reflexionar sobre la pluridiversidad en los modos de vivir la afrocolombianidad. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. v. 19, n. 48, p. 83-96, maio-ago de 2007.

CASTRO, Rubiela; LONDOÑO, Maria. *Huellas de Afrodescendientes. Trayecto de la memoria cultural de los palenqueros uresanos*. Montería: Fondo Editorial Universidad de Córdoba, 2012.

CAICEDO, ORTÍZ, José Antonio. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Revista Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 34, p. 9-21, 2011.

CONTENTO, Susy. *Maestras del saber ancestral, un acercamiento etnográfico a las actividades económicas y a la identidad palenquera en San José de Uré*. Monografía de grado para optar ao título de Antropóloga. Bogotá: Faculdade de Ciências Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2010.

CUEVAS, Pilar. Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. In: WALSH, Katherine (org). *Pedagogias decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo 1. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ENCISO, Patricia. *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, División de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, Subdirección de Poblaciones, 2004.

ESCALANTE, Aquiles. *El negro en Colombia*. Barranquilla: Ediciones Simón Bolívar. 2002.

ESCALANTE, Aquiles. Palenques en Colombia. *Revista del CESLA*, n. 7. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243320976022>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2017.

ESCOBAR, Arturo. *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Giro Editores LTDA, 1999.

_____. Una minga para el postdesarrollo. In: *Cuadernos de trabajo sobre el desarrollo*, n. 3. Madrid: SODEPAZ, 2009.

_____. *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

ESPAÑOL, María Angélica Suaza. *Una aproximación desde la perspectiva arqueológica a la problemática cimarrona*. Monografía de grado para optar al título de Antropóloga. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 1995.

ESPINOZA, Antonio Vásquez. *Compendium and description of the West Indies*. Washington: Smithsonian Miscellaneous Collections, v. 102, 1942.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERRETI, Sérgio. *Repensando o sincretismo: estudo sobre a casa das minas*. São Paulo: Edusp, 1995.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, 2004.

FREGA, Ana; BORUCKI, Alex; CHAGAS, Karla; STALLA, Natalia. Esclavitud y abolición en el Río de la Plata en tiempos de revolución y república. In: *La ruta del esclavo en el Río de la Plata: su historia y sus consecuencias*. Memórias de Simpósio. Montevideo: UNESCO, 2004.

FRIEDEMANN, Nina. *Huellas de africanía en Colombia nuevos escenarios de investigación*. Thesaurus. Tomo XLVII, n. 3, 1992. Disponível em: <file:///D:/Documents/ABCD.%20ESCRITA/cabildos/Friedemann.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2017.

FRIEDEMANN, Nina S. de; ROSELLI, Carlos Patiño. *Lengua y sociedad en el palenque de San Basilio*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, n. LXVI, 1983.

FRIEDEMANN, Nina S. de; GROSS, Richard. *Ma Ngombe: guerreros y ganaderos en palenque*. Bogotá, Carlos Valencia Editores. 1979.

GARCÉS, ARAGÓN. D. La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000, Cali: Editorial Valformas LTDA, 2008.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*. *Educação em Revista*, n. 47, p. 19-33, 2013.

GONZALEZ, Camila Rivera. Mirar hacia dentro para reparar las memorias en Providencia y Santa Catalina. In: *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Sede Medellín, Sede Caribe. Observatorio del Caribe colombiano. Centro de Estudios Sociales (CES), 2007.

GUERRERO, Clara. Memorias palenqueras de la libertad. In: *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales*. ROSERO-LABBÉ, Claudia; BARCELOS, Luiz. (Org.). Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social, Centro de Estudios Sociales (CES), Grupo de Estudios Afrocolombianos (GEA); Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, sede Medellín, Instituto de Estudios Caribeños, sede Caribe. Bogotá: Unibiblos, 2007.

HERRERA, Alfonso Cassiani. *Palenque Magno. Resistencias y luchas libertarias. Del Palenque de la Matuna a San Basilio Magno 1599 – 1714*. Cartagena: Icultur, 2014.

HOBSBAWN, Erick; RANGER, Terence. (Org.). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica, 2002.

JIMÉNEZ, David Andrés. *Afrocolombianidad y educación: Genealogía de un discurso educativo, 1991-2008*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Educativo e Social) – Universidad Pedagógica Nacional, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Bogotá, 2009.

JIMÉNEZ, Orián. *El Chocó: Un paraíso del demonio, Nóvita, Citará y El Baudó Siglo XVIII*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, 2004.

_____. Los rostros de la memoria afrodescendiente: fiestas, bailes y fandangos. In: *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales*. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Sede Medellín, Sede Caribe. Observatorio del Caribe colombiano. Centro de Estudios Sociales (CES), 2007.

JIMENO, Miriam; CASTILLO, Ángela; VARELA, Daniel. Experiencias de violencia, etnografía y recomposición social en Colombia. In: JIMENO, Miriam; MURILLO, Sandra; MARTÍNEZ, Marco (org.). *Etnografías contemporáneas. Trabajo de campo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales CES, 2012.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. *Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LAHARRONDO, S. Inés. *Casita de niños. Una experiencia autoeducativa comunitaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Rollo Nacional, 2011. Disponible em: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/nn/articulos/nodynud06_11roll.pdf>. Acceso em: 19 de outubro de 2015.

LANDIVAR, María Cordero de. El Corpus Christi. In: *Cuadernos de Cultura Popular*. Ecuador: Centro Interamericano de Artesanías y Artes Populares (CIDAP), 2009.

LAO-MONTES, Agustín. Empoderamiento, descolonización y democracia sustantiva. Afinando principios ético-políticos para las diásporas Afroamericanas. *Revista CS*, Cali, n. 12, p 53-83, jul.-dic. 2013.

LONDOÑO A. Roesmín; MARCHENA, Consuelo; LONDOÑO, María; DÍAZ, Wilson. Uré legado cultural afrocordobés. In: *Primer Encuentro Córdoba y su folclor*. Memorias. Gobernación de Córdoba, Secretaria de Cultura de Córdoba. Montería. 2003.

LOSONCZY, Anne-Marie. *La Trama Interétnica. Ritual, sociedad y figuras del Intercambio entre los grupos negros y Emberá del Chocó*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia/Instituto Francés de Estudios Andinos. 2006.

LOZANO LERMA, Betty. Negros, afros, afrocolombianos, afrodescendientes? Lo negro como signo o el estigma del color. In: HERRERA, Alfonso Cassiani (org.). *De la historia negra: símbolo, cosmovisión y resistencia*. Cartagena: Icultur, 2014.

MAYA, Adriana. Las brujas de Zaragoza: un caso de resistencia y cimarronaje cultural en las minas de Antioquia (1519-1622). In: _____. (Org.). *Contribución africana a la cultura de las Américas. Memorias del coloquio Contribución africana a la cultura de las Américas*. Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología, 1993.

MAYA, Adriana. *Brujería y reconstrucción de identidades entre los africanos y sus descendientes en la Nueva Granada, siglo XVII*. Bogotá: Ministerio de Cultura, SECAB. 1996.

MARTINS, Bruno Sena. Violência colonial e testemunho: Para uma memória pós-abissal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 106, p. 105-126, maio 2015. Disponível em:

<file:///D:/Documents/MEM%C3%93RIA/violencia%20colonial%20e%20testemunho.pdf> Acesso em: 10 de agosto de 2017.

MIGNOLO, Walter. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, (CLACSO), 2000. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/mignolo.rtf>>. Acesso em: 08 de agosto de 2015.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguecastrogomez.pdf>>. Acesso em: 30 de julho de 2015.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, maio-ago., 2012.

MONTOYA, Laura. *Autobiografía de la madre Laura de Santa Catalina o historias de las misericordias de Dios en un alma*. Medellín: Carvajal S.A, 1991.

MONTOYA, Alejandro Villa. Del palenque al corregimiento: relatos a ritmo de tambor en San José de Uré. Monografía de grado para optar ao título de antropólogo. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Antropología. 2006.

MUÑETONES, Mateo. *Variabilidad facial en San José de Uré. Métrica y migración*. Monografía de grado para optar ao título de antropólogo. Medellín: Universidad de Antioquia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, departamento de Antropologia, 2015.

NAVARRETE, María Cristina. *Cimarrones y palenques en el siglo XVII*. Cali: Universidad del Valle, 2003.

_____. *Génesis y desarrollo de la esclavitud en Colombia, siglos XVI y XVII*. Cali: Universidad del Valle, 2005.

_____. Los cimarrones de la provincia de Cartagena de Indias en el siglo XVII: Relaciones, diferencias y políticas de las autoridades. In: HERRERA, Alfonso Cassiani. (Org.). *De la historia negra: símbolo, cosmovisión y resistencia*. Cartagena: Icultur, 2014.

NEGRETE, Víctor. *Montelibano, pasado y presente*. Montería: Fundación del Caribe, 1981.

_____. *Córdoba en emergencia: la actual fase del conflicto y la necesidad de crear un movimiento ciudadano*. Montería: Corporación Viva la Ciudadanía, 2009. Disponível em: <file:///G:/Violencia/articulo0007.pdf>. Acesso em: 29 de jul. de 2016.

OBEZO, CASSERES, Kandya. Turismo, Patrimonio y Etnicidad: Dinámicas de configuración del turismo étnico-cultural en San Basilio De Palenque. In: HERRERA, Alfonso Cassiani (org.). *De la historia negra: símbolo, cosmovisión y resistencia*. Cartagena: Icultur, 2014.

PARDO, ROJAS. Mauricio. Regionalización de indígenas Chocó, datos etnohistóricos, lingüísticos y asentamientos actuales. Bogotá: *Boletín del Museo del Oro*, n. 18, 1987. Disponível em: <file:///D:/Documents/ind%C3%ADgenas%20del%20choc%C3%B3.pdf>. Acesso em: 06 de março de 2017.

PARSONS, James Jerome. *La colonización antioqueña en el occidente de Colombia*. Medellín: El Áncora Editores, 1997.

POLO, Aquiles Escalante. *Notas sobre el palenque de San Basilio, una comunidad negra en Colombia*. Barranquilla: Divulgaciones Etnológicas, v. III, 1954.

PORTO-GONÇALVEZ, Carlos. *O desafio ambiental*. México: Programa das Nações Unidas para o Médio Ambiente, 2006.

_____. A Reinvenção dos Territórios: a experiência latino-americana e caribenha. In: CECEÑA, Ana, E. *Los desafíos de las emancipaciones em um contexto militarizado*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2006. Disponível em: <file:///G:/cap%C3%ADtulo%202/reinvencao%20dos%20territorios.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2017.

_____. De saberes y de territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Revista da Universidade Bolivariana, Polis*, v. 8, n. 22, p. 121-136, 2009.

PLAZAS, Clemencia; FALCHETTI, Ana María. La cultura del oro y el agua. Un proyecto de reconstrucción. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Bogotá, Biblioteca Virtual Luis Angel Arango, n. 6, v. XXIII., 1986. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20090418160428/http://www.lablaa.org/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletin/boleti4/bol6/cultura.htm>>. Acesso em: 06 de março de 2017.

PRICE, Richard. *Sociedades Cimarronas*. México: Editorial Siglo Veintiuno, 1981.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de SOUSA; MENESES, Maria. (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009.

_____. “Raza”, “etnia” y “nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. In: QUIJANO, Aníbal. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUIÑONEZ, Ruby. Tras los hilos de Ananse: una propuesta de reencuentro con nuestra diversidad. In: _____. In: GRUESO, A.; VILLA, W. (org.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá; Universidad Pedagógica Nacional, 2008. p. 257-253.

RODRIGUEZ, Frederick Marshall. *Cimarron revolts and pacification in New Spain, the isthmus of Panamá and colonial Columbia, 1503-1580*. Tese (Doutorado em História) – Loyola University Chicago, Departamento de história, 1979. Disponível em: <http://ecommons.luc.edu/luc_diss/1804>. Acesso em: 27 de novembro de 2016.

RODRIGUEZ, Raimundo Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Salvador: Progresso, 1957.

ROJAS, Axel. *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Colección Educaciones y Cultura. Popayán: Universidad del Cauca, 2008.

ROMERO, Mauricio (ed). *Parapolítica, la ruta de la expansión paramilitar y los acuerdos políticos*. Bogotá: Corporación Nuevo Arcoiris, 2007.

SANTOS. Boaventura de Souza (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: _____. *Epistemologias do Sul*. SANTOS, Boaventura de SOUSA; MENESES, Maria. (Org). Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009.

SALES, Augusto dos Santos. A Lei No 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Coleção Educação para Todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC): Brasília, 2005.

SUAZA ESPAÑOL, María Angélica. *Una aproximación desde la perspectiva arqueológica a la problemática cimarrona*. Monografía grado em Antropología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1995.

WADE, Peter. Repensando el mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, Bogotá, v. 39, p. 273-296, enero-diciembre 2003.

_____. Identidad racial y nacionalismo: Una visión teórica de Latinoamérica. In: CADENA, Marisol de la. *Formaciones de Indianidad*. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina. Colombia: Envi3n, 2008.

VILLA, Erel. VILLA, Wilmer. La C3tedra de Estudios Afrocolombianos: una posibilidad de descolonizaci3n del lenguaje en el caribe seco colombiano. In: *Revista N3madas 34*, Bogot3, Universidad Central, p. 77-91, 2011.

WALSH, Katherine. Interculturalidad cr3tica/pedagog3a decolonial. In: GRUESO, A.; VILLA, W. (org.). *Diversidad, interculturalidad y construcci3n de ciudad*. Bogot3: Alcald3a Mayor de Bogot3; Universidad Pedag3gica Nacional, 2008. p. 44-111.

_____. (Org.). *Pedagog3as decoloniales. Pr3cticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo 1. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WARE, Vron. (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WABGOU, Maguemati; AROCHA, Jaime; SALGADO, Aiden; CARABAL3, Juan. *Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero: el largo camino hacia la construcci3n de espacios comunes y alianzas estr3gicas para la incidencia pol3tica en Colombia*. Bogot3: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Pol3ticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jur3dico-Sociales Gerardo Molina (UNIJUS), 2012.

REFER3NCIAS DOCUMENTAIS

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HIST3RICA (CNMH). ¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Hist3rica. Bogot3: Imprenta Nacional, 2013. Disponible em: <file:///G:/Violencia/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>. Acceso em: 29 de jul de 2016.

CONGRESO NACIONAL DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 70 de 1993.

DEFENSORIA DEL PUEBLO. *Informe de inminencia de riesgo 007-14*. 2014.

DEPARTAMENTO DE PLANEACION. *Pol3tica para promover la igualdad de oportunidades para la poblaci3n negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*. Bogot3: Documento CONPES, Consejo Nacional de Pol3tica Econ3mica y Social, 3660. Ministerio del Interior, 2010.

MINISTERIO DE CULTURA. Caracterizaci3n comunidades negras y afrocolombianas. Bogot3: Rep3blica de Colombia, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACI3N NACIONAL. *C3tedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogot3: Editorial Ministerio de Educaci3n Nacional (MEN), Rep3blica de Colombia, 2004.

MINISTERIO DE JUSTIÇA. *Atlas de la caracterización regional de la problemática asociada a las drogas ilícitas en el departamento de Córdoba*. Bogotá: Ministerio de Justicia; Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito (UNODC), 2013.

MONOGRAFÍA POLÍTICO ELECTORAL. Departamento de Córdoba, 1997 a 2007. Bogotá: Observatorio de Democracia de la Misión de Observación Electoral.

OBSERVATORIO DEL PROGRAMA PRESIDENCIA DE DERECHOS HUMANOS Y DIH. Dinámica de la violencia en el departamento de Córdoba, 1967-2008. Bogotá: Ochoa Impresores LTDA, 2009. Disponible em: <file:///G:/Violencia/DinamicaViolencia_Cordoba.pdf>. Acesso em: 29 de jul. de 2016.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Dossier de candidatura. *Palenque de San Basilio Obra Maestra del Patrimonio Intangible de la Humanidad*. Bogotá: Ministerio de cultura, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), 2004.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA, MUNICIPIO DE SAN JOSÉ DE URÉ. Esquema de Ordenamiento Territorial (EOT), 2010-2023. Ordenando el territorio con visión de futuro. San José de Uré: CORDECOR, 2009.