



Orientações Curriculares

Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider

Secretário

Célia Regina Guidon Falótico

Secretária Adjunta

Waldecir Navarrete Pelissoni

Chefe de Gabinete

COORDENADORES DE EDUCAÇÃO

Eliane Seraphim Abrantes, Elizabete dos Santos Manastarla, Fátima Elisabete Pereira Thimoteo, Hatsue Ito, Isaias Pereira de Souza, José Waldir Gregio, Leila Barbosa Oliva, Leila Portella Ferreira, Marcello Rinaldi, Maria Angela Gianetti, Maria Antonieta Carneiro, Silvana Ribeiro de Faria, Sueli Chaves Eguchi

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Regina Célia Lico Suzuki

(Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Romy Schinzare (Diretora)

Alice da Conceição Alves, Antonio Gomes Jardim, Débora Cristina Yo ki, Leny Ângela, Zolli Juliani, Rosa Maria Laquimia de Souza

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Elenita Neli Beber (Diretora)

Ailton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canadas, Maria Virgínia Ortiz de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO INFANTIL

Yara Maria Mattioli (Diretora)

Ana Cristina Wey, Fátima Bonifácio, Maria Aparecida Andrade dos Santos, Maria Heloisa Sayago França, Matilde Conceição Lescano Scandola, Patrícia Maria Takada

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Adriana Sapede Rodrigues, Mariluci Campos Colacio, Mônica Leone Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago, Yara Tereza Taccola Andretto

CÍRCULO DE LEITURA

Angela Maria da Silva Figueiredo, Aparecida Eliane de Moraes, Ivani da Cunha Borges Berton, Leika Watabe, Margareth Ap. Ballesteros Buzinaro, Regina Celia dos Santos Camara, Rosanea Maria Mazzini Correa, Silvia Moretti Rosa Ferrari, Suzete de Souza Borelli

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Carlos Alberto Mendes de Lima, Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lolito Paraventi, Tidu Kagohara

PROJETOS ESPECIAIS / ASSESSORIA ESPECIAL

Marisa Ricca Ximenes (Assessora Técnica)

Rosana de Souza (Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial)

EQUIPE TÉCNICA DE APOIO DA SME/DOT

Ana Lucia Dias Baldinetti Oliveira, Delma Aparecida da Silva, Jarbas Mazzariello, Magda Giacchetto de Ávilla, Maria Teresa Yae Kubota Ferrari, Rita de Cássia Anibal, Rosa Peres Soares, Tânia Nardi de Pádua, Telma de Oliveira

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA**

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E EXPECTATIVAS DE
APRENDIZAGEM ÉTNICO-RACIAL PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-
RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

2008

COORDENAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM ÉTNICO-RACIAL/ GRUPO DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Rosana de Souza

Assessoria Técnica

Vera Lúcia Benedito

COLABORADORES

Equipes Técnicas das Coordenadorias de Educação

Responsáveis pela coordenação do processo de consulta à Rede Municipal de Ensino - SP

Adriana de Lima Ferrão, Ângela Maria Ramos de Baere, Audelina Mendonça Bezerra, Clélio Souza Marcondes, Denise Bullara Martins da Silva, Elisa Mirian Katz, Eugênia Regina de Carvalho Rossatto, Flávia Rogéria da Silva, Francisco José Pires, Ivone de Oliveira Galindo Ferreira, Josefa Garcia Penteado, Yukiko Kouchi, Marcos Ganzeli, Maria Antônia S.M. Facco, Maria Aparecida Luchiari, Maria Aparecida Serapião Teixeira, Maria do Carmo Ferreira Lotfi, Maria Elisa Frizzarini, Maria Isabel de Souza Santos, Maria Khadiga Saleh, Sandra da Costa Lacerda, Selma Nicolau Lobão Torres, Sílvia Maria Campos da Silveira, Simone Aparecida Machado, Valéria Mendes S. Mazzoli, Vera Lúcia Machado Marques

Grupo referência para Orientações Étnico-Racial

Áurea Rodrigues Nunes – EMEI Vila Remo; Claudinei Lombe – EMEF Tnte Aviador Frederico; Eliana Cristina dos Santos Cruz – EMEF Paulo Rolim Loureiro; Eliane S. Vendrameto – EMEF Pereira Carneiro; Elisabete Sales de Melo – CIEJA Campo Limpo; Elisete da Silva Silveira Santos – CEI Tancredo Neves; Eloísa Zink de Souza – EMEF Ibrahim Nobre; Enidrece Pires Cardoso de Jesus – EMEF Jorge Americano; Fabiana Santos Costa – EMEI Jorge Amado; Fátima Vasconcelos – EMEF Thereza Maciel de Paula; Iara Marques da Silva – CEI Jd. Copacabana; Jane Arruda de Siqueira – EMEF Arthur Whitaker; João da Silva Camilo – EMEF Castro Alves; Kenia Paula Gonçalves da Silva – EMEF Carlos Augusto de Queiroz Rocha; Luciano Vargas Braga – CIEJA Campo Limpo; Lucília Aparecida Baptista – EMEF Emílio Ribas; Margarida Marques Henrique – EMEF Arthur Whitaker; Maria Aparecida Ferreira da Cunha Gonçalves – EMEF Eda Terezinha; Maria Aparecida Pisani Montes – EMEF Major Sílvio Fleming; Maria das Dores Soares Santana – EMEF João Amós Comenius; Maria Filomena Serra Santos – EMEF Aroldo de Azevedo; Marisa do Nascimento Almeida – EMEF Senador Teotônio Vilela – CEU Paz; Odete Maria F. C. Cabral de Melo – EMEF Jorge Americano; Regina Célia Magdalena Mortale – EMEF Modesto Scagliusi; Remy Soares dos Santos – EMEF Maria Helena Faria Lima; Rosana de Souza – EMEF Mario Moura de Albuquerque; Stela Mirella Stefani – EMEF Carlos Augusto de Queiroz Rocha; Sueli Vieira de Lima Floriano – EMEI Conjunto Residencial Elísio Teixeira Leite; Télia Bueno Lopes – EMEF Gastão Moutinho; Teresa Cristina Ferreira Carneiro – EMEF Almeida Júnior; Valéria de Carvalho Rigolon – EMEF Garcia D'Ávila

AGRADECIMENTOS

Equipes: Projetos Especiais/Assessoria Especial, Círculo de Leitura e Escrita, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação Especial, Informática Educativa, Centro de Informática, Alexandre Magno, Antonio Jardim, Áurea Pereira Santos Yashiro, Eliana Antônia dos Reis, Elizabeth Oliveira Dias, Elton Lúcio Cardoso, Eufrate Almeida, Glória Edna Callender, Frank Roy Cintra Ferreira, Luciene Cecília dos Santos, Luiz Silva, Márcia Regina Zemella Luccas, Mozart Vitalino Júnior, Rachel de Oliveira, Ruth Aurora Camargo, Sérgio Ribeiro, e a todos os educadores que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final deste documento

CENTRO DE MULTIMEIOS

Waltair Martão (Coordenador)

Projeto Gráfico

Ana Rita da Costa, Conceição Aparecida Baptista Carlos, Hilário Alves Raimundo, Joseane Alves Ferreira

Pesquisa de Imagens

Iracema Fátima Ferrer Constanzo, Lilian Lotufo Pereira Pinto Rodrigues, Magaly Ivanov, Patricia Martins da Silva Rede, Nancy Prandini, Silvana Terezinha Marques de Andrade

Editoração, CTP, impressão e acabamento

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Câmara Brasileira do Livro, SP - Brasil.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008

240p.

Bibliografia

1. Ensino Fundamental – Aprendizagem Étnico-Racial I. Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem

CDD 372.83

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.02/08

Caros educadores e educadoras da Rede Municipal de São Paulo

Apresentamos a vocês o documento *Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem Étnico-Racial*, que faz parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação.

O programa tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e a discussão sobre o que os educandos precisam aprender relativamente a cada uma das áreas de conhecimento e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O presente documento, coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica, foi organizado por especialistas de diferentes áreas de conhecimento. Foi submetido a uma primeira leitura realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação, que apresentaram propostas de reformulação e sugestões. A partir da sistematização dos dados coletados pelas Coordenadorias de Educação, foi elaborada a presente versão, que orientará a organização e o desenvolvimento curricular das escolas da rede municipal.

Esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam na rede municipal e a participação ativa das Coordenadorias e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão.

Para a nova etapa – a reorientação do currículo da escola em 2008 –, apontamos a necessidade de articulação deste documento com os resultados da Prova São Paulo, de modo a elaborar Planos de Ensino ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Contamos com a participação de todos neste compromisso de oferecer cada vez mais um ensino de qualidade para as crianças e jovens da cidade de São Paulo.

Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
-------------------	----

PARTE 1

A Lei nº10.639/03 e a Educação	16
Eixos Conceituais	20

PARTE 2

História da África e Afro-Brasileira na Sala de Aula	26
Aproximação com o tema	26
2.1.1 Desmistificando olhares, (pré) conceitos e compreensões	28
2.1.2 A identidade – étnico-racial no Brasil afro	31
2.2.1 África e suas diásporas: o afro-humano ou humanoafro no mundo?	40
2.2.2 África: lugar das primeiras descobertas, invenções e instituições humanas	41
2.2.3 Os africanos escravizados pelo mundo: formação da modernidade e do Brasil	52
2.2.4 Os africanos no Brasil: Quem eram?	55
2.3.1 A importância e o impacto da Lei nº10.639/03 – a África na história e na sala de aula	61
2.3.2 O africano e o afro-brasileiro: de 1888 a 2002 – silêncio, omissões e reparações	63
2.3.3 O passado que não foi contado: Esta história não está na escola	66
2.4.1 As relações Brasil – África Subsaariana: Oralidade, Escrita e Analfabetismo	68
2.4.2 O verbo africano	69
2.4.3 O analfabeto e a escrita	73

PARTE 3

Educação Infantil e a Formação Identitária	84
Aproximações com o tema	84
3.1 Objetivos da modalidade	86
3.2 Articulando as diversas linguagens	90
3.3 Possibilidades de trabalho pedagógico	92

PARTE 4

Ensino Fundamental – Um novo olhar sobre o pluralismo cultural	106
Aproximação com o tema	106
4.1 Expectativas face à escola	107
4.2 Currículo e escola	108
4.3 A luta histórica	109
4.4 A interligação de saberes	110
4.5 Humanidade – alteridade	110
4.6 Os corpos humanos fazem o cotidiano escolar	111
4.7 Expectativas de ações pedagógicas	112
4.8 Acenando caminhos	114
4.9 Repensando o território	115
4.10 Repensando a Língua Portuguesa	125

PARTE 5

Educação de Jovens e Adultos (EJA): Valorizando a Cidadania	166
Aproximações com o tema	166
5.1 EJA e seu público	169
5.2 Institucionalização do direito à educação – EJA enquanto modalidade de ensino	170
5.3 Objetivos da modalidade	171
5.4 Expectativas de aprendizagem	172
5.5 Pluralidade cultural	174
5.6 Articulando diversas áreas de conhecimento	176
5.7 Possibilidades curriculares e pedagógicas	178

PARTE 6

Ensino Médio: Repensando as Relações Brasil e África Contemporânea	198
Aproximações com o tema	198
6.1 Finalidades do ensino médio e as implicações da Lei nº10.639/03	200
6.2 Objetivos da modalidade	204
6.3 Expectativas de aprendizagem	207
6.4 Articulando diversas áreas de conhecimento e possibilidades curriculares e pedagógicas	207

BIBLIOGRAFIA	214
---------------------	-----

ANEXOS	233
---------------	-----

INTRODUÇÃO

Introdução¹

A Secretaria Municipal da Educação (SME) de São Paulo apresenta este documento, resultado de um processo de construção de saberes sobre a temática étnico-racial em conjunção dialógica com vários setores da comunidade escolar, entre professores, coordenadores pedagógicos, diretores da rede municipal e segmentos de movimentos sociais.

Com relação a setores de movimentos sociais dedicados à educação, destaca-se a atuação do movimento social negro de São Paulo, que, desde meados dos anos 80, sobretudo após a redemocratização política do País, em 1985, não tem medido esforços para o desenvolvimento de uma educação mais representativa de todos os grupos sociais na construção da sociedade brasileira. Neste sentido, nas últimas duas décadas, a SME avançou na execução de projetos educacionais inovadores, ainda que pontuais, conduzidos por professores da rede comprometidos com o ideário de justiça social.

A aspiração da SME pela escola cidadã, mais inclusiva e socialmente mais justa com todos os grupos sociais, em especial o segmento afro-brasileiro, tem uma história demarcada no tempo e espaço. A partir de 2007, a Secretaria, em sintonia com a sociedade e sentindo a necessidade de avançar nessas discussões, tematizando a prática, publicou o Comunicado nº 982, de 22 de maio daquele ano, convocando professores para compor o Grupo Referência “Diálogos sobre Diversidade Étnico-Racial e Cultural”. Foram dois os objetivos básicos da formação desse grupo: 1) formar professores para que pudessem exercer o papel de multiplicadores na rede municipal de ensino, e 2) contribuir para a elaboração das diretrizes norteadoras do documento “Orientações Étnico-Raciais e Culturais” a ser disponibilizado na rede municipal de ensino.

No cumprimento de tais propósitos, um grupo de professores, representando diversas áreas do conhecimento e modalidades de ensino, debruçou-se durante seis meses sobre a discussão em profundidade de fundamentações conceituais e teóricas em torno da temática étnico-racial e do cotidiano escolar.

No dia 14 de novembro de 2007, a Fundação IBGE divulgou, por meio de seus indicadores sociais, que a população do Município de São Paulo era estimada em 10.886.000 de pessoas. Deste total, 67 % (ou 7.293.620 de pessoas) eram brancos

1 Texto elaborado pela Profª Dra. Vera Lúcia Benedito, especialista em Sociologia/Estudos Urbanos pela Michigan State University, USA, pesquisadora sobre relações étnico-raciais e Rosana de Souza, Profª da rede municipal de ensino e coordenadora do Grupo Referência.

e 30% (ou 3.565.800), negros.^{2*} Embora a cidade de Salvador, no estado da Bahia, seja proporcionalmente considerada a capital negra do Brasil, em termos absolutos São Paulo é a cidade brasileira com maior número de negros.

Um mês antes, a Secretaria Municipal da Educação, com dados colhidos pelo Centro de Informática da Assessoria Técnica de Planejamento (ATP/CI), divulgara que quase 936.000 educandos estavam sob a responsabilidade do município paulistano, distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, 407.589 educandos; Ensino Fundamental, 525.367; e Ensino Médio, 2.953. Em todas as modalidades, os educandos negros (pretos e pardos) representam mais de 50 % do total dos alunos matriculados. Outro dado importante é de que, ao se fazer o recorte de gênero, as educandas perfazem também 50 % do universo do ensino municipal. Portanto, as temáticas cor/etnia e gênero requerem um olhar atento relativo aos projetos pedagógicos e curriculares.

Quando se considera que, do total dos educandos matriculados na rede de ensino municipal paulistana, aproximadamente 230.000 não declararam sua cor, talvez tenhamos um indício de que a auto-estima seja um entre outros fatores que favorecem comportamentos nem sempre adequados ao desenvolvimento sadio de jovens e adolescentes. Muito provavelmente, por trás destes números, estão aqueles educandos que só sentam na última fileira da sala de aula e são pouco receptivos a atividades participativas. Muitos são estigmatizados em função da sua cor da pele e preferem ficar no anonimato, na quase invisibilidade de ser.

Por trás dos dados estatísticos, existem crianças, meninos e meninas, jovens negros, brancos, asiáticos e indígenas que interagem no cotidiano escolar estruturado por valores sociais, familiares e até religiosos muitas vezes preconceituosos e discriminatórios em relação àqueles considerados diferentes. A escola, como uma das instituições formadoras da sociedade, não escapa a práticas pedagógicas discriminatórias, aliadas a posturas individuais e coletivas igualmente calcadas nesses valores.

Tais afirmativas são respaldadas pela produção acadêmica das três últimas décadas e meia, que tem alertado a comunidade escolar, os legisladores da educação e a sociedade em geral sobre o impacto do livro didático na formação identitária e na auto-estima de crianças negras e brancas (SILVA, 1995, SOUSA, 2001, CAVALLEIRO, 2001), sobre as injúrias emocionais e psicológicas sofridas por crianças negras resultantes de práticas excludentes que causam a auto-rejeição e contribuem para a evasão escolar (OLIVEIRA, 1992) e até mesmo sobre a distribuição desigual de

2 Segundo a Fundação IBGE, a categoria “negro” engloba pretos e pardos.

atenção e do afeto dispensados às crianças durante a educação infantil (CAVALLEIRO, 2003). A esses exemplos, juntam-se os inúmeros casos relatados no curso de formação de professores, do Grupo Referência de 2007, com relação aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio e dos cursos de formação para jovens e adultos.

Neste contexto, a cidadania corre risco. Historicamente, parte desse risco deve-se à falta de referências positivas sobre o passado e o presente em relação à contribuição das populações negras na construção do País. Médicos, engenheiros, jornalistas, escritores(as), professores(as), políticos negros e políticas negras, lideranças comunitárias e religiosas também fizeram e fazem parte da construção da consciência crítica e intelectual do Brasil. Conhecer o passado e aumentar as lentes através dessa dimensão no presente referencia não só o segmento afro-brasileiro, mas todos os brasileiros.

Por que este documento é relevante para os professores da rede municipal de ensino de São Paulo? Sabemos que tão-somente um documento não irá erradicar complexos de inferioridade e superioridade, discriminações, preconceitos e práticas racistas do cotidiano escolar. Mas a sensibilização para o tema étnico-racial, que este documento propõe, e uma série de ações conjugadas certamente contribuirão para o fortalecimento de uma educação anti-racista e plural. Afinal, educar para a igualdade é tarefa urgente e imprescindível para a construção da sociedade de amanhã. É na concretude de ações positivas no presente que este documento se insere. É importante ressaltar que a temática étnico-racial não se esgota neste texto. As reflexões aqui propostas correspondem a um trabalho em progresso, que com certeza serão desdobradas em projetos múltiplos no futuro.

O pioneirismo da Secretaria Municipal da Educação resultou na formulação e na discussão de diversas propostas curriculares e pedagógicas inovadoras, as quais se aliam aos princípios norteadores da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e Afro-Brasileira. Neste documento, as diversas contribuições de sete especialistas de diversas áreas do conhecimento (Ações Afirmativas, História da África e Afro-Brasileira, Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio) e dos membros do Grupo Referência ilustram os debates conceituais e teóricos referentes a cada modalidade de ensino, do Infantil ao Médio. Essas contribuições representam possibilidades de intervenção, não constituindo, portanto, prescrição sobre como o material pedagógico e curricular deve ser trabalhado em sala de aula.

Na organização geral deste documento, o Capítulo 1 aprofunda o contexto da Lei nº 10.639/03 e a Educação e o Capítulo 2 introduz os principais pressupostos teóricos e conceituais relativos à História e às Culturas Africanas e Afro-Brasileiras.

Estes dois primeiros capítulos discutem conceitos básicos que irão permear todas as modalidades de ensino. No final de cada capítulo, são apresentadas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Grupo Referência e que servem para ilustrar áreas do conhecimento. O Capítulo 3 discute a Educação Infantil e a formação da identidade, apresentando conceitos básicos, objetivos da área, articulação das diversas linguagens e propostas de trabalho pedagógico. No Capítulo 4, dedicado ao Ensino Fundamental, o eixo temático é a pluralidade cultural e, neste sentido, exploram-se os conteúdos teórico-conceituais da área, discutem-se o significado do currículo e a interdisciplinaridade das diversas áreas do conhecimento e sugerem-se propostas curriculares e pedagógicas, indicando novos caminhos para uma educação comprometida com o trinômio igualdade, reconhecimento e justiça social. O Capítulo 5 enfatiza a temática da cidadania e expõe algumas reflexões a respeito da educação de jovens e adultos em relação à adoção da Lei nº 10.639/03. O Capítulo 6 pondera sobre as implicações desta Lei no Ensino Médio e propõe repensar as relações entre o Brasil e o continente africano na contemporaneidade; priorizam-se as expectativas de aprendizagem e a articulação de propostas curriculares e pedagógicas para este segmento do ensino.

As duas últimas partes deste documento apresentam a bibliografia geral, seguida de dois anexos. O primeiro anexo destaca a Lei nº 10.639/03 e o segundo, a Lei nº 4.886/03, que estabelece de forma inequívoca o contexto do comprometimento com a educação pluriétnica e cultural.



PARTE 1

A Lei nº 10.639/03 e a Educação³

As orientações curriculares e expectativas de aprendizagem sobre relações étnico-raciais apresentadas neste documento foram formuladas de acordo com a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nos currículos escolares em toda a rede de ensino pública ou privada. Seu conteúdo altera o art. 26-A da Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996.

Basicamente, a Lei nº 10.639/03 sintetiza uma discussão de âmbito nacional e direciona as unidades educacionais para a proposição de atividades relevantes em relação aos conhecimentos das diversas populações africanas, suas origens e contribuições para o nosso cotidiano e história, num movimento de construção e re-dimensionamento curricular e ação educativa, salientando a importância do contexto e sua diversidade cultural.

A aprovação dessa Lei decorre de uma série de demandas do Movimento Social Negro Brasileiro e aponta para um novo momento das relações do Estado com os movimentos sociais organizados e a Educação. Essa lei tem se constituído em uma das principais iniciativas das ações afirmativas adotadas no Brasil e que tem contribuído para a disseminação do estudo da história da África e dos africanos, da luta das pessoas negras no Brasil e da sua presença na formação da nação brasileira.

A Lei nº 10.639/03 sinaliza para um modelo educacional que prioriza a diversidade cultural presente na sociedade brasileira e, portanto, na sala de aula, de modo que as idéias sobre reconhecimento, respeito à pluralidade cultural, democracia e cidadania prevaleçam em todas as relações que envolvem a Educação e a comunidade escolar, desde o processo de formulação de políticas educacionais, de elaboração de currículos escolares e de formação de docentes até as atividades pedagógicas, metodológicas e de acolhimento de educandos.

Assim, a adoção da Lei nº 10.639/03 pressupõe a capacitação de educadores para a correção de injustiças e práticas de valores excludentes no espaço escolar e para a inclusão, de forma pedagógica e didática, de temáticas relacionadas à questão racial nas várias áreas do conhecimento, a exemplo da História, da Matemática, da Língua Portuguesa e das Artes. Nesse desafio, espera-se dos educadores o respeito às identidades culturais e religiosas transmitidas aos educandos pelas

3 Texto elaborado pela Profª Céres Maria Santos, mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), jornalista formada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e professora da Uneb, no curso de Comunicação Social em Múltiplos Meios (Campus III, Juazeiro, BA).

famílias e pelos meios sociais em que vivem. Nesse caso, a Lei reforça o respeito à diversidade, sendo esse um exercício democrático e de cidadania em que a escola, enquanto espaço de socialização de conhecimentos, inaugura um novo caminho, já que a educação plural implica o repensar o ensino-aprendizagem.

Para contribuir no processo de formação dos docentes, o Ministério da Educação (MEC), sob a relatoria da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, formulou o Parecer nº CNE/CP 003/2004. Produzido após consulta formulada à sociedade civil, este Parecer explicita o desejo de que a Educação contribua na divulgação e na produção de conhecimentos, de forma que os educandos, das mais variadas descendências, tenham orgulho de seu pertencimento étnico-racial e, com isso, o “outro” passe a ser o diferente e não o inferior. As pessoas educandas negras não podem mais ser ridicularizadas pela cor da pele, pelo tipo de cabelo ou por seus traços físicos, distintos de outros grupos étnicos, como os europeus, os asiáticos e os indígenas.

Apoiado na Lei nº 10.639/03, em 2004, o Conselho Nacional de Educação, em parecer, aponta para

[...] A necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas a que tais conteúdos devem conduzir (Parecer CNE nº 003/2004, p. 1-2).

Tais diretrizes enfatizam que há um movimento social e político que deve permear os fundamentos educacionais que levam à compreensão da História do Brasil e de sua constituição, considerando a ação das pessoas negras e seus descendentes como protagonistas desse processo. Aliás, as diretrizes propostas pelo Parecer nº 003/2004 visam mais às atribuições das escolas, determinando a estas incluir entre os estudos e atividades diárias

[...] as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes asiáticos, além das de raiz africana e européia (Parecer CNE nº 003/2004, p. 8).

A proposta é que os conceitos sejam trabalhados de forma abrangente, mas sem perder a dimensão da perspectiva histórica e da contribuição desses vários povos para o que somos hoje como nação e cidadãos brasileiros, justificando nossas condutas e padrões e vislumbrando a erradicação do preconceito e discriminação política, econômica e social a que estamos sujeitos, mesmo que veladamente.

Lei 10.639/03

- Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.
- Amplia o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.
- Essa lei é apenas um dos exemplos das Ações Afirmativas possíveis: um conjunto de políticas públicas que NÃO visam substituir a visão eurocêntrica pela africana, mas SIM gerar justiça social e valorizar as diferenças para produzir a igualdade.

Texto: Oswaldo Faustino “Reflexões diante de um espelho sem reflexo”,
Novembro de 2007



Tela “Compasso de Lua”
de João Cândido da Silva, 1984

Foto: Evandra de Souza

O Parecer do MEC considera que o reconhecimento da diversidade requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, de forma a superar as desigualdades raciais presentes na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis do ensino formal. A Lei nº 10.639/03 inaugura a possibilidade de desconstrução de um modelo educacional ancorado em práticas eurocêntricas, excludentes e violentas, que têm demonstrado sinais de falência por meio dos altos índices de reprovação, de evasão escolar e em casos explícitos de agressões físicas e até assassinatos de estudantes e docentes no espaço escolar.

Todavia, o sucesso da aplicação da Lei nº 10.639/03 não depende apenas do processo educativo escolar, já que o enfrentamento do racismo e das desigualdades não é tarefa exclusiva da escola. Mas escola e sociedade civil estão imbricadas com processos que resultam no modelo das relações entre os diversos grupos étnicos e raciais do País e, por isso, refletem-se na escola ou são reproduzidos por esta. Nesse caso, a formação de educadores para a aplicação da Lei nº 10.639/03 deve contemplar discussões temáticas mais complexas, como identidade racial, de gênero e sexualidade, auto-estima da criança negra, resistência da comunidade negra brasileira e os modos de retransmitir as culturas africanas.

Nota-se que a aplicação da Lei nº 10.639/03 interfere diretamente no papel da escola, pois sinaliza para uma instituição democrática e transformadora dos valores

que ainda alimentam relações de poder e de privilégios sociais. Por isso, as referidas discussões temáticas fazem-se presentes na formação de educadores, já que idéias que negavam a existência da diferença, a partir de concepções como a da democracia racial, devem ser revistas no processo educacional.

Tratar de identidade racial, portanto, implica o respeito à diversidade cultural presente na sala de aula e no cotidiano das crianças em geral – e particularmente das crianças negras –, seja essa diversidade transmitida no meio familiar ou em comunidades religiosas de matrizes africanas. Os conteúdos escolares devem contemplar essa pluralidade, de forma a interferir positivamente na auto-estima de todos os grupos. É sabido que boa parte das culturas negras no Brasil, assim como no continente africano, foi transmitida pela tradição oral. Afora essa forma de comunicação, outras linguagens estão presentes na identidade negra, como a valorização da corporeidade, da arte e da escrita.

Por conseguinte, o professor e a professora podem trabalhar com questões voltadas para positivar o passado das pessoas negras africanas escravizadas no Brasil, dando exemplos do processo de resistência vivido pela comunidade negra brasileira, da formação dos quilombos – sendo o mais famoso o Quilombo de Palmares –, das medidas tomadas na atualidade para o reconhecimento das terras remanescentes de quilombos no Brasil, da resistência das pessoas escravizadas mediante a construção do sincretismo religioso, da formação das irmandades ligadas à Igreja Católica e que contribuíram para libertação de pessoas escravizadas, etc. O educador pode recorrer a vários mecanismos didáticos para tratar de identidade, como usar vídeos, filmes e textos para identificar a reprodução ou não de estereótipos sobre a participação negra na sociedade brasileira.

Esse movimento dialético e dialógico de desconstruir e reconstruir só será possível após um processo de reaprendizagem dos educadores sobre os valores culturais típicos da cultura negra, como modo de conceber o mundo, estéticos, entre outros. Observa-se que o tratamento da identidade negra é complexo, supera as questões pigmentocráticas e pode contribuir para outras reflexões, nos campos de gênero e de sexualidade, por enfatizar a importância do respeito à diversidade. Senão, vejamos: de que forma o educador pode trabalhar, na sala de aula, questões como a naturalização de lugares e papéis reservados aos homens e as mulheres? De que forma o ato de educar pode solucionar conflitos ou situações de violência homofóbica na sala de aula? O princípio do respeito à diversidade é o mesmo.

Quanto à aplicação da Lei nº 10.639/03, no que diz respeito ao ensino da história da África, constata-se que é preciso uma atenção especial às singularidades do continente africano – berço da humanidade, com sua extensão territorial que cobre

cerca de 22% da superfície sólida do planeta Terra, com grande variedade climática e topográfica, com a presença de mais de dois mil povos com diferentes línguas e modos de organização socioeconômica e uma complexa movimentação migratória.

A história da África, marcada pelos processos sistemáticos de escravidão racial e de tráfico humano, ao ser narrada do ponto de vista de seus conquistadores, ainda é construída por uma imagem negativa. É preciso desconstruir esse enfoque a partir de uma abordagem transversal e transdisciplinar, capaz de fazer com que crianças e pessoas adultas não só entendam as evoluções internas dos povos africanos, mas também interfiram nas relações para além do continente africano.

Destaca-se ainda que a Lei nº 10.639/03 indica uma amplitude de possibilidades de ensino-aprendizagem, que exige da comunidade escolar, em especial dos educadores, uma reeducação sobre relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, numa perspectiva democrática e cidadã. Conforme ressalta o Parecer nº 003/2004, “para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”.

Assim, a escola, como instituição que tem o papel de contribuir na formação dos cidadãos, deve assegurar o direito à educação a todos os brasileiros e, ao mesmo tempo, ser aliada na luta contra qualquer forma de discriminação ou exclusão, dentre as quais a de raça. É relevante que o sistema educacional entenda e caminhe no sentido de que a relevância dos temas que envolvem a inclusão no currículo escolar da história e da cultura afro-brasileiras e africanas é reconhecida por todos os brasileiros – homens e mulheres – interessados na construção de uma sociedade que respeite o seu perfil multicultural e pluriétnico.

A Lei nº 10.639/03 não propõe a substituição do foco eurocêntrico pelo afrocêntrico, mas a diversidade dos currículos escolares e, a partir da escola, em todos os campos das relações humanas. Assim, a escola deve, também, contemplar a história e a cultura de todos os povos, de todos os continentes que compõem a população brasileira, como as dos descendentes de indígenas, de asiáticos e de europeus.

Eixos conceituais

A aplicação da Lei nº 10.639/03 requer uma reflexão sobre alguns conceitos – como racismo, raça, auto-estima, cidadania, ações afirmativas, religiosidade, identidade étnico-racial, ancestralidade, oralidade étnico-racial, resistência, gênero e sexualidade, entre outros –, para dar sustentação às novas intervenções na área educacional. Para se pensar a escola cidadã como um espaço de vivências sociais norteado pela

possibilidade de construção de uma convivência democrática, é necessário conhecer essa diversidade e os fatores que a negaram na política educacional.

A escola, a partir daquela Lei, tornou-se uma aliada no enfrentamento do racismo para além do território escolar, pois está formando pessoas cidadãs que exercerão diversos papéis na sociedade. Mas, o que é racismo e como se manifesta nas relações escolares? Entendemos o racismo como um tipo de ideologia que tem servido para a manutenção do *status quo*, baseado na exclusão e na supremacia de determinados grupos e na subalternização de outros. O racismo estruturou-se, ao longo da história, com base na idéia de superior e inferior, determinante para se legitimar a hierarquização da humanidade.

Nesse cenário, falar em “raça” não tem nenhuma associação com a biologia ou os conceitos que buscaram reforço na seleção natural das espécies. O conceito de “raça” está relacionado com as exclusões existentes na sociedade, tendo-se em vista características fenotípicas e pigmentocráticas. Falar em “raça” pode revelar uma das características do racismo: a capacidade de negar o direito essencial da pessoa, o de ser humana. Por isso, o racismo é um dos mais graves crimes contra a humanidade e os direitos humanos.

É exatamente a escola – entendida como espaço institucional que retrata os interesses de grupo dominantes em relação aos valores e conhecimentos que devem ser transmitidos – um dos locais onde o racismo manifesta-se de várias maneiras. Essas manifestações dão-se quando, por exemplo, o livro didático retrata uma pessoa negra de forma estereotipada, desprovida de “humanidade” ou quando a referência aos descendentes de africanos limita-se a relatos depreciativos do processo brasileiro de escravização.

O racismo manifesta-se quando a comunidade escolar, o currículo e até mesmo o educador ou a educadora demonstram preconceito ou desconhecimento de questões de ordem racial ou ridicularizam identidades e estéticas diferentes das que foram estabelecidas como ideais. A ausência nos currículos escolares da história e da cultura afro-brasileiras e africanas reforçou o racismo, incutiu a percepção discriminatória nas crianças brancas em relação às pessoas negras, inibiu a auto-estima das crianças negras, estimulou a evasão e a repetência escolares e impossibilitou o acesso a outros conteúdos e conhecimentos produzidos pela humanidade. Objetivando uma nova perspectiva educacional, o tema identidade deve ser discutido de forma inter e transdisciplinar, de forma a enfrentar as exclusões com proposições democráticas, cidadãs e de respeito às identidades religiosas.

Os projetos político-pedagógicos têm-se negado a aceitar, até mesmo por total desconhecimento de quem os elabora, a capacidade de resistência em que se transformaram os espaços religiosos de origem africana no Brasil. É preciso que a escola

cidadã perceba os terreiros de Candomblé não apenas como espaços religiosos, mas também, e principalmente, como territórios de resistência cultural, de manutenção de mitos e de cosmovisão de mundo, de representação e de ressignificação do mundo africano – renegados pelos currículos escolares que, quando contemplavam a prática da educação religiosa, tinham conteúdo confessional e norteado pelos ideais da religião oficial brasileira, o Catolicismo, em vez de ensinar conteúdos de várias religiões. E pior: esses conteúdos eram elaborados para inferiorizar as demais religiões.

A comunidade escolar precisa pensar em como desconstruir estereótipos, em como identificar e superar a influência da escola na baixa autoestima das crianças e adolescentes negros. Essa intervenção deve basear-se no entendimento de que a escola pode e deve combater o racismo institucional, entendido como “o fracasso coletivo de uma organização em oferecer um serviço apropriado e profissional às pessoas devido a sua cor, cultura ou origem étnica”.

Constata-se que a Educação abriga ações educacionais voltadas para o enfrentamento do racismo, que pregam a diversidade de saberes e são até anteriores à Lei nº 10.639/03. Neste momento, essas experiências deveriam ter mais visibilidade e servir de referências para novos programas escolares, elaborados para subsidiar as escolas no tratamento desse tema, contribuir na fase de seleção e organização dos conteúdos de ensino e de material didático, no uso de textos, audiovisuais e músicas que, de forma prazerosa, possibilitem a desconstrução de preconceitos.

É importante que a Lei nº 10.639/03 seja entendida como uma política de ações afirmativas definida com um conjunto de políticas implementadas pelo Estado e dirigidas para o enfrentamento do racismo e das exclusões, como um mecanismo que busca a equidade de oportunidades, principalmente no acesso a bens fundamentais, como a educação e o acesso ao mercado de trabalho, e na busca pela realização da cidadania.

Segundo Dalmo Dallari, “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”. Quando se trata de segmentos excluídos por recortes de “raça” e gênero, observa-se que homens e mulheres negros encontram-se alijados de direitos. Portanto, “raça” e gênero são temas fundamentais para a elaboração de um projeto educacional plural e cidadão.

Ao se trabalhar com a democratização da escola, além dos conceitos de “raça” e racismo, aparecem outros da área das exclusões e dos preconceitos, como os de gênero e sexualidade. Percebe-se, então, o enorme leque de questões associadas à Lei nº 10.639/03 e que exigem a participação da escola, a partir de uma perspectiva pluriétnica e cultural.

Além das exclusões provocadas pelo racismo, nota-se o machismo, que resulta, por exemplo, na sub-representação de mulheres negras nos cargos políticos e de poder de decisão, apesar das cotas para mulheres nos partidos políticos. Elas sofrem um tipo singular de intersecção de fatores reais e subjetivos que as colocam em uma condição de subalternização que, por sua vez, interfere negativamente na sua auto-estima e no imaginário que a sociedade constrói em torno delas. Esse conjunto de fatores interfere ainda na auto-estima das meninas negras na escola. É preciso refletir de que forma essas discriminações podem ser desconstruídas na escola.

Deve-se também levar em conta o tema da sexualidade, entendida como as preferências sexuais de cada indivíduo e que se manifestam desde cedo nas crianças. Ao contrário de serem alvo de reações preconceituosas, as diversas identidades sexuais devem ser tratadas com naturalidade, identificadas com as novas ressignificações que movimentos como o dos *gays* têm trazido para debate na sociedade, evitando-se, assim, traumas refletidos no desempenho escolar, no isolamento e na resistência do educando às atividades escolares em grupo, na evasão escolar, na repetência etc. A escola precisa saber como agir diante da homofobia e de comentários do tipo “como se não bastasse ser negro (ou negra), ainda é *gay*”.

Em síntese, a implementação da Lei nº 10.639/03 é um processo complexo e se imbrica com um elenco de temas que requerem a formatação de um novo modelo educacional, alicerçado em princípios democráticos e inclusivos de respeito e tolerância à diversidade.



Tela “As compositoras” de João Cândido da Silva, 1999
Foto: Evandra de Souza



PARTE 2

História da África e Afro-Brasileira na Sala de Aula⁴

*Um povo sem passado, sem memória,
sem história, sem identidade,
não sente vontade de ser e de existir,
inclusive enquanto povo,
posto que não é.*

(Dagoberto José Fonseca, 2007)

Aproximações com o tema

O objetivo desta reflexão é servir como um instrumento didático-pedagógico para os profissionais da Educação do município de São Paulo, particularmente aqueles que ministram disciplinas em diferentes níveis, ciclos e modalidades da educação. Da mesma forma, as reflexões contidas neste capítulo visam explicitar as diretrizes curriculares nacionais e os pareceres que embasam a obrigatoriedade da introdução do tema história e cultura africanas e afro-brasileiras nos Ensinos Fundamental e Médio do País, sem negligenciar a responsabilidade dos Ensinos Infantil e Superior, além da Educação de Jovens e Adultos neste processo alicerçado e alimentado pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

A perspectiva avançada é de que este processo nos leve a fazer uma revisão da história do Brasil e de suas instituições. Para tanto, a escola e seus profissionais são “convidados” a conhecê-la e trabalhá-la, a fim de que o africano, a África e seus descendentes, neste País, sejam conhecidos por meio de propostas pedagógicas e curriculares interdisciplinares. Desta forma, espera-se que africanos e afro-brasileiros possam ser tratados com a mesma dignidade conferida àqueles estrangeiros e brasileiros que construíram o País desde as primeiras décadas do século 16 até o momento atual.

Esta revisão “solicitada” pela Lei nº 10.639/03 impõe-se como necessidade vital para que o Brasil e os brasileiros vivam digna e honestamente. É imprescindível trabalharmos criticamente para reformular os conteúdos didáticos, assim como as

⁴ Texto elaborado pelo Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca, docente da Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), coordenador do Centro de Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (Cladin) e do Laboratório de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diversidade (Lead), supervisor do Grupo de Trabalho do Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (Nupe) e membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (Cadara) do Ministério da Educação.

práticas pedagógicas, de modo a eliminarmos o véu do preconceito, da discriminação, da marginalização e da criminalização imposta ao africano e ao afro-brasileiro. Isso dá-se, sobretudo, pelo desconhecimento, pelo silêncio, pela invisibilidade e pelo rebaixamento das diferentes estruturas sociocultural e políticas, formais e informais. Os profissionais da Educação são partes integrantes deste processo de educação da população e das comunidades que integram, enquanto sujeitos sociais, culturais, políticos e econômicos.

A proposta teórico-metodológica aqui desenvolvida para a mudança da educação paulistana está embasada nas idéias de diversos cientistas sociais e pedagogos – dentre os quais citamos Cheikh Anta Diop, Amadou Hampate Bâ, Joseph Ki-Zerbo e Paulo Freire –, sem que se neguem as práticas educativas de diversas entidades negras que constituíram e conduziram com esforços uma teoria-metodológica calcada na práxis do saber-fazer, do ver-ouvir-agir e do falar enquanto instrumentos pedagógicos de transmissão de conhecimentos vivenciados no cotidiano. Essa proposta teórico-pedagógica pauta-se pela experiência, pela memória, pela história silenciada de homens e mulheres e por documentos que embasam o nosso conhecimento e nos fazem cientes e conscientes da vida em sociedade.



A suposta ausência da escrita não impediu que muitos africanos e afro-brasileiros lembrassem do passado, elaborassem memórias sobre as experiências passadas e as transmitissem às gerações futuras por meio da oralidade, ou seja, da tradição milenar e ancestral africana.

A abordagem do iletrado, neste capítulo, não o trata como alguém destituído de conhecimento, de ciência e de consciência. Muito pelo contrário, o que ele não domina é uma técnica de transmissão e armazenamento de informações – a escrita criada na África e difundida para outras regiões do planeta. Portanto, o intento é de que **esta reflexão seja um convite aos professores para que possam se debruçar sobre o complexo trinômio da descoberta-ensino-aprendizagem e que, assim, possam conceber os desafios e os desdobramentos colocados pelo movimento negro como uma nova experiência social e histórica importante para o País – mas, sobretudo, para nossas crianças, independente de sua origem étnico-racial e social, na medida em que possamos possibilitar-lhes um reconhecimento digno, efetivo e verdadeiro do papel de um e de outro na sociedade e na nação, enquanto construtores do País. Para tanto, os professores devem estar prontos para descobrir novos cenários e novas realidades culturais e históricas,**

práticas científicas e educacionais, imbuídos da ética da responsabilidade com as gerações futuras.

Com esta reflexão, abordamos como a humanidade, desde a África, fez inúmeras escolhas e rumou para caminhos diferentes, constituindo imensa diversidade social, cultural e étnico-racial. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo também aprofunda sua escolha ao trazer mais dados e fontes das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, amplia o conhecimento acerca daquilo que foi produzido pela África e que deu base às invenções, às descobertas e às instituições que temos hoje. Mesmo que muitos ainda mantenham a crença insustentável e suspeita de que os africanos não construíram nada, nem história.

Reconhecer o mérito, o valor do outro, da riqueza que cada indivíduo e grupo social porta é um imperativo da vida em sociedade. A escola não pode eximir-se deste processo de constituição da cidadania, da democracia, da vida republicana, sem deixar de ver na diversidade um potencial de diálogo, discurso e prática que promova a igualdade na educação. O profissional da Educação do município de São Paulo está convidado a fazer parte da construção de uma sociedade de iguais e de diferentes, fortalecendo a auto-estima positiva de todos, a dignidade e a justiça social, a partir de uma educação verdadeiramente republicana. Trilhar este caminho fecundo é uma necessidade, independente das cruzes e das encruzilhadas.

Antes de analisarmos a presença africana no Brasil, seu legado ao nosso País e a influência africana em outras partes do mundo, a partir da primeira globalização empreendida pelo homem, queremos tratar, de uma maneira ainda que breve, dos (pré)conceitos que norteiam as relações racistas na contemporaneidade.

2.1.1 Desmistificando olhares, (pré)conceitos e compreensões

Esta seção introduz conceitos, termos, processos e contextos fundamentais para o entendimento da realidade sócio-étnico-racial na África e no Brasil.

Escravidão

A escravidão, como instituição e prática sociocultural e político-econômica, tem tido similaridade ao longo da história dos diferentes dos povos, mas não podemos confundir seus processos distintos. Nesse sentido, não podemos falar em escravidão,

mas em escravidões (MELTZER, 2004; MEILLASSOUX, 1995). Há distinções entre o que ocorreu no Egito, na Babilônia, na Grécia, em Roma, na Índia, nas Américas pré-colombianas, na América, na África, na Ásia e na Oceania, de modo que nem sempre podemos denominar os respectivos sistemas e instituições como escravistas, pura e simplesmente. Esses sistemas e instituições conferem aos povos dominadores uma característica básica em suas culturas e sociedades. Eles eram nômades, guerreiros, conquistadores, mas nem por isso eram povos destituídos da capacidade laboriosa de lavrar a terra e cuidar das pastagens e do rebanho.

A escravidão pauta-se por diversas relações de dominação e subordinação do outro, tornando-o servil, escravizando-o de várias maneiras. A que submeteu os africanos no século 15 tem diferenças flagrantes em relação àquela que existiu anteriormente na própria Europa e àquela que geralmente se menciona quando se trata da África anterior à conquista europeia (MEILLASSOUX, 1995).

Muitas pessoas ignoram a diferença entre o processo de dominação servil na África e o da escravidão existente nas Américas. Na África antiga, não existiu a escravidão, mas um sistema de cativo estruturado em função da guerra e de dívidas. O cativo da casa ou da terra era um estranho, um não-parente; mas podia também ser alguém do mesmo grupo clânico (familiar) ou étnico-nacional. Essa situação de *cativo da casa, da terra*, existente em decorrência da dívida, vigorava até o pagamento desta. A dívida era estabelecida pelo grupo clânico ou étnico-nacional, ou pelo indivíduo credor. Havia uma relação institucional que regia essas situações, impedindo que o devedor fosse cativo para sempre e perdesse sua identidade pessoal ou mesmo étnico-nacional quando pertencente a outro grupo social e cultural.

Essa situação institucional valia também para aqueles que pagavam o espólio de guerra para o vencedor do conflito. Nem por isso eles perdiam a terra, mas pagavam a sua dívida em forma de tributos (MEILLASSOUX, 1995). O antropólogo Paul Bohannon diz que o escravizado⁵

era uma espécie de parente – com direitos diferentes dos outros parentes, diferentes posições na família e no lar, mas, no entanto, uma espécie de parente. [...] Esses escravos de fato trabalhavam – geralmente o trabalho

5 O conceito de escravizado que defendemos tem o mesmo fundo político-filosófico do conceito de empobrecido: não se nasce, cresce e morre pobre, mas se é tornado pobre pelo sistema de espoliação econômica, política e cultural. As teorias socialistas e comunistas, bem como a teologia da libertação, por exemplo, não vieram para libertar o pobre, mas o empobrecido. Tratar o pobre como tal é remetê-lo ao estado de natureza, não projetando sua mobilidade dentro da dinâmica social – e até culpando-o pela não alteração de sua história. Este conceito também equivale para a lógica imposta ao longo da história pela nobreza medieval na Europa, bem como pelos faraós e os demais governantes, ou seja, o estado de natureza, de nascimento, que não deve ser alterado. Justificou-se esse estado de natureza pelo caráter e pela determinação divina.

mais pesado – mas também se casavam, inseriam suas famílias no grupo social e formavam uma parte legítima da família ampliada (apud MELTZER, 2004, p. 231-232).

O cativo na África tinha como finalidade a obtenção de recursos materiais, sobre ele se definiam status sociais e políticos. Ele exercia trabalhos para outros, como em outras sociedades em que o sistema e instituição vieram a existir ao longo do tempo. O *cativo da casa, da terra* vivia sob domínio familiar. R. S. Rattray, um estudioso dos axântis,⁶ revelou que esse grupo étnico-nacional tinha a segunda concepção:

Um escravo podia casar-se; ter propriedade; ele mesmo possuir um escravo; prestar juramento; ser testemunha competente; e por fim tornar-se herdeiro de seu senhor. [...] em poucas palavras, eram estes os direitos de um escravo Ashanti. Em muitos casos pareciam praticamente os mesmos privilégios normais de um homem livre Ashanti. [...] Nove de cada dez escravos Ashanti possivelmente tornavam-se membros adotados da família; e logo seus descendentes se misturavam e se casavam com parentes do proprietário, de modo que só alguns conheciam sua origem. (apud MELTZER, 2004, p. 235-236).

A experiência histórico-cultural africana não é a mesma referida à escravização que se fez nas Américas e na Europa, patrocinada pelos europeus ocidentais, judeus e islâmicos antes e após o século 15. A escravização africana foi empreendida por grandes consórcios mercantis, pelos Estados e pelas Igrejas Cristãs. Não foi uma obra familiar, mas de empresas escravistas.

Dentro deste contexto, é importante estabelecer o conceito de africanos escravizados, tendo a dimensão sociocultural e político-filosófica, posto que não nasceram nessa condição, mas foram submetidos, transformados e tornados escravos pelo sistema político-econômico e pela instituição sócio-jurídica implantada pelos conquistadores. O conceito de escravo tem o nítido sentido de reduzir uma realidade histórico-cultural ao estado de natureza. O escravo nasce, cresce e morre irremediavelmente preso à sua natureza, não há transformação social possível para ele, até seus descendentes serão tratados como escravos, filhos de uma natureza imutável, intransponível.

Essa redução ao paradigma da natureza do escravo tem o sentido de manter a escravidão no imaginário social das populações. Portanto, quando se afirma que

⁶ A etnia axânti tinha seu reino na região que hoje compreende Gana. Essa etnia constitui-se um dos maiores grupos étnicos africanos. O comércio de população axânti escravizada que saiu para as Américas, inclusive para o Brasil, cessou na primeira metade do século 19.

na África já existia a instituição da escravidão, busca-se informar ideologicamente que o europeu não fez nada de errado, a não ser manter o africano na sua natureza. O conceito de escravizado visa estabelecer uma outra história: a de que um sujeito livre, proprietário do seu destino, sendo livre e dono de suas capacidades mentais e físicas, foi transformado, submetido a uma condição social imposta pela escravidão, ou seja, a de “peça”, de “ser animal de tração”, de “mercadoria”.

A realidade escravista, edificada nas Américas e na Europa, transformou o cativo em escravizado. Nesta realidade, a ordem era de compra e venda, de destituição territorial, patrimonial, religiosa, do nome, do idioma, impondo a negação do seu ser, enquanto sujeito submetido à ordem escravista, como ocorreu após o ingresso intenso dos europeus e islâmicos, em particular, na África ocidental.

A ordem e a relação escravista existente nos séculos 15 e 19 também se pautou pela prática, semelhante à adotada pelos arianos na Índia, há mais de 2.600 anos, tornando uns em castas inferiores e outros em superiores. A estrutura escravista ariana organizou-se em função da cor da pele e dos demais traços fenotípicos de uns e de outros. O que assistimos após o século 15 não foi algo exclusivo e inédito na história humana e que envolveu “claros” e “escuros” (MELTZER, 2004; NASCIMENTO, 1996).

2.1.2 A identidade étnico-racial no Brasil afro⁷

As disputas entre diversos segmentos socioeconômicos, políticos e populacionais permanecem de modo bastante similar na história Brasileira, desde o século 16. Essas disputas demarcaram a constituição de identidades politicamente informadas, segundo os fatores étnicos, culturais, econômicos, geográficos, possibilitando a elaboração de projetos comuns mediante o enfrentamento da realidade em que esses diferentes segmentos estiveram vinculados no Brasil (FONSECA, 2000).

Na luta por liberdade, dignidade e terra no Quilombo dos Palmares, há a presença de africanos, brancos e indígenas de diferentes etnias,⁸ sexos e religiões que

7 Parte considerável deste subcapítulo está alicerçado no texto-base elaborado pela assessoria do Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (Nupe), desenvolvido por Dagoberto José Fonseca e referente à pesquisa do Data Luta (2003), coordenado por Bernardo Mançano Fernandes.

8 Com o passar dos anos e a manutenção da liberdade, brancos pobres, fugitivos da justiça, prostitutas, mulheres capturadas nos engenhos e fazendas da região e índios foram se associar aos negros quilombolas nos diferentes mocambos, de modo que a presença de brancos e brancas, bem como de indígenas, contribuiu para o fortalecimento

enfrentam a opressão do sistema colonial escravista. Este processo demonstra a possibilidade de diversas populações encontrarem-se diante de um mesmo processo e de um mesmo projeto comum, pois têm a capacidade política e cultural de eleger um mesmo “inimigo comum” e construir uma identidade de projeto (FONSECA, 2000, MUNANGA, 2002).

Os movimentos de luta já sabiam articular esse encontro identitário, formulando projetos comuns de reivindicação social, tendo a luta, as dificuldades de existência e os valores culturais como balizadores deste processo contínuo, como ocorreu no Contestado, na Cabanagem, na Balaiada, na Sabinada, em Canudos, na Revolução Farroupilha, nas revoltas do Malês, da Vacina e da Chibata, nas Ligas Camponesas, por exemplo.

Em Palmares, as diferenças étnico-raciais entre uns e outros não eram vistas como algo importante, mesmo que existissem. Essas diferenças não eram silenciadas ou negligenciadas, mas não deveriam ser enfrentadas a ponto de se perder o foco da luta e produzir divisões, hierarquias endógenas no grupo. Os grupos discutiam essas questões, mas o que estava na pauta cotidiana dessas associações complexas era a disputa pela terra, pela liberdade, pela dignidade e equidade sociais, independente das diferenças internas. Desse modo, o encontro identitário que deu as bases para este projeto tinha como “mãe e filha” a estrutura e a conjuntura política, econômica e cultural.

Para muitos desses grupos sociopolíticos e culturais, a diferença entre eles, no aspecto fenotípico, não era mais do que uma riqueza interna, uma complexidade que, articulada devidamente, dava maior capacidade de arregimentação, de unidade coletiva, a partir de um gerenciamento político dessas diferenças. O esforço comunitário dirigia-se para a conquista da terra, símbolo de dignidade, de vida, de trabalho e de poder. Essa luta, portanto, apresenta-se como um projeto político-econômico e cultural de ver a diferença de cada um como um somatório de interesses similares, rejuntados no cotidiano, no dissabor da vida, desde a Colônia e, posteriormente com a Lei de Terras em 1850.

Essa luta secular, que remonta desde o século 16 no Brasil, está também presente nos movimentos sociais contemporâneos, nas bandeiras político-ideológicas de alguns sindicatos e partidos políticos começaram a articular essas variáveis da constituição identitária como fator de enriquecimento e aumento da complexidade da luta e da união de interesses a fim de angariar mais poder político no debate sócio-étnico-racial.

to da luta pela liberdade e pela conquista da igualdade no período colonial. A aliança com os indígenas da região, que também combatiam portugueses e holandeses, favoreceu os quilombolas. Ver em FONSECA, Dagoberto J. dos artigos “Como era a vida em Palmares” (2003) e “De Palmares à Consciência Negra” (2002).

As discussões referentes à identidade social no Brasil, em particular a étnico-racial – que antes, aparentemente, estavam vinculadas apenas às populações indígenas e negras –, encontram eco em diversos segmentos populacionais, tais como os diferentes imigrantes que para cá vieram desde o final do século 19 (LESSER, J., 2001).

O processo de construção das identidades pessoal, social e étnico-racial é algo dinâmico. Somos uma “metamorfose ambulante”, como disse Raul Seixas. Somos seres de desejos, de projetos, de necessidades, de tendências, de possibilidades (FONSECA, 2000). Não somos fechados ao tempo, somos seres históricos (CIAMPA, 1987). A violência cotidiana, a exploração e a expropriação da terra fazem com que nos identifiquemos com milhares de pessoas anônimas, posto que possuem o mesmo rosto e o mesmo nome, os da fome e os da miséria presente no campo e na cidade.

Para a população afro-brasileira, também fazem sentido as identidades pessoal e social. Nestas se funde a construção da identidade étnico-racial, posto que é mediada pela violência, pela exploração, pela expropriação, pela desterritorialização de suas terras na África e pela destituição de suas posses na cidade e no campo. É uma identidade construída na resistência e na luta pelo direito de se tornar cidadão. A identidade afro-brasileira é construída no processo histórico de exclusão social. Não é apenas a cor da pele, os traços faciais (lábios, narinas, cor e formato dos olhos), nem se o cabelo é crespo ou não que fazem o sujeito identificar-se ou ser identificado como afro-brasileiro ou, ainda, como é comumente chamado de “negro” ou “negra”.

As identidades afro-brasileira (negra), eurobrasileira (branca) ou ameríndia (indígena) baseiam-se na escolha política de cada sujeito social e histórico, sobretudo em um País como o nosso, extremamente miscigenado biológica e culturalmente.

A sociedade brasileira estruturou-se, desde seu início, na miscigenação étnico-racial. Nos séculos 19 e 20, contou ainda com a presença de milhares de europeus e de asiáticos que ampliaram essa miscigenação, possibilitando também maior mestiçagem sociocultural.

Os dados dos institutos de pesquisa governamentais e não-governamentais são coletados a partir do quesito cor da pele (preto, pardo, branco, amarelo e indígena), desprezando todo o conjunto que forma o sujeito, ou seja, o cabelo, o nariz, os lábios, os olhos, os traços e o repertório cultural, as consciências histórica e política de determinado sujeito, seu segmento social e étnico-racial. A abordagem desses institutos, ao primar pela auto-identificação (auto-reconhecimento), pautando-se somente pela cor da pele, torna precário o próprio dado, dificultando o processo de constitui-

ção do sujeito, pois retira deste todo o conjunto de informações fundamentais para a construção de sua identidade.

Os institutos de pesquisa também parecem desconhecer, negar ou se omitir, no mínimo, diante da força e da penetração da ideologia do branqueamento em nossa sociedade, como atestaram diversos intelectuais, tais como Florestan Fernandes (1987) e Clóvis Moura (1988). Em suas obras, constata-se que o sujeito de cor preta ou parda tem prejuízos sociais ligados à ascensão socioeconômica e dificuldades para conseguir empregos com maior prestígio social – além de serem criminalizados, pois são vistos como suspeitos.

Inúmeros são os casos de afro-brasileiros que, influenciados pela ideologia do branqueamento, buscam “fugir da cor” preta ou parda. Esses não se declaram nas pesquisas amostrais e nos censos demográficos como pretos ou pardos, visto não se reconhecerem como tal, negando esse pertencimento étnico-racial (MOURA, 1988; FONSECA, 1994a; FERNANDES, 1987). Os termos pardo, moreno, mulato, crioulo, cafuzo, caboré, cabra, fula, cabrocha, sarará, preto-aça, guajiru, saruê, grauça, banda-forra, salta-atrás, terceiro, carió (hoje carijó, curiboca ou cariboca) marcam a lógica dos diferentes tons de cores, mesclada às terminologias regionais. Essa lógica de cores tem contribuído para diminuir o potencial político da população afro-brasileira. A possibilidade de se declarar com outros termos foi dada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na década de 80, que trabalhou com o quesito cor em aberto. A pessoa se auto-identificava como queria. Nas décadas de 90 e a partir de 2000, no entanto, o IBGE tem tratado esse item com categorias fechadas (preto, pardo, branco, amarelo e indígena).

Os institutos de pesquisa, dada a influência da ideologia do branqueamento fenotípico, psíquico e da mestiçagem cultural e, atualmente, da ideologia do enegrecimento político, devem confrontar o auto-reconhecimento ao reconhecimento social, pois a identidade de cada um de nós é sempre construída a partir das relações que temos, da história que carregamos, da cultura que possuímos e dos lugares sociais e políticos que ocupamos.

Neste contexto, outras questões devem estar associadas ao quesito cor. Este não pode aparecer sozinho, desconectado das outras variáveis que compõem quaisquer indivíduos e coletividades. A atribuição de uma identidade étnico-racial não é a mesma coisa que a atribuição de uma cor (FONSECA, 2000).

O recenseador precisa ser informado adequadamente da dificuldade que envolve a questão étnico-racial no Brasil, a fim de ser um agente social de reconheci-

mento eficaz do outro, contribuindo com a qualidade da informação estatística. Assim, ele se transforma em alguém mais ativo no processo de identificação, fazendo o levantamento estatístico, operando com eficiência os instrumentos e a técnica de auferirem dados.

A pluralidade de cores no País diz quem é o povo brasileiro, mas não sua identidade étnico-racial. A identidade mestiça está associada à noção de identidade nacional, tão questionada e negada no atual momento da sociedade brasileira, pois coloca todos aparentemente em situações sociais de igualdade, negligenciando a realidade histórica, econômica e cultural de exclusão, de segregação, de exploração e de expropriação, fruto da desigualdade. A identidade étnico-racial no Brasil e nas demais sociedades multiculturais, poliétnicas e plurirraciais é um fator de escolha e de posicionamento político de indivíduos e grupos da sociedade, já que é vivida e percebida em um contexto dinâmico de relações.

TERMOS E CONCEITOS

AFRO-BRASILEIRO E AFRO-DESCENDENTE - Ambos os conceitos estão presentes de um modo ou de outro desde meados do século XX, mas de maneira difusa, tendo o mesmo significado político. No entanto, a difusão e a popularidade dá-se posteriormente com a retomada no cenário nacional do movimento negro no final da década de 1970, propiciando um diferente sinal cultural, simbólico e político para esses termos. Desse modo, o conceito de afro-brasileiro foi popularizado na década de 1970 e difundido nos anos de 1980 pelos estudiosos das questões étnico-raciais em função da revisão feita ao conceito de raça na conferência da UNESCO em 1950. O afro-brasileiro está vinculado à origem e a cultura africana e ao território de nascimento do indivíduo, marcando, portanto, uma situação sócio-cultural e com viés identitário. O conceito de afro-brasileiro desta maneira faz uma revisão ao conceito de negro, na medida em que elabora e reivindica uma nação, uma pátria, um estado, um continente, portanto uma identidade nacional, étnica, territorial, além de uma identidade racial, marcada pela cor. O afro-brasileiro é alguém caracterizado não somente pelo fenótipo, mas também pela cultura. Cultura esta originada na África ou por seus descendentes na diáspora imposta pela escravidão.

O conceito de afro-descendente torna-se popular no bojo de debates dos conceitos de negro e de afro-brasileiro no final do século 20, no entendimento de que este novo conceito pudesse abarcar os dois outros, marcando uma nacionalidade, um território comum de todos aqueles que se vinculam ao continente africano pela descendência na diáspora. O conceito de afro-descendente é filho do contexto

da globalização e também de articulações e negociações entre os descendentes de africanos nas diversas partes do mundo. O conceito de afro-descendente serviu, nessas condições, aos interesses mais diversos da população da diáspora africana, inclusive na conferência mundial contra o racismo, a xenofobia e outras formas correlatas que ocorreu em Durban (África do Sul) no ano de 2001.

DISCRIMINAÇÃO - O conceito de discriminação está vinculado aos processos de distinções existentes entre os indivíduos, isto é, entre um ser e outro. A discriminação se estabelece pela diferença, seja esta de ordem social, étnico-racial, religiosa, cultural, econômica, política, lingüística ou fenotípica. É com base nessa diferença que um sujeito discrimina o outro, na medida em que este outro não participa do seu grupo próximo ou, ainda, não tem qualquer vínculo identitário. Desse modo, todos discriminam todos, posto que a nossa existência é marcada pela distinção, pela diferenciação entre os seres vivos (fauna e flora). Ora, aquilo que é um fator humano e, portanto, socialmente construído pela natureza, tornou-se ao longo do tempo um processo de distinção que estabelece um prejuízo e um favorecimento entre o um e o outro, do eu e do ele, do nós e dos eles. Discriminar neste sentido é um fator que estabelece uma lógica de exclusão e de inserção na participação da vida em sociedade. Em suma, o processo de identificar-se estabelece em si uma discriminação, mas isto não quer dizer que esteja favorecendo ou prejudicando o um em relação ao outro.

ESTEREÓTIPO - O conceito de estereótipo tem como base as mesmas premissas socioculturais do conceito de estigma, sendo uma noção de como indivíduos e grupos sociais difundem seus clichês, suas crenças ofensivas e pejorativas sobre os outros, estabelecendo de modo franco e nítido uma competição na vida em sociedade.

ESTIGMA - O conceito de estigma está associado ao fato de que, nas relações entre seres humanos, indivíduos e grupos sociais, calca-se, aprofunda-se e difunde-se um preconceito que se tem entre o um e o outro, de modo que se consolida uma crença, um valor sociocultural sobre um indivíduo que o relaciona a todo o grupo de pertencimento social, cultural e étnico-racial com o qual aparentemente este indivíduo constitua um vínculo. Os sujeitos estigmatizados carregam consigo uma marca social e culturalmente construída.

MARGINALIZAÇÃO - O conceito de marginalização está vinculado aos processos de exclusão do outro promovido por um indivíduo ou grupo social. Marginalizar é colocar à margem da vida social, dos centros decisórios, na periferia do sistema e das relações cotidianas existentes na sociedade. Nesse sentido, esse

conceito também estabelece uma relação com a lógica espacial, estruturada pela geografia, definindo quem fica fora e distante e quem fica dentro e próximo do círculo do poder econômico, social, político e cultural.

MULATO - É um termo e também um conceito nascido no contexto do escravismo, na medida em que vem da idéia da existência do mestiço, do misturado, do mesclado, mas também do manchado, alguém não puro, já que é híbrido. O mulato na história latino-americana e, particularmente, brasileira surge, na maioria das vezes, mediante o estupro cometido por um homem branco contra uma mulher ou menina, indígena ou negra. Portanto, o mulato é filho da violência sexual contra as mulheres. O mulato, por ter essas características e por estar no meio de dois pólos distintos e social e culturalmente distantes, foi visto como filho da imprevidência somática, moral e intelectual de portugueses que geravam uma população estéril. Considerado intelectual e moralmente rebaixado, sendo similar ao cavalo ou à égua, que jamais seriam animais de porte e de respeito, o mulato era visto como uma mula, um animal com atos humanos.

A mulher mulata, nesse sentido, é vista como aquela que se assemelha a mulher branca, no entanto não é e nunca será uma branca. A mulata é concebida como uma mulher híbrida que possui a força “animal”, física, da mulher preta e a beleza da mulher branca, sendo concebida pelo viés da sensualidade e sexualidade como a mulher para servir aos mais requintados apetites sexuais, geralmente dos homens brancos. Assim é que temos a idéia da mulher tipo exportação, ou seja, para servir aos de fora e fora da casa, do lar. Em suma, a mulata não é mulher para se casar, para se constituir família, apenas para o serviço sexual, segundo o olhar e a concepção racista e do homem com a mentalidade colonial-escravista.

NEGRO - O termo negro é uma construção sociocultural presente nos países da diáspora africana. É importante ressaltar que o termo negro não é conhecido ou usual ao sul do Saara, ou seja, na África subsaariana, na medida em que a maioria é negra. O negro, portanto, nasce fora da África, na relação direta com o europeu, com o asiático, com o ameríndio. Neste sentido, o termo negro está situado fundamentalmente na relação com um outro não-africano, no contexto da escravidão e do tráfico escravista. Mais importante: o termo negro foi empregado para demarcar as conquistas – Frente Negra, Dia Nacional da Consciência Negra etc.

Em diversos momentos da história das populações africanas, o termo negro apareceu enquanto perspectiva diferenciadora de um indivíduo para outro. No Brasil, os integrantes dessas populações eram chamados de pretos, de negros e também de cidadãos de cor – todas estas nomenclaturas em função da cor da

pele mais escura do que outras populações e grupos asiáticos, europeus etc. Nos Estados Unidos, os negros são denominados de negros (blacks) ou afro-americanos (African-Americans); ambos os termos são vistos como politicamente corretos e definem a identidade positiva desta população. No Brasil, ao contrário, o termo preto, desde a década de 30, não é visto com positividade pelo movimento negro brasileiro. Em 1929, ativistas como José Correia Leite lutaram para dar positividade ao termo negro, trabalhando com a conotação de que o preto era o bonzinho e o dócil, segundo o olhar do escravista, do conquistador. Portanto, ser negro era ter a consciência da história da escravidão, era não esquecer o passado, de modo a não se render ao modelo e aos interesses brancos e à mentalidade colonial. O negro tinha a consciência, além de ter a cor da pele; sabia quem era e por que lutava e contra quem lutava, isto é, resistia. O preto e o cidadão de cor eram educados, finos e cordiais com o sistema implantado pelo branco, pois queriam apenas ser integrados ao mundo do branco. Ao fazer esta elaboração, Correia Leite e os construtores do movimento negro no mundo republicano brasileiro fizeram uma cisão política e semântica entre um e outro negro, sem contudo deixar a cor de ser sinal de constituição da identidade social e étnico-racial: fossem negros ou preto, a cor era definidora de suas identidades frente aos brancos e demais grupos não-negros.

PRECONCEITO - O termo está muito próximo ao de discriminação, pois ambos estão associados ao contato entre seres humanos. Se, no caso da discriminação, todos distinguem uns em relação aos outros como um dado da natureza, não só das relações sociais, no caso do preconceito esta distinção vem marcada com o sinal do desequilíbrio social. No jogo da balança, um sobe e outro desce já com um conceito prévio, predeterminado, que marca fundamentalmente o pré-juízo de um em relação ao outro. O preconceito surge como uma relação de contato sociocultural, entre um sujeito e outro; no entanto, um detém um conceito prévio sobre o outro, determinado por valores sociais, em função de informações falsas, de crenças infundadas.

PRETO - O termo preto está vinculado ao contexto da escravidão, quando se faz menção ao descendente do africano escravizado nascido no Brasil e que se comporta como alguém que não estabelece uma relação direta, imediata e aberta de resistência contra o sistema escravista e os escravistas, sendo considerado em ampla literatura de estudiosos como o “negro bom”, o “negro de alma branca”, o preto que não oferece resistência, que aceita sua condição sócio-racial. Desse modo, o preto foi visto como aquele que tem a cor, mas não conhece

a sua história, está alienado. Esta concepção foi adotada, também, pelos líderes da imprensa negra no início do século 20 e pelo movimento negro contemporâneo. No entanto, constatamos que o movimento hip hop, no final do século 20 no Brasil, adota o termo preto, dando-lhe uma nova concepção, ao considerar que a unidade e a identidade são construídas, principalmente, pelo sinal da cor. A cor dos pretos é que constitui o grande fator de constituição da identidade. A consciência étnico-racial vem atrelada à cor da pele, aos traços africanos; o importante é se perceber e se identificar como preto. É a cor que impõe uma atitude diferente de ser no mundo. Ser preto, neste sentido, é ser black. Assim, também se faz uma tradução literal do black nos Estados Unidos da América, e desta maneira, se positiva o termo preto, dando-lhe uma nova concepção política, como negro, afro-brasileiro ou afro-descendente.

RACISMO - O conceito de racismo está vinculado ao conjunto de perspectivas, noções e conceitos mencionados anteriormente; entretanto, aprofunda-se na relação entre “raças”, entendidas com base nas características fenotípicas dos indivíduos e, portanto, nas marcas que carregamos no conjunto cor-corpo. O racismo tem uma conformação mais ampla e mais plástica, desenvolvendo-se diferentemente em cada contexto social, em cada tempo e espaço das relações de contato entre os homens. O racismo manifesta-se de maneira distinta na sociedade brasileira e nos Estados Unidos, na África do Sul, na França e em outras sociedades do universo cultural europeu-ocidental. No Brasil, nitidamente, temos um racismo que se origina na marca, como constatou Oracy Nogueira. O racismo fundado na marca no Brasil, em função da miscigenação e da mestiçagem, recaiu e continua a recair sobre aqueles que mantêm as suas marcas fenotípicas e culturais próximas dos valores, crenças e traços oriundos dos africanos escravizados no Brasil: quanto mais claros, menos eles serão objeto do racismo cotidiano e institucional presente no País. O racismo no Brasil tem passado por diversos processos de transformação; também têm ocorrido maneiras diversas de combatê-lo, muitas vezes sem usar este conceito, preferindo-se outros como calúnia, difamação, ofensa de ordem racial, além dos conceitos acima citados, como o preconceito e a marginalização. Em 1959 e em 1988, duas leis produziram conceitos referentes ao racismo, uma estabelecendo-o como contravenção penal e a outra, como crime.

No Brasil, o grande esforço das entidades do movimento negro e dos direitos humanos denuncia que a prática do racismo institucional é o grande desafio da sociedade brasileira. O racismo produzido, difundido e promovido pelas instân-

cias governamentais em diferentes setores da vida social brasileira – a ponto de se denunciar o genocídio da população negra no País, muitas vezes pelos órgãos de segurança pública e de saúde, por esses desrespeitos já citados – precisa ser bem mais combatido na área educacional.

Em outros países, o racismo pode dar-se em função de outros atributos que não se referem à cor da pele e outros traços fenotípicos, associando-se ao conceito de xenofobia (horror ao estranho, ao estrangeiro). Nesse sentido, o racismo exercido na Europa, particularmente na Alemanha, contra turcos, armênios, judeus e eslavos está fundado na crença da superioridade da etnia-raça ariana, estabelecida a partir da ideologia pangermanista difundida de modo violento na Alemanha sob o poder do III Reich, com Hitler, seus seguidores e cientistas sociais. Quando se refere ao racismo contra os judeus, usa-se o conceito de anti-semitismo. Na África do Sul, o racismo recebeu o nome de apartheid, isto é, o estabelecimento da separação, da apartação, entre um grupo social e outro.

2.2.1 África e suas diásporas: o afro-humano ou humanafro no mundo?

Onde estão a África, os africanos e os afro-brasileiros na grade curricular das nossas escolas públicas e privadas, nos níveis infantil, fundamental, médio e universitário? Essa pergunta é feita tendo em vista que os estudos históricos e sociais não contemplaram adequadamente os africanos e afro-brasileiros como sujeitos antes do período escravista, nem após a abolição da escravidão no Brasil.

A África mantém-se como um continente desconhecido para a maioria da população brasileira, incluindo os docentes. Em nossas escolas, não se aborda o passado nem o presente africano, muito embora esse passado esteja tão presente no cotidiano nacional, por meio das palavras faladas, da cultura, das religiões, das instituições, da economia etc.

São imensos o desconhecimento e o silêncio sobre o passado dos diversos países africanos nos cursos superiores das diferentes áreas do saber. Esse desconhecimento e esse silêncio têm sido opções arbitrárias e políticas dos nossos educadores, docentes e lideranças culturais, políticas e econômicas.

A África subsaariana, principalmente, foi desprezada pelos sistemas de ensino ocidentais, aparentemente por causa da idéia de que fosse destituída da escrita. As sociedades e grupos sociais, étnicos, sexuais e religiosos dessa região precisam ser estudados, pois têm e estão na história (KI-ZERBO, 1982).

A Parte II visa elaborar uma breve, mas importante reflexão a respeito da diáspora africana. Vamos verificar que, até o momento, o *Homo sapiens*, que nasceu no continente africano, fez diversas diásporas desde épocas imemoriais, mas os seus vestígios materiais e imateriais estão presentes até os dias atuais, enquanto suporte sociocultural de todas as civilizações.

As diversas diásporas africanas propiciaram a construção do Velho e do Novo Mundos, em função do processo escravista. Deste modo, o africano colonizou o Brasil e deu as bases para a Europa desenvolver-se, bem como realizar a acumulação de capital e a Revolução Industrial inglesa. Este capítulo fará uma reflexão da primeira diáspora, ou primeira e grande globalização humana patrocinada pelo capital intelectual e cultural africano e, também, aquela que constituiu a sociedade brasileira.

2.2.2 África: lugar das primeiras descobertas, invenções e instituições humanas

O continente africano, além de ser o berço da humanidade, é também o das civilizações (FONSECA, 2004, p. 60), muito embora essa afirmação possa ser contestada pela definição de civilização e pela situação geográfica dada pela *New Columbia Encyclopedia* (NASCIMENTO, 1975, p. 565):

[...] é aquele complexo de elementos culturais que primeiro apareceram na história humana, entre 8 mil e 6 mil anos passados. Nessa época, baseada na agricultura, criação de gado e metalurgia, começou a aparecer a especialização ocupacional extensiva nos vales dos rios do sudoeste da Ásia (Tigre e Eufrates). Apareceu lá também a escrita, bem como agregações urbanas bastante densas que acomodavam administradores, comerciantes e outros especialistas.

Porém, Nascimento (1996, p. 42) nos diz que “está cada vez mais comprovada a anterioridade da evolução do continente africano dos elementos citados (agricul-

tura, criação de gado, metalurgia, especialização ocupacional) que convergem no desenvolvimento da civilização”.

Deu-se na África a primeira revolução tecnológica da humanidade, a passagem da caça e da coleta de frutos e raízes para a agricultura e a pecuária. A agricultura africana, no vale do rio Nilo, tem aproximadamente 18 mil anos, sendo duas vezes mais antiga do que no Sudoeste Asiático. A pecuária aparece há 15 mil anos, perto da atual Nairobi (Quênia), como uma técnica sofisticada de domesticação de animais que deve ter-se espalhado para os vales dos rios Tigre e Eufrates séculos depois (NASCIMENTO, 1996, p. 42).

África, o Continente...

A África não é uma unidade. Poderíamos até afirmar que há várias Áfricas.

- 54 países independentes
- 30.272.922 km²
- quase 1 bilhão de habitantes
- 40,3% de analfabetos
- Fome, guerras civis, miséria e AIDS arrasam vários países africanos.

MAS É SÓ ISSO?

Temos de conhecer melhor e revelar as Áfricas que a mídia esconde...

Áfricas de várias histórias e grandes civilizações



Texto: Oswaldo Faustino, “Reflexões diante de um espelho sem reflexo”, novembro de 2007

As diferentes etnias africanas utilizaram veículos diversos para propagar seu saber e sua visão de mundo para as gerações futuras. As sociedades subsaarianas optaram pela transmissão oral, uma de suas marcas culturais. No entanto, as populações africanas próximas ao deserto do Saara e do Sudão legaram a escrita à humanidade. Os sistemas de escrita dos *akan* e dos *mandingas* originaram a escrita egípcia e meroítica. Hoje está comprovado que a escrita dos faraós veio do Sudão (NASCIMENTO, 1996, p. 42).

Ao ser decifrada, em 1787, a Pedra de Rosetta, que é uma inscrição com hieróglifos egípcios e outras línguas antigas conhecidas, comprovou-se que quase todo o conhecimento científico, religioso e filosófico da Grécia antiga teve origem no Egito (África). Elisa L. Nascimento informa que Sócrates, Platão, Tales de Mileto, Anaxágoras e Aristóteles estudaram com sábios africanos. O saque empreendido no continente africano e a destruição da Biblioteca de Alexandria encobriram um processo de apagamento e de descrédito dos conhecimentos africanos, tornando-os exóticos, místicos e míticos. Elisa L. Nascimento também menciona a citação do conde Constantino Volney, membro da Academia Francesa:

Lembrei-me da notável passagem onde diz Heródoto: “E quanto a mim, julgo ser os colchianos uma colônia dos egípcios porque, iguais a estes, são negros de cabelo lanudo”. Em outras palavras, os antigos egípcios antigos eram verdadeiros negros, do mesmo tipo que todos os nativos africanos. [...] Pensem só, que esta raça de negros, hoje nossos escravos e objeto de nosso desprezo, é a própria raça a quem devemos nossas artes, ciências e até mesmo o uso da palavra! (apud NASCIMENTO, 1996, p. 43).

Ao longo da história, as contribuições das diversas nações africanas para o desenvolvimento cultural, econômico, político, científico e tecnológico da humanidade são vastas e complexas, muito embora o reconhecimento desse fato seja prejudicado pela perspectiva preconceituosa que o Ocidente europeu-norte-americano e sua área de influência cultural e científica nutram em relação ao continente-pai. Essa cultura do norte da África tem sido extremamente importante para toda a humanidade até os dias de hoje, particularmente pelos conhecimentos que ainda revela.

O conhecimento tecnológico estava presente em diversos ambientes culturais e sociais da África antiga. O saber médico e sanitário, os cálculos matemáticos e o universo astronômico foram, em graus diferenciados, originários daquele continente. A medicina egípcia, por exemplo, tinha seu conhecimento a partir dos experimentos e estudos voltados para o interior do organismo humano, elaborado em função da prática da mumificação, do embalsamamento do corpo dos faraós e de pessoas influentes desta sociedade. Desse modo, se a medicina tem um pai, é o cientista clínico egípcio Imhotep,⁹ que, por volta de 3.000 anos antes de Cristo, já aplicava os conhecimentos médicos e de cirurgia (SOUZA e MOTTA, 2003; NASCIMENTO, 1996).

O conhecimento médico não esteve situado apenas no norte africano. Na região que hoje compreende Uganda, país da África Central, encontramos o saber antigo dos

⁹ Hipócrates, considerado o fundador da medicina pelos europeus (fazendo pouca ou nenhuma alusão à Imhotep em seus registros científicos), atuante por volta de 460 a.C. na Grécia, foi responsável pela convenção do chamado juramento hipocrático como compromisso profissional do médico.

Banyoro, que já faziam a cirurgia de cesariana antes do ano de 1879 – quando o dr. R. W. Felkin, cirurgião inglês, conheceu essa técnica com extrema eficácia – e recorriam a assepsia, anestesia, hemostasia e cauterização. O conhecimento médico-cirúrgico, antigo e tradicional na África, também operava os olhos, removendo as cataratas. Essa técnica foi encontrada no Mali e no Egito, bem como, acerca de 4.600 anos atrás, neste último país mencionado, já se fazia a cirurgia para a retirada dos tumores cerebrais (NASCIMENTO, 1996, p. 26). Os Banyoro também detinham havia séculos o conhecimento da vacinação e da farmacologia – logo, as técnicas médicas e terapêuticas africanas não estavam voltadas somente para o mundo mágico, mas incorporavam conhecimento científico para a observação atenta do paciente (NASCIMENTO, 1996, p. 27).

O saber astronômico também era uma área de elevado conhecimento africano. Segundo Souza e Motta (2003, p. 40),¹⁰

no atual país do Quênia,¹¹ em 1973, foram encontrados, ao lado do Lago Turkana,¹² os restos de um observatório astronômico, o que a evidência e atesta a complexidade de desenvolvimento cultural pré-histórico na África subsaariana.¹³ Também um sistema de calendário complexo e preciso, baseado nos cálculos astronômicos, foi desenvolvido por estes povos até o primeiro milênio a.C.

O conhecimento dos dogons,¹⁴ no Mali,¹⁵ em relação à astronomia é antigo. Há dados que informam que eles conheciam, desde há cinco ou sete séculos antes da Era Cristã, o sistema solar, a Via Láctea com sua estrutura espiral, as luas de Júpiter e os anéis de Saturno. Já compreendiam que o universo é habitado por milhões de estrelas e que a Lua era deserta e inabitada, sendo refletida pelo sol à noite (SOUZA e MOTTA, 2003; NASCIMENTO, 1996).

10 Ver também, neste sentido, Nascimento (1996, p. 26-27).

11 A República do Quênia está localizada na costa leste da África. Possui uma das melhores infra-estruturas para safári do continente. Nas extensas planícies de savana do oeste do território queniano, existem várias reservas nacionais de animais selvagens. Mais de 70 grupos étnicos vivem no Quênia, como os kambas, os quicuios e os calenjins, o que faz do país um mosaico de culturas e etnias. Para conhecer melhor os países da África, visite o site www.mulheresnegras.org/afrika.html.

12 É o maior lago salgado da África, localizado ao norte da República do Quênia. É importante laboratório para o estudo de comunidades animais e vegetais.

13 Subsaariana: região da África composta por 34 Estados.

14 Um grande mistério cerca a vida dos dogons, povo de ascendência egípcia, ao que se acredita. Depois de saírem da Líbia, há milênios, fixaram-se na falésia de Bandiagara, no Mali (África Ocidental), levando consigo informações sobre o cosmo que remontam ao Egito pré-dinástico, anterior a 3200 a.C.

15 Mali: A República do Mali está localizada no noroeste da África, sua capital é Bamaco. O norte de Mali fica no deserto do Saara. No centro e sul do País se concentra a maior parte da população. Para conhecer melhor os Países da África visite o site: www.Mulheresnegras.org/afrika.html.

África inculta?

- as contribuições do Egito para a ciência e a filosofia ocidentais;
- as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene, que floresceram desde o século XII;



- as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados;
- bem como as produções científicas, artísticas e culturais.

Texto: Oswaldo Faustino, “Reflexões diante de um espelho sem reflexo”, novembro de 2007

Diversos foram os povos africanos que lidaram com a metalurgia há milhares de anos. Citemos como exemplo as desenvolvidas por volta de 2.000 anos passados pelos hayas,¹⁶ que “produziam aço em fornos que atingiam temperaturas mais altas em duzentos a quatrocentos graus centígrados do que eram capazes os fornos europeus até o séc. 19” (SOUZA e MOTTA, 2003, p. 40-1).

O estudo de Souza e Motta (2003, p. 41) também, informam:¹⁷

A tecnologia aplicada na África antiga encontra-se nas ruínas de Monomatapa.¹⁸ A construção de Monomatapa, capital de um império que durou trezentos anos, significa uma verdadeira façanha de engenharia, encerrando uma cidade murada de dez mil habitantes. Coerente com a atitude eurocêntrica, os estudiosos atribuíram sua construção a povos exógenos à África, e até a extraterrestres, no vão esforço de negar que o Grande Zimbábue¹⁹ fosse construído por africanos negros.

A matemática, a geometria e a engenharia têm na África um conhecimento antigo. As pirâmides do Egito, por exemplo, revelam isso, na medida em que se projetou um monumento para durar ao longo do tempo, que foi construído há

16 Povo de fala banto habitante de uma região da Tanzânia.

17 Ver em detalhes Nascimento (1996, p. 27-29).

18 Antigo reino e hoje o país Zimbábue.

19 O Grande Zimbábue é o que restou de um povoado, todo construído por uma muralha monumental. Centro de uma importante cultura dedicada à pecuária, seus muros medem quase 10 m de altura. O motivo de seu abandono repentino é desconhecido, embora sua lenda como santuário tenha persistido até o início deste século.

2.700 anos antes de Cristo, com ângulos de 0,7°. Os iorubas também detinham um conhecimento tradicionais, isto é, constituído segundo os seus valores culturais e simbólicos transmitidos às novas gerações de modo oral e escrito. As diversas culturas, etnias e nações africanas, baseadas em múltiplos de 20, conceberam, assim, os cálculos matemáticos, como nos foi revelado por Nascimento (1996, p. 30).

A presença da cultura e da civilização africanas está presente na Ásia, a partir da transposição dos rios Tigre e Eufrates, na região que compreende a porta de entrada do Oriente Médio (Irã, Iraque, Palestina e Israel). John Baldwin, em 1872, registrava que

Os povos descritos nas escritas hebraicas como de Cush foram os civilizados primordiais do sudoeste da Ásia, e na mais remota antiguidade sua influência estabeleceu-se em todas as regiões litorâneas, desde o extremo leste até o extremo oeste do antigo mundo (apud NASCIMENTO, 1996, p. 58).

A grande civilização suméria que se ergueu, mais ou menos há 3 milênios antes da Era Cristã, na região da Mesopotâmia, teve influência dos cuchitas do vale do Nilo (Egito), já que Sumer era uma das colônias de Cush; os sumérios os identificavam como os “cabeças pretas”, nítida alusão a sua origem africana. Os africanos cuchitas foram os responsáveis pela construção da cidade-estado de Ur, edificando moradias e templos piramidais denominadas zigurates, cujas laterais lembravam escadarias, seguindo a arquitetura dos núbios. A influência cultural dos cuchitas na Ásia desenvolveu-se na área que compreendia o Baluquístão (atual parte norte do Irã, sul do Paquistão e oeste da Índia) conhecida como Gedrosia, o país dos escuros. Os gregos os chamavam de *Anariakoi*, isto é, não-arianos. Hoje, a região é denominada de Khuzistan, terra de Khuz ou Cush (NASCIMENTO, 1996, p. 58-9).

A península arábica também foi habitada originalmente por negros, oriundos do norte e nordeste da África, por volta de 8 mil anos passados. Eles eram chamados de vedóides, estando ainda hoje seus descendentes em porção significativa no mundo árabe. As relações intensas neste processo histórico de migrações constantes entre os dois continentes (África e Ásia) deram conta da construção de civilizações anteriores ao islamismo, mencionadas na literatura grega e romana antiga como a Arábia feliz. Os processos de miscigenação que ocorreram nesta região de encontros milenares propiciaram o surgimento da população de Sabá, que teve como rainha a lendária Makeda. Mais tarde, essa rainha teve o filho Menelik com o rei Salomão, de Israel. Vale lembrar que o reino da Etiópia foi dirigido pelos descendentes de Makeda

por mais de 3 mil anos, ou seja, até a queda de Haile Selassie no século 19 (NASCIMENTO, 1996, p 59-60).

A grande civilização da Índia foi originalmente constituída pela população de origem africana, segundo Cheik Anta Diop, Van Sertima e Rashidi. Ela manteve sua economia voltada para o mundo agrícola. Posteriormente, a Índia foi invadida pelos arianos, povos nômades e guerreiros, que dominaram essa população original e a subjugaram, impondo-lhe uma cultura diversa, de natureza patriarcal e vindo a introduzir os sistemas de castas, presentes até os dias atuais (apud NASCIMENTO, 1996, p. 60-4). O sistema de castas, imposto pela cultura ariana, estava baseado em critérios raciais. A palavra “varna”, que em sânscrito quer dizer casta, também significa cor. A casta baixa era os sudras, ou seja, os negros. Na realidade indiana atual, como no passado, os descendentes destes africanos têm permanecido nas castas baixas, sendo denominados de párias, ou outras categorias sociais tratadas com total desprezo pelas castas privilegiadas nesta sociedade.

A contestação ao sistema de castas é histórica na Índia Aproximadamente 600 anos antes da Era Cristã, com o culto de Sidhartha Gautama, o Buda, esse processo se intensifica. Segundo Van Sertima e Rashidi, o nascimento deste culto floresce dentro das populações negras desta imensa nação, até porque o próprio Buda era negro, como nos demonstram as estátuas e imagens antigas com traços evidentes da sua origem africana (apud NASCIMENTO, 1996, p. 64).

Heródoto já mencionava em suas obras que a Índia tinha sua origem social, histórica e cultural a partir da presença e da influência africanas, particularmente da região do Egito e da Etiópia (nordeste do continente africano). Os Sind eram os africanos que povoaram a Índia e o Paquistão. Segundo diz o historiador e antropólogo indiano Vidya Bhavan, “temos de começar com os povos negros da Índia pré-histórica, que foram seus primeiros habitantes. Originalmente, parece terem vindo da África através da Arábia e das costas de Irã e Baluquistão” (apud NASCIMENTO, 1996, .p 60).

A ocupação africana na China, no Japão e no Sudeste Asiático remonta há aproximadamente 50 mil a 10 mil anos. Os materiais paleontológicos e arqueológicos encontrados referentes aos *Homo sapiens* de origem africana, chamado de Liu Chiang, nas províncias de Szechuã e Kiangs datam do período pleistoceno.²⁰ A mitologia chinesa identifica essa população original como sendo os ainos, de nariz chato e cabelo “duro”. A palavra “ainu” tem origem no Egito, referindo-se a

20 O pleistoceno é um período de tempo que compreende aproximadamente de 500 a 1 milhão de anos. Nesse período ocorreram as glaciações mais recentes. Os fósseis dessa época são abundantes, bem preservados e a sua datação é precisa. Foi também durante esse período que ocorreu a extinção de grandes mamíferos e a evolução dos humanos modernos.

pessoa de cor preta, que se espalharam por todo o mundo, de modo a ser encontrada no Japão e na Irlanda.

No Japão, o lendário comandante Sakanouye Tamuramaro, conhecido pela sua valentia e determinação, é ainda homenageado pelos antigos com o provérbio: “Para um samurai²¹ ter coragem é preciso que tenha sangue negro” (apud NASCIMENTO, 1996, p. 64). Os ainos, representados no mito chinês como homens de baixa estatura, são possivelmente oriundos do povo Twa (da África Central), de cabelo lanudo, e originaram as instituições políticas, sociais, religiosas, as técnicas agrícolas, a cultura matrilinear e a escrita chinesa. Eles são lembrados como aqueles que pertenciam à dinastia divina de Fu-Hsi (2953-2838 a.C) e Shen-Nung (2838-2806 a.C.). Os ainos, também, desenvolveram o Sudeste Asiático, particularmente o Camboja, legando a cultura Funan, que floresceu no ano 300 d.C., na medida em que estabeleceram uma sofisticada tecnologia de engenharia hidráulica. Segundo Nascimento (1996, p. 64), “no séc. 6, os Khmer absorvem essa cultura e a misturam com o culto budista a Shiva. Responsáveis pelo famoso complexo arquitetônico de Angkor Wat, os Khmer eram ‘escuros, com o cabelo em carapinhas’”.

A presença dos africanos na Europa e na América também é antiga. A Grécia e suas ilhas, em sua antiguidade, também contou com a contribuição civilizadora dos negros. Schliemann, segundo Nascimento (1996, p. 66), após escavações em Tirins e Micena, afirma: “Parece-me que esta civilização pertencia a um povo africano.” Referente a Creta, Evans informa: “Gostem ou não do fato, os estudiosos clássicos são obrigados a considerar as origens. Os gregos que discernimos nessa nova aurora não eram nórdicos de pele clara, mas essencialmente a raça de cabelo preto e pele escura” (apud NASCIMENTO, 1996, p. 66).

As Nossas Senhoras negras – por exemplo: a de Loretta, na Itália; Nuria, na Espanha; e Czestochawa, na Polônia – estão presentes em toda a Europa, desde tempos remotos, demonstrando a relação sincrética ou inculturada histórica e culturalmente compreensível. Retratam Ísis, deusa núbia e egípcia da fertilidade. Plínio, antigo historiador romano, destaca esse fenômeno até mesmo na Inglaterra e na Alemanha, onde talvez tenham sido introduzidas pelos faraós egípcios que visitaram a Europa entre 1.900 e 1.450 anos antes da Era Cristã. Vale ressaltar que nas legiões romanas havia muitos africanos que praticavam o culto a Ísis e estiveram em toda a Europa, além do fato de que cerca de 1.000 etíopes ocuparam Cádiz (atual Espanha) aproximadamente mil anos dessa Era e por lá se mantiveram cerca de 150 anos, formando uma comunidade unida com forte estrutura sociopolítica, antes de ser submetida pelos romanos (apud NASCIMENTO, 1996, p. 66).

21 Para conhecimento mais aprofundado da história dos samurais, ver Yamashiro (1987).

Com relação ao universo cristão, em particular, é pouco referida a existência de três papas africanos na história da Igreja Católica Apostólica Romana. O primeiro foi Vítor I (décimo quarto papa após s. Pedro), que assumiu o papado no ano de 189, sendo o responsável pela fixação da festa da Páscoa no domingo. Além de ser o primeiro a celebrar a missa em latim, Miltíades, que assumiu em 311, trabalhou para que cessasse a perseguição aos cristãos, assistindo à vitória de Constantino no poder romano. Gelásio I (492-496) ficou conhecido pela sua ação social em prol dos empobrecidos, sendo autor de diversos hinos e ensaios teológicos. Esses três papas foram canonizados. Atualmente, não se menciona o fato de que eles eram africanos, e seus traços físicos, quando retratados, não demonstram esse pertencimento racial.

A população afro-arábica, denominada moura, de origem no povo garamante, que habitava o Saara, por volta de 5.000 anos antes de Cristo, e invadiu o Egito em 640 d.C., atravessou o estreito de Gibraltar sob a liderança do general Gabel Tarig e permaneceu na Europa de 711 até 1492, influenciando toda a vida social, política, cultural, científica e religiosa européia, inclusive com a introdução do pensamento aristotélico neste continente, a partir dos monastérios e da vida social laica, propiciando a interpretação de Aristóteles por s. Tomás de Aquino em sua *Suma Teológica* (NASCIMENTO, 1996; ANDRADE FILHO, 1989, LIBERA, 1999). Essa população contribuiu imensamente com a Europa Ocidental, em particular com Portugal e Espanha, não destruindo, ao longo de 700 anos de ocupação, os monumentos e igrejas cristãs que lá encontrou. Vale mencionar que o contrário ocorreu, quando o Ocidente europeu invadiu a África e o Oriente, particularmente onde a maioria era islâmica.

A presença africana também se fez no Norte Europeu, na Escandinávia e na Irlanda. O Estado egípcio, desde a décima segunda dinastia, dos faraós Senu-sert I e Tutmose III, quase dois milênios antes da Era Cristã, mantinha relações comerciais com essa região européia, sobretudo para buscar minérios como o do estanho. A empresa naval e bélica egípcia mantinha esses contatos com essas regiões. MacRitchie informa que três províncias escocesas eram negras até o século 10 e, no século 18, as ilhas ocidentais Skye, Jura e Arran ainda mantinham uma maioria negra oriunda desta população. É ainda hoje lendária a presença dos fomorianos, marinheiros africanos que invadiram e tentaram conquistar a Irlanda em tempos remotos. As deusas egípcias Nath e Anu permanecem vivas nos cultos tradicionais da Irlanda. Desse modo, verifica-se que, nas mitologias escandinavas, em especial a dinamarquesa, a inglesa, a francesa e a alemã, estão presentes os homens negros, de pequena estatura e de cabelos lanudos, em carapinha (apud NASCIMENTO, 1996, p. 68).

Os africanos, com o seu conhecimento náutico, estiveram nas Américas muito antes de Colombo e Cabral, por exemplo. Desde 1862, pesquisas históricas, etnológicas, craniológicas, botânicas, arqueológicas, oceanográficas, filológicas, de história natural e de lingüística têm desvendado, muito a contragosto de pesquisadores, intelectuais e governantes ocidentais, que os africanos marcaram a civilizações pré-colombianas. Van Sertima demonstra crânios com características africanas em Tutilco, Cerro de las Mesas e Monte Albán, no México, enfatizando que esses fósseis faziam parte do pré-clássico da civilização dos maias, povo do México e da América Central (apud NASCIMENTO, 1996, p. 69). Segundo os dados fósseis encontrados, havia 13,6% de presença africana entre os olmecas, população anterior aos maias.

Constatam-se nessa população olmeca e, posteriormente, na maia, nos seus registros orais e lingüísticos, freqüentes informações sobre “esse povo negro que veio do sol nascente”, como retrata o Popul Vuh, o livro sagrado, mítico-religioso e histórico dos maias. Esse relato fundamenta o fato de que há no idioma maia diversas expressões que se encontram nos idiomas inca e egípcio. Outros fatores expressam não uma coincidência, mas uma relação de intercâmbio científico e cultural, como as pirâmides egípcias, mexicanas e peruanas e as técnicas de mumificação, além das grandes esculturas em basalto dos olmecas, que se encontram em La Venta, San Lorenzo e Três Zapotes, representando os reis nubas, o tipo étnico africano que esteve entre eles em tempos remotos. Os reis nubas são de origem egípcia, da vigésima quinta dinastia dos faraós núbios, de 800 a 600 a.C., que se tornou à época a maior potência naval e bélica do mundo (apud NASCIMENTO, 1996, p. 70).

O conhecimento naval africano era antigo. Os antigos egípcios construíram navios com estruturas de papiro ou madeira costurada que lhes possibilitava navegar para diversas partes do mundo. Desde o ano de 2600 a.C., elaboravam navios de grande porte, com capacidade superior à das naus européias que chegaram a América mais de dois milênios depois. Já nessa época utilizavam o remo e a vela, enquanto as caravelas de Cabral e de Colombo dependiam exclusivamente do vento. Vale ressaltar que os africanos conheciam as rotas marítimas, o que chamavam de “rios no meio do mar”. Essas teorias africanas propiciaram que, em 1964 e 1965, o norueguês Thor Heyerdahl mostrasse na prática esses caminhos no meio do mar, já conhecidos havia milênios pelos africanos.



Escultura “Família Masai”
Foto: Evandra de Souza

O Império do Mali,²² que foi maior que o romano, quando o seu imperador era Abubakari II, irmão do lendário Mansa Musa, teve acesso aos registros orais desses contatos entre africanos e americanos e pôs-se ao mar no ano 1311, utilizando os “rios dentro do mar” e chegando à península de Yucatán, região litorânea do México. O Popul Vuh descreve o retorno do deus-serpente emplumado, registrando-o como um homem escuro, alto e barbado, vestido de branco, coincidindo com a figura do imperador Abubakari II, vestido com o seu traje islâmico e usando sua barbicha (NASCIMENTO, 1996, p. 75).

Esse conhecimento naval, cultural e científico africano propiciou a chegada de Colombo e Cabral às Américas, na medida em que os portugueses tiveram acesso a essas informações quando, no século 15, por volta de 1450, já estavam na África ocidental traficando matérias-primas e pessoas para o seu país e para toda a Europa ocidental. Nesse contexto, seguiram as rotas marítimas elaboradas nas cartas náuticas pelos africanos do Norte e do Ocidente (NASCIMENTO, 1996, p. 75-76).

22 A respeito do Império do Mali, ver Niane (1982); Eisner (2004).

2.2.3 Os africanos escravizados pelo mundo: formação da modernidade e do Brasil

Os africanos estiveram presentes em todas as regiões da Terra em eras históricas remotas, mas não como escravizados. Essa condição social nova para os africanos deu-se, sobretudo, no início do século 15, com as expansões européia e islâmica em grande parte da África ocidental e oriental, já que os muçulmanos estavam presentes na região que envolve o Maghreb (Marrocos, Tunísia, Líbia e Argélia), no norte da África, desde o século 5 e espalharam-se pelo Oriente e Ocidente africanos. Respeitadas as devidas questões conceituais já aventadas, Claude Meillassoux (1995, p. 54-5) informa:

Desde antes do tráfico atlântico, os escravos negros eram enviados ao Maghreb, ao Oriente Próximo e ao Médio, à Turquia, e mesmo às Índias. Encontram-se vestígios deles nas Europa e na Sicília. O tráfico europeu os jogou em todo o continente americano, nas Antilhas e ainda na Europa. Quando, no século 19, desenvolveu-se o tráfico interafricano tropical, o deslocamento dos cativos, apesar de não existir mais escoamento para eles fora do continente, permaneceu considerável. [...] o destino final dos escravos exportados da África, assume dimensões planetárias.

Os africanos escravizados eram oriundos de diversas regiões do continente africano. Muito embora os estudos atuais ainda se concentrem principalmente na África atlântica, pode-se afirmar que a escravização moderna propiciou o aumento vertiginoso das migrações compulsórias e transplantações populacionais em outros continentes. Esse processo em grande escala inaugura uma nova etapa da subordinação, da expropriação e exploração humanas no bojo desta modernidade imposta pelo Ocidente europeu (MELTZER, 2004, GILROY, 2001).

O tráfico interno em África atualmente tem sido mantido pelos islâmicos, sobretudo utilizando a Mauritânia²³ como fonte deste processo social, vindo a envolver

²³ A escravidão na Mauritânia legalmente não existe desde a independência, em 1961. De lá para cá, ela foi posta como uma prática ilegal por três vezes. A última delas em 1981, no entanto, ela é uma lei que não pega. A lei não foi regulamentada e os juízes dizem que não podem implementá-la. O governo diz que busca sua eliminação, mas ela está enraizada na cultura do país. Nesse país africano, a vida mudou muito pouco desde a chegada e disseminação do islamismo pelos árabes e berberes acerca de 500 anos atrás. As etnias de pele mais escuras e aqueles que não aceitaram o islamismo foram escravizados. Até hoje, seus descendentes não conhecem outra realidade. “Deus me

outras áreas e etnias-nacionais deste vasto continente. O que se observa entre os traficantes árabes é que eles mantiveram o cuidado de não esvaziar ou matar os lugares-fonte de seu pérfido comércio, de modo a diversificarem as suas incursões guerreiras e saques em diferentes grupos étnico-nacionais não islamizados, os pagãos ou infiéis, de modo a “não comprometer a reprodução das populações” escravizadas (MEILLASSOUX, 1995, p. 56).

O tráfico de povos africanos empreendido por europeu iniciou-se em meados do século 15, quando foram levados para Portugal, para atender às demandas sociais e econômicas existentes naquele país e nas ilhas de Açores e Madeira. Essa prática escravista teve aval do papa Nicolau V, que, em 1454, assinou a bula *Romanus Pontifex*. Mas, desde 1444, os lusos já praticavam esse tipo de comércio. Nesse ano, “a primeira grande expedição que os portugueses mandaram à África, com o fim único de capturar escravos, foi chefiada pelo famoso Lançarote de Freitas, partindo de Lagos – onde se fundou uma companhia especialmente para ‘prear negros’” (CHIAVENATO, 1986, p. 46).

Muitos desses africanos transplantados para Portugal e nas suas ilhas, inclusive nas colônias de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, originários da Guiné, foram os primeiros a aportar no Brasil, por volta de 1530, indo para o plantio da cana-de-açúcar já existente no Mediterrâneo e nas ilhas ibéricas (MILLER, 1997, p. 21-40). Portugal, com essa investida sobre a nova colônia brasileira, trazia para cá uma população que conhecia a tecnologia agrícola da cana-de-açúcar.

O cultivo da terra já era conhecido pelos africanos antes de irem para Portugal. Diz, neste particular, E. Genovese (apud CHIAVENATO, 1986, p. 49):

Os povos do Oeste africano tinham, indubitavelmente, sistemas agrícolas bem desenvolvidos. Os Daomés tinham até mesmo um sistema de plantation; todos esses povos – Daomés, Ashanti, Yoruba, para mencionar apenas alguns dos mais proeminentes – tinham um sistema de comércio cuidadosamente regulamentado; existia grande número de ligas artesanais.

Estes povos eram agricultores, pastores e mineradores e tinham técnicas mais avançadas do que os lusos, sendo hábeis na arte e no conhecimento da metalurgia e da siderurgia. Os iorubas, que já trabalhavam o cobre e o estanho quando foram contatados pelos lusos, também legaram este conhecimento ao Brasil. Os portugue-

criou para ser escrava, da mesma forma que criou o camelo para ser camelo”, declarou a mauritana Fatma Mint Mamadou, entrevistada no mês passado por um repórter do jornal The New York Times. Fatma fugiu em 1992 de seu dono, Sidi M'Hamed Ould Hamadi, fazendeiro empobrecido da província de Brakna, no centro da Mauritânia. Ver http://veja.abril.com.br/121197/p_049.html matéria na íntegra.

ses vieram a conhecer a enxada de ferro com os ganenses e os nigerianos. Segundo S. Diamond (apud CHIAVENATO, 1986, p. 49), “as enxadas de ferro eram, é claro, essenciais à economia de Daomé, e eram talvez os produtos mais importantes manufaturados no jovem Estado Assim, pois, os ferreiros eram reverenciados pelo povo, assim como os bons artesãos”.

A partir de 1518, os portugueses, apoiados pela Igreja Católica Apostólica Romana, ampliaram o tráfico de africanos escravizados para as colônias espanholas, em particular para as ilhas Canárias e para as Américas (TORRÃO, 1997, p. 203-222; ALENCASTRO, 2000), sendo seguidos por franceses, belgas, ingleses, dinamarqueses e holandeses nesta tarefa comercial, financiada pelas coroas reais européias (CHIAVENATO, 1986; MELTZER, 2004), bem como para abastecer as suas recentes colônias implantadas na América espanhola, sobretudo nas pequenas ilhas do mar do Caribe. “As bases portuguesas deslocaram-se para as ilhas de Cabo Verde, enquanto franceses e britânicos faziam o tráfico em Goréia, perto do que hoje é Dacar” (MELTZER, 2004, p. 242), no Senegal.

A maioria dos africanos escravizados veio da África ocidental. Nesta parte do continente, os europeus tinham uma costa de cinco mil quilômetros, do Senegal, ao norte, até Angola, ao sul. Segundo Milton Meltzer (2004, p. 242), “de 65% a 75% dos escravizados eram das regiões ao norte do rio Congo. Uma grande parcela dos cativos pertencia a povos que viviam onde se situam Daomé, Gana e Nigéria”.

Os africanos escravizados para o Brasil, como em outras partes do mundo, eram detentores de excelentes capacidades físicas, mentais, produtivas e reprodutivas. Os traficantes não traziam velhos, mulheres grávidas e portadores de deficiências; crianças eram casos raros no tráfico. Eles visavam obter cada vez mais lucros, ocupavam todos os espaços disponíveis nas médias e grandes navegações. Neste particular, William Bosman, feitor das Companhias das Índias Ocidentais Holandesas, em carta de 1700, na costa do Daomé, afirma:

Quando esses escravos vinham para Fida, eram colocados todos em prisão. [...] Os aprovados são separados; e os estropiados ou defeituosos colocados de lado como inválidos. Estes são os que têm mais de 35 anos, ou têm os braços, pernas, mãos ou pés mutilados, perderam um dente, têm cabelos grisalhos, ou uma película nos olhos; e também todos aqueles afetados por desarranjo venéreo ou por várias doenças. [...] As mulheres custando um quarto ou um terço mais barato que os homens (apud MELTZER, 2004, p. 247-48).

O capitão Thomas Phillips, do Hannibal, informou como o cirurgião de seu navio verificava a população escravizada a ser transportada para as Américas:

Os melhores escravos de acordo com o grau de qualidade, os melhores primeiro, etc., e nossos cirurgiões os examinavam em todos os aspectos, para ver se tinham boa saúde, fazendo-os saltar, estender os braços rapidamente, olhando na boca para avaliar a idade; pois os capazes são tão astutos que lhes raspam barba e cabelo [...] não é nada fácil distinguir um velho de um de meia-idade, a não ser pela queda dos dentes. Mas nosso maior cuidado é não comprar nenhum que esteja com varíola, para não infestar os demais a bordo (apud MELTZER, 2004, p 248-249.)

As contribuições da ciência médica e higienista foram importantes para que os traficantes e seus compradores, os senhores de engenho e fazendeiros nas Américas, na Europa e na Ásia, adquirissem homens e mulheres plenamente aptos em suas qualidades físicas e mentais, esvaziando o continente africano destes seres capacitados produtiva e reprodutivamente, bem como fazendo com que esse continente perdesse seus talentos, suas realezas, seus sacerdotes, seus intelectuais e artistas, para construírem com sua força e criatividade outras civilizações.

2.2.4 Os africanos no Brasil: Quem eram?

Os africanos no Brasil chegaram a partir das necessidades portuguesas no sentido de ampliar o plantio e a comercialização de cana-de-açúcar para consumo interno e para exportação, bem como pela visualização de que o tráfico atlântico era extremamente lucrativo. Vale frisar que a mão-de-obra indígena foi substituída pela africana devido à deficiência orgânica daquela;²⁴ além disso, o tráfico era bastante lucrativo para os portugueses e para a Igreja Católica. Foram “17 peças de escravizados” africanos que aportaram no Brasil, segundo os registros históricos em 1533, com Pero de Góis. Em 1539, eles foram trazidos por solicitação de Duarte Coelho, donatário da capitania de Pernambuco, e vieram de Guiné. O ciclo da cana-de-açúcar iniciado no Brasil na década de 1550 teve a participação de africanos aportados em Cabo Verde, mas de diferentes grupos étnico-nacionais sudaneses; os principais contribuidores, neste momento econômico brasileiro, foram os africanos de origem banta, chegados das regiões correspondentes ao nos atuais países de Angola, Moçambique e República Democrática do Congo. Esses bantos beneficiaram intensa-

²⁴ Nos primeiros séculos do contato com os lusos e espanhóis, as nações ameríndias foram quase dizimadas pela carência de anticorpos, que as levou a morbidade e mortalidade em massa.

mente a agricultura no Brasil, tanto que Maestri Filho (1984, p. 10) diz: “Nos primeiros séculos da Era Cristã, em vastas regiões da África ao sul do Saara, comunidades negras praticavam uma agricultura itinerante assentada sobre a metalurgia do ferro, conheciam o pastoreio, exerciam um artesanato crescentemente refinado”.



Fonte: Castro (2005, p. 46).

As feitorias lusas, ao longo do litoral africano, já tinham elaborado o perfil social, produtivo e tecnológico de cada uma das etnias africanas com que tiveram contato ao longo do final de século 15 e dos séculos 16 e 17. Tais feitorias foram utilizadas segundo interesses econômicos e tático-estratégicos. Os missionários católicos também forneceram diversas informações importantes para a Coroa Lusa.

Com a centralização da mineração, buscou-se um novo contingente populacional africano, mais afeito às tecnologias de extração mineral. A economia canavieira decaiu, mas houve, sobretudo, a concentração da mineração, pois com esta a Coroa conseguiria mais recursos e impostos. A mineração trouxe muitos portugueses para o Brasil com o nítido sentido de enriquecerem rapidamente. O ciclo da extração mineral ocorreu nos atuais estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso do Sul, fazendo que o Brasil tivesse um aumento três vezes superior de africanos escravizados da história em um período econômico.

Essa atividade econômica exercida pelos africanos de diferentes etnias bantas contribuiu para a mudança significativa da composição populacional do Sudeste do Brasil, além de transferir a capital da colônia para o Rio de Janeiro, visando ao controle do escoamento para Portugal do ouro vindo das Minas Gerais.

O uso do trabalho africano na mineração teve aspectos específicos: 1) a população escravizada no Brasil sempre mostrou taxas negativas de crescimento vegetativo, porque a maioria dos africanos trasladados era do sexo masculino, bem como pela prática de se obter o máximo de trabalho de um escravizado, substituindo-o rapidamente por outro, o que provocava uma taxa de mortalidade altíssima e de natalidade baixíssima, já que as condições eram extremamente insalubres, estabelecendo-se também recordes nos índices de mortalidade e morbidade de africanos das etnias bantas, sejam as de Angola, do Congo ou de Guiné; 2) uma das poucas compensações do africano na mineração era a possibilidade, mesmo remota, de comprar sua liberdade. Esta conquista era mais fácil de ser alcançada pelos afro-brasileiros do que pelos africanos (FONSECA, 1994a).

A decadência da mineração propiciou novos investimentos na economia canavieira do Nordeste, fazendo com que outros grupos étnico-nacionais, particularmente os sudaneses, fossem traficados para o Brasil no final do século 17. Isso produziu um conjunto de rebeliões, sobretudo no século 19, nesta região do País, entre as quais as Revolta dos Malês, em 1817 e em 1835. Esta última a maior revolta urbana da história brasileira (VERGER, 1987; RODRIGUES, 1988).

As dificuldades da economia agrária nordestina, pautada pela cana-de-açúcar, e a ascensão do cultivo do café no Rio de Janeiro (Baixada Fluminense) e em São Paulo (vale do Paraíba) possibilitaram que muitos afro-brasileiros de Minas Gerais e do Nordeste e outros africanos, oriundos de Angola e Moçambique, fossem trabalhar na lavoura cafeeira. Era compreensível que isso ocorresse, visto que o café assumia a liderança das exportações brasileiras após a década de 1830, sendo responsável pelo deslocamento dos centros de decisão do País para o Rio de Janeiro e São Paulo.

Em poucas décadas, a cultura cafeeira produziu a maior concentração regional de escravizados no Brasil, expandindo-se em áreas até então esparsamente povoadas na província de São Paulo. Os lucros do café, em São Paulo, favoreceram os interesses econômicos e políticos de pequenos e médios fazendeiros, os quais, formados dentro de uma concepção burguesa e liberal européia, fortaleceram a luta pelo fim do escravismo, com seu apoio à proposta da mão-de-obra livre e assalariada exercida pelos imigrantes europeus.

Antes do fim da escravidão, São Paulo já usava o trabalho livre dos imigrantes europeus em regime de parceria ou de colonato. Essa conformação econômica e populacional fez de São Paulo uma “província estrangeira”. Essa realidade paulista foi maximizada pelas províncias do sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), que receberam uma grande quantidade de mão-de-obra européia. Destacam-se nesse fluxo os alemães e italianos, envolvidos em guerras de unificação territorial na Europa.

Com a chegada desses e outros europeus, a população africana escravizada de origem banta, proveniente do tráfico interno, pelo litoral, e também pelo rio da Prata (oriundos da região meridional da África, via Argentina e Uruguai), consolidou a rica e próspera economia exportadora do charque nas estâncias gaúchas (CARDOSO, 1991).

Após a abolição legal da escravidão e com o advento da República, o processo de europeização avançou nas regiões Sudeste e Sul do País. Os africanos e seus descendentes foram marginalizados do mercado de trabalho ascendente que emergiu com a crescente urbanização e industrialização. Fernandes diz que, para os “negros”, na Velha República, abriram-se

duas alternativas irremediáveis; vedado o caminho inequívoco da classificação econômica e social pela proletarianização, restava-lhes aceitar a incorporação gradual à escória do operariado urbano, em crescimento, ou abater-se, penosamente, procurando no ócio dissimulado, na vagabundagem sistemática ou na criminalidade fortuita, meios para salvar as aparências e a dignidade de homem livre (FERNANDES, 1978, p. 28).

Desde o século 16, os africanos, com todo o sofrimento, as hostilidades e as adversidades perpetradas pela violência institucional patrocinada pelo sistema da escravidão e pelos escravizadores que conquistaram o Brasil, ainda assim construíram a Civilização Brasileira e colonizaram esta sociedade, como reconhece o jesuíta André João Antonil: “Os escravizados são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente” (apud BOSI, 1993, p. 162).

O que Antonil, Vieira, Matos, Alencar, Cunha, Lobato e Viana não disseram, ao longo da história da Cultura Brasileira, é que o legado cultural e científico africano para o Brasil foi e tem sido imenso, desde a produção musical até a industrial, além das artes, das ciências e das instituições sociais e religiosas. O africano foi de fato e de direito o grande civilizador e colonizador da nação. Manuel Querino é enfático, no início do século 20.

Quem quer que compulse a nossa história, certificar-se-á do valor e da contribuição do negro na defesa do território nacional, na agricultura, na mineração, como bandeirante, no movimento da independência, com as armas na mão, como elemento apreciável na família, e como herói do trabalho em todas as aplicações úteis e proveitosas. Fora o braço propulsor do desenvolvimento manifesto no estado social do País, na cultura intelectual e nas grandes obras materiais, pois que, educandos: feneceriam as aspirações mais brilhantes, dissipar-se-iam as tentativas mais valiosas.

Foi com o produto do seu labor que os ricos senhores puderam manter os filhos nas universidades européias, e depois nas faculdades de ensino do País, instruindo-os, educando-os, donde saíram veneráveis sacerdotes, consumados políticos, notáveis cientistas, eméritos literatos, valorosos militares, e todos quantos ao depois fizeram do Brasil colônia, o Brasil independente, nação culta poderosa entre os povos civilizados [...] Tratando-se da riqueza econômica, fonte da organização nacional, ainda é o colono preto a principal figura, o fator máximo (QUERINO, 1988, p. 122).

Em 1933, Gilberto Freyre dirá com veemência que, entre outros fatores civilizatórios,

foi ainda o negro quem animou a vida doméstica do brasileiro de sua maior alegria. O português, já de si melancólico, deu no Brasil para sorumbático, tristonho; e do caboclo nem se fala: calado, desconfiado, quase um doente na sua tristeza. Seu contato só fez acentuar a melancolia portuguesa. A risada do negro é que quebrou toda essa 'apagada e vil tristeza' em que foi abafando a vida nas casas-grandes (Freyre, 1987, p. 462).

Muito embora possamos ter na perspectiva de Querino e Freyre um mundo quase idealizado e amalgamado pela cultura africana, destituído de violência aparente, constatamos que as mulheres africanas e afro-brasileiras, em todo o processo de escravização, foram usadas nos mais diversos serviços produtivos, seja no eito, seja na casa do senhor e da senhora como mucama, ama-de-leite etc. Nesta sociedade colonial-imperial, de raiz patriarcal e machista, elas foram usadas como animais sexuais, sendo submetidas às mais variadas sevícias, muitas vezes estupradas pelos senhores e sinhozinhos da casa-grande e do sobrado. Elas também não contaram com o apoio das senhoras brancas; pelo contrário, em muitos casos perderam a vida a mando dessas mulheres. Em razão desses e outros tantos estupros, tiveram que abortar, cometer infanticídio ou mesmo suicídio, para não gerar crianças em seus ventres, posto que nasceriam também escravizadas, mesmo quando o Brasil contava com a Lei do Ventre Livre, no século 19. Desses processos sexuais, muitas crianças miscigenadas nasceram no País. Em vários casos, as meninas africanas e afro-brasileiras tiveram de exercer o caráter purgativo para homens sífilíticos (FREYRE, 1987; FONSECA, 1994a).

Mesmo com tanta violência social, sexual e étnico-racial a que foram submetidas, as mulheres negras construíram um universo cultural repleto de símbolos e de signos que marca a sociedade brasileira, seja a partir de suas crenças e religiosidades, que remetem aos antepassados e ancestrais africanos, seja na organização

familiar, com o seu caráter matrilinear, seja ainda no cenário supostamente não violento, harmônico e sagrado que é a cozinha, com seus cheiros, suores e segredos (QUERINO, 1988; SOUSA JR, 1996). Segundo Nina Rodrigues (1988, p 101), essas mulheres estavam em vendas ou quitandas, nas portas das casas ou eram ambulantes portadoras de tabuleiros; praticavam o comércio urbano de comidas feitas, especialmente com preparados culinários africanos, muito ao sabor da população. Diversos condimentos, frutos e legumes eram produtos da costa africana.

As mulheres negras escravizadas adquiriram a alforria em maior número do que os homens, a partir de suas tarefas domésticas, das questões econômicas que envolviam sua manutenção quando estavam com idade avançada demais para desempenhar bem as suas tarefas, da possibilidade de seu marido negro escravizado comprar a sua liberdade para que ela tivesse seus filhos em liberdade e pela sua arte de mercadejar nas ruas e vielas. O fato de estarem na rua, sendo mulheres de ganho, propiciou essas condições, na medida em que economizavam e negociavam a sua liberdade (KARASH, 2000, p. 451-52).

Para o Brasil, são imensas e ainda hoje incomensuráveis as contribuições de mulheres e homens oriundos da África (de Cabo Verde à África do Sul, na costa atlântica, e Moçambique, na costa do Índico, do interior do continente africano) das nações jala, courá, mina, nagô, ewe ou jeje, hauçá, axânti, nupé, bornu, gurunxe, fulá, malê, cabin-da, benguela, congo, angola, macua, angico, sentys, berbere, jalofo, felupe, mandinga etc. Suas contribuições às diferentes civilizações (estados, nações e países) são igualmente grandiosas e remontas ao período anterior ao século 16, como já vimos.

Para finalizar esta etapa, são importantes as indagações e recomendações a seguir. As contribuições africana e afro-brasileira ao Brasil foram feitas debaixo de um regime jurídico-institucional e de um sistema político-econômico dos mais violentos e longos da história humana e mundial; pergunta-se: como seria a qualidade e a quantidade dessas contribuições se eles e elas, com sua cultura milenar e seu conhecimento científico e tecnológico, estivessem fazendo tudo com prazer e podendo criar com liberdade? Qual seria o rumo do Brasil e do mundo? Reflita sobre as grandes políticas públicas e as mudanças conjunturais que marcaram a vida social e as instituições brasileiras desde a Colônia até o hoje, e perceba que diversas delas tiveram o africano e o afro-brasileiro como fonte e inspiração; no entanto, não os favoreceu. Depois de ter pensado nisso, veja que o maior contribuinte da história da humanidade continua sendo tratado como devedor, não como credor. Diante disso, reveja mais uma vez a sua caderneta e analise a sua contabilidade: veja que é devedor dos antigos, independentemente de sua crença, de sua identidade e de seu pertencimento étnico-racial.

2.3.1 A importância e o impacto da Lei nº 10.639 – a África na história e na sala de aula

Na história social brasileira, vimos que as medidas implementadas por parte do Estado colonial e imperial deixavam nítido o reconhecimento da força demográfica e política dos africanos. Esse reconhecimento público dos africanos, enquanto sujeitos sociais e, portanto, constituintes também de demandas coletivas e de desejos individuais, provocou impactos sobre a Coroa lusa, a sociedade e a Igreja Católica no Brasil. Diante disso, muito se fez para se impor a violência institucional contra eles.

As leis e decretos dos períodos colonial e imperial impediram e obstaculizaram o acesso de africanos e negros nacionais à liberdade e a condições de mobilidade ascendente no sistema social e jurídico excludente e de exclusividade branca, na medida em que a força e as leis objetivaram a manutenção do domínio e a riqueza dos “claros” na sociedade. Essas leis e decretos focavam a educação, o acesso à terra e o ingresso na vida sacerdotal e religiosa católica, como estavam presentes, por exemplo, nas Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia de 1707, onde se verifica: “Proíbe-se os escravos de ambos os sexos e os portadores de sangue impuro, mouro ou judeu, de entrar nas ordens religiosas para seguirem o ‘estado de perfeição’” (FONSECA, 2000, p. 84). Maria José F. R. Nunes também afirma que, mesmo antes do Concílio Vaticano II (1962-1965), “todas as tentativas de permitir o acesso de negras e mestiças à Vida Religiosa foram repelidas” (apud FONSECA, 2000, p. 84). Era impensável para as congregações terem negros e negras como freiras e padres.

Essas medidas obstruíram com severidade e perversidade a vida social dos africanos e dos afro-brasileiros nos períodos mencionados, mas nem por isso conseguiram impedir as exceções que transpuseram as “muralhas” sociopolíticas e econômicas impetradas pelos escravocratas. Tais medidas tampouco conseguiram impedir propostas políticas que possibilitassem uma nova conjuntura para aqueles e aquelas que continuavam nos porões da sociedade. Nisso vemos homens como José do Patrocínio, Luis Gama, André Rebouças, Cruz e Souza, Castro Alves, Manuel Querino e outros que conseguiram ser exceções a uma regra.

Mesmo com uma estrutura escravista que trabalhava com a manutenção das rivalidades étnicas, com as dificuldades de diálogos entre os africanos que estavam

nas fazendas, nas casas, no eito e nas senzalas, houve mecanismos de fuga, de estratégias de superação das adversidades, demonstrando com isto o valor civilizatório africano e sua força política no Brasil.

Esse reconhecimento do valor civilizatório dos africanos e afro-brasileiros tem sido a mola propulsora dos diálogos em torno da introdução da história das culturas africanas e afro-brasileiras no Ensino Fundamental e Médio das escolas do País. A Lei 10.639/03 foi promulgada devido aos debates e às pressões presentes antes da abolição da escravidão, às pesquisas estabelecidas pelos antigos e novos movimentos negros e por intelectuais e estudiosos negros e brancos.

No entanto, se o reconhecimento do valor cultural e social dos africanos e afro-brasileiros está agora sendo positivado pelas instituições públicas brasileiras, o conhecimento e o reconhecimento dos africanos é antigo nas sociedades ocidentais européias. Está registrado no seio da ciência e do pensamento europeu, mesmo havendo a negação, a rejeição, a tentativa de silenciá-lo a fim de se manter o plágio e a pirataria científica européia (KI-ZERBO, 1982).

O imaginário europeu e judaico-cristão, mesmo inconscientemente, revela o poder dos africanos, pela presença que se traduz em força, ousadia, astúcia, sabedoria, engenhosidade, criatividade, autenticidade e inteligência. Isto está presente na peça *Otelo*, de Shakespeare, nos livros *O nome da rosa*, de Umberto Eco, *Vita brevis*, de Jostein Gaarder, *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry, no Aristóteles traduzido pelo universo cultural afro-arábico-islâmico para os europeus no século 12, que deu o mote e o arcabouço teórico a Tomás de Aquino escrever a *Suma Teológica* (Alain de LIBERA, 1999, p. 34), no pensamento do norte-africano Aurélio Agostinho (santo Agostinho), o Príncipe da Igreja, que influencia a Igreja Católica e a nossa sociedade atual desde o século 5, o poder da fé e de persuasão da também africana Mônica, que se fez santa (mãe de Aurélio Agostinho).

A África e os africanos fazem parte do imaginário cultural de todas as sociedades, de ontem e de hoje.²⁵ A África marca a existência dos grupos humanos, posto que foi lá que os primeiros hominídeos e os primeiros *Homo sapiens* surgiram, ou seja, a nossa humanidade tem um lugar de nascimento, há uma terra que nos diz que é mãe e um continente que nos informa que é o pai de todos os homens.

O Egito negro e africano, sua pujança civilizatória e seu império marcam a história da humanidade. Suas pirâmides e seus mistérios têm inspirado diversos filmes produzidos pelos estúdios de Hollywood durante todo o século 20, e neste início de

25 FONSECA, 2006-2009.

século 21 turistas ocidentais fazem deste país africano um dos mais visitados do mundo, não por outra coisa que não a introjeção do seu valor cultural, social, tecnológico e psíquico, que mostra a força da cultura egípcia na cultura ocidental-européia, desde a Grécia e a Roma antigas.

Todas essas informações inundam o imaginário dos grupos hegemônicos, mas também dos segmentos populares na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, propiciando, de um lado, uma aproximação, uma paixão fantasiosa sobre os africanos e sobre a África e, de outro, acarretando um afastamento e uma repugnância a este mundo desconhecido, estranho, posto que é diferente.

A Lei nº 10.639/03, ao instituir o conhecimento das culturas e as histórias africanas e afro-brasileiras, propicia o contato mais rápido e mais (in)tenso entre africanos e afro-brasileiros. Além disso, possibilita que o Brasil se reconheça como um país conquistado por brancos, mas colonizado e civilizado cultural, política, econômica e religiosamente por africanos e afro-brasileiros. Para alguns, isto é algo extremamente positivo e valorativo; para outros, isto deve ser demonizado, satanizado, já que a indiferença e o silêncio não são mais possíveis. A identidade negra (africana e afro-brasileira) se fortifica, se tonifica, é vista e revista a partir e por intermédio dessa Lei.

2.3.2 O africano e o afro-brasileiro de 1888 a 2002 – silêncios, omissões e aparições

Em 1888, Sílvio Romero (p. 10-11) alertava:

É uma vergonha para a ciência do Brasil que nada tenhamos consagrado de nossos trabalhos ao estudo das línguas e das religiões africanas. Quando vemos homens, como Bleek, refugiarem-se dezenas e dezenas de anos nos centros da África somente para estudar uma língua e coligir uns mitos, nós que temos o material em casa, que temos a África em nossas cozinhas, como a América em nossas selvas, e a Europa em nossos salões, nada havemos produzido neste sentido! É uma desgraça. Bem como os portugueses estanciaram dois séculos na Índia e nada ali descobriram de extraordinário para a ciência, deixando aos ingleses a glória da revelação

do sânscrito e dos livros bramínicos, tal nós vamos levianamente deixando morrer os nossos negros da Costa como inúteis, e iremos deixar a outros o estudo de tantos dialetos africanos, que se falam em nossas senzalas! O negro não é só uma máquina econômica; ele é antes de tudo, e malgrado sua ignorância, um objeto de ciência. Apressem-se os especialistas, visto que os pobres moçambiques, benguelas, monjolos, congos, cabindas, caçangas... vão morrendo. O melhor ensejo, pode-se dizer, está passado com a benéfica extinção do tráfico. Apressem-se, porém, senão terão de perdê-lo de todo.

O alerta de Sílvio Romero referente à negligência e à prática discriminatória que se adotavam com o africano e seus descendentes demonstra que os cientistas não tratavam essas populações com a preocupação teórica devida, na medida em que não os viam como parte da história oficial da nação. A literatura havia contemplado essas populações, com Cruz e Souza, Castro Alves e Luís Gama, e fazia crítica refinada à sociedade de então, seus propósitos e seus problemas, como também fizeram Aluísio de Azevedo, Machado de Assis e Lima Barreto, impulsionando o movimento abolicionista e republicano. O alerta que veio da literatura motivou os estudos, por exemplo, de Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Manuel Querino e Gilberto Freyre.

No início do século 20, salvo algumas exceções, os estudos científicos que tinham o africano como centro da pesquisa eram realizados por brancos com mentalidade escravista e colonialista. Neles encontramos o olhar discriminador de Nina Rodrigues, que o via africano quase como uma criança, um ser de consciência pré-lógica, enfim inferior (RODRIGUES, 1975). De outro lado, encontramos o olhar de exotismo, de sensualidade, de natureza violenta e a ser violentada em Gilberto Freyre.

A história dos africanos e da África era revestida de grandes silêncios, lacunas imensas, estando sendo recomposta aos poucos pelos estudos sociológicos e antropológicos. Porém, a maioria era embasada no legado de Nina Rodrigues e de Gilberto Freyre; muitos desses estudos investigavam o candomblé e faziam menção à umbanda no Rio de Janeiro.

A preocupação da história com os africanos e afro-brasileiros foi efetivada por Edison Carneiro, em 1944, com o livro *Quilombo dos Palmares*, editado em 1946 no México, já que muitos editores brasileiros não ousaram fazê-lo, uma vez que o autor era inimigo declarado do Estado Novo e buscava publicar um livro que tratava das lutas e da resistência negra no Brasil. Em nosso País, esse livro foi publicado em 1947 por Caio Prado Júnior, dono da Editora Brasiliense. Esse livro abordava a realidade colonial brasileira, não tratava das questões próprias da África.

Somente na década de 1970 o Brasil entra em contato com os estudos a respeito da África. Isso se dá, novamente, por intermédio da literatura, com a coleção de autores africanos publicada pela editora Ática, em 1979, que lançava no Brasil *Vida verdadeira de Domingos Xavier*, de José Luandino Vieira, e *Os flagelados do vento leste*, de Manuel Lopes. Essa coleção foi extremamente importante por trazer elementos da África no fim da ditadura militar e em um período em que o movimento negro estava ressurgindo enquanto força política na sociedade nacional, e ainda porque retratava países, nações e etnias africanas com sua prosa, seus contos e suas poesias, também inspiradas em nossa literatura.

Em 1982, a editora Ática, com a participação política e financeira da Unesco, editou a célebre coletânea *História geral da África*. Ki-Zerbo (1982, capa), coordenador do primeiro volume da coletânea, interpreta esse momento histórico:

Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie ocultaram ao mundo a verdadeira história da África. As sociedades africanas eram vistas como sociedades que não podiam ter história. De fato, havia uma recusa a considerar o povo africano como criador de culturas originais que floresceram e se perpetuaram através dos séculos por caminhos próprios, e que os historiadores são incapazes de apreender a menos que abandonem certos preconceitos e renovem seus métodos de abordagem.

No fim da ditadura militar, a criação de novos partidos políticos e o vigor dos movimentos sociais, inclusive o negro, têm em 1987 a edição no Brasil de *Fluxo e refluxo: do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de Todos os Santos*, de Pierre Verger, originariamente publicado em Paris (França) em 1968, e em Ibadan (Nigéria) em 1976. Ele propicia novas interpretações nos estudos referentes às populações africanas.

Essas publicações e esses debates não chegaram à escola, nem influenciaram muitos de nossos intelectuais, nem afetaram os rumos, os currículos e os conteúdos programáticos dos cursos de história e de ciências sociais na maioria das universidades brasileiras. Após esse momento, muitos artigos e livros de historiadores e cientistas sociais foram publicados focalizando a África, revelando o que o Brasil e a América tinham de influências culturais e sociais da África. Eles, geralmente, demonstraram histórias de conexões, de continuidades, de permanências, de rupturas e de tradições permanentemente traduzidas.

2.3.3 O passado que não foi contado: está na história, não na escola

A África permanece, a despeito das publicações, um continente desconhecido para a maioria da população docente e discente das escolas brasileiras. As diversas disciplinas não contemplam o passado e o presente africano. Os professores geralmente dizem: “Não deu tempo de chegarmos lá. É sempre assim... A África está no fim de todo o conteúdo.” Ao não contemplar a África e os afro-brasileiros, se faz uma opção arbitrária e política nas escolas brasileiras, não dando um tratamento adequado, aprofundado, a respeito das populações construtoras do País. Nossos professores raramente falam da África, nem dizem que o Egito, por exemplo, é um país africano.

Continua-se com a mentalidade escravista que despreza as sociedades africanas. Essas sociedades e grupos sociais, étnicos, sexuais e religiosos precisam ser estudados, pois têm e estão na história. Esses debates continuam a existir, na medida em que a ciência é estruturada para ser a dos conquistadores, dos homens, dos cristãos e das sociedades detentoras de poder. Assim, não estudamos a África, mas a Europa, o Brasil e a América anglo-saxônica, ou seja, a história daqueles que possuem o poder e a possibilidade de difundir seus conhecimentos através da escrita, colecionando documentos, registros e fazendo seus monumentos e estátuas (LE GOFF, 1990).

O desconhecimento que temos da África vincula-se ao posicionamento político de nossas estruturas de poder, que direcionam e financiam a educação. Muitos são os esforços e o empenho de diversos pesquisadores, de professores, de entidades em desfazer esse processo, quando oferecem cursos, palestras, seminários, etc. para docentes das redes públicas. Mas essa prática, esse esforço hercúleo, que tem sido equivalente à de colocar uma gota no oceano, não deve ser invalidado.

Essas informações geram surpresas na maioria de nossos docentes e alunos. Muitos ficam cabisbaixo, outros estupefatos, não acreditando no que ouvem ou lêem. E perguntam: por que isto? Por que aquilo? Há muitas perguntas, e diversos professores não sabem no que acreditar, para onde ir, o que ensinar e como fazê-lo. Essas indagações e incertezas vinculam-se à crença na neutralidade da ciência.

A história, a geografia, a matemática, a literatura, o conhecimento africano estão ausente nas escolas brasileiras pelos motivos descritos – em suma, por uma lógica

de manutenção e de ampliação de poder. Como diz Alain de Libera (1999, p. 11), “a universidade medieval não era, à primeira vista, uma escola de sabedoria”, era um lugar de formação das elites ou, como diz Le Goff, “um viveiro de altos funcionários”. A escola continua em parte sendo voltada para estes fins.

A maneira de ensinar e aprender sem um prédio, mas com diversas experiências e observações que não cabem em uma sala de aula, vem de uma herança legítima dessa África desconhecida e negada por muitos de nós e que ocupou, islamizou e civilizou a Península Ibérica por 700 anos (séculos 7-19), sem considerar as influências afro-arábicas nas porções sul da França e da Itália (Libera, 1999, p. 13). A escola laica e popular é uma construção afro-arábica.

O Brasil escravista impediu que a população africana e afro-brasileira frequentasse a escola (cerca de 400 anos de nossa história). A Constituição do Brasil Império declarava o ensino fundamental obrigatório para todos os brasileiros, excetuando-se os portadores de doenças contagiosas, os não vacinados e os escravizados. Os escravizados portavam a falta de liberdade de ser e de existir; apenas uma pequena minoria conseguiu ser exceção, e seus integrantes tornaram-se leitores.

O recenseamento de 1872 revelou que entre 1.509.403 escravizados, apenas 1.403 sabiam ler e escrever, ou seja, menos de 1%. Bloqueava-se o acesso e a integração dos escravizados à sociedade, impedindo que eles enfrentassem os novos desafios do mercado de trabalho assalariado e livre.

Atualmente, a maioria dos analfabetos ou iletrados, semi-alfabetizados ou analfabetos funcionais em nosso País é composta de afro-brasileiros. Esse processo não se dá pela falta de interesse ou assiduidade, mas é fruto da política educacional que, entre outros aspectos, sugere o branqueamento, o enquadramento do comportamento social dos negros, denotando o racismo nas instituições de ensino. O desdobramento destas exigências educacionais no Brasil tem como fundo a imposição de que os negros neguem ou deixem de praticar a cultura dos antigos e antepassados, voltada para a oralidade, para o lúdico, para o trabalho, mas também para a festa, pois para o africano e seus descendentes não se produz e se reproduz a vida em sociedade sem alegria de ser, de estar e de ter. A educação dominante no Brasil propôs desde a Colônia que indígenas e africanos deixassem de existir culturalmente, isto eles têm negado historicamente.

A escola brasileira, desde o ensino infantil, promove e impõe para negros, ameríndios, descendentes de asiáticos (libaneses, sírios, japoneses etc.) e outros, como os de descendência armênia e turca, por exemplo, um enorme choque cultural e identitário, além de histórico.

2.4.1 As relações Brasil-África Subsaariana: oralidade, escrita e analfabetismo

Nesta parte traçamos uma breve incursão nas possibilidades de interpretação das sociedades africanas ao sul do Saara e a brasileira, em particular aquela presente nas periferias da cidade de São Paulo, mas, sobretudo, aquela que se funda na oralidade, na corporalidade, na gestualidade, em função da influência das culturas africanas. Assim, propicia-se uma leitura da cultura e de uma abordagem pedagógica relacionada à oralidade e à escrita, o letramento e ao analfabetismo.

A sociedade brasileira é profundamente oral, isto pela influência das tradições culturais indígenas e africanas, mas também pelo alto percentual de analfabetos e semi-analfabetos entre nós, desde o período colonial, já que a maioria da população portuguesa (reinol) era destituída da escrita. No entanto, o que vamos focar nesta etapa é a influência africana do sul do Saara.

A tradição africana desenvolveu-se de maneira diferente e mesmo oposta à vigente na Europa. Um dos aspectos que as tornam diferentes e opostas são os usos que fazem da linguagem, da palavra falada:

A linguagem está intimamente ligada à tradição e à memória dos indivíduos, ao mundo das idéias e ao conjunto de valores socioculturais, de cada sociedade em um determinado período de tempo e num espaço geográfico específico. Ela expressa a ideologia e a hegemonia dos segmentos sociais, os conflitos étnico-raciais e de gênero, estabelecendo-se como uma fonte fundadora de práticas cotidianas diversas e adversas (Fonseca, 1994a, p.81).

A palavra falada é transmitida por homens e mulheres sem poder e de poder. A palavra falada é o veículo principal da nossa comunicação desde a infância, mesmo depois de aprendermos a linguagem escrita. Assim, transmite-se verdades e mentiras, estrutura-se estereótipos e preconceitos etc.

2.4.2 O verbo africano

Tierno Bokar critica a preponderância da escrita na sociedade ocidental afirmando que,

a escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o Baobá já existe em potencial em sua semente (Hampate Bâ, 1981, p.81).

Essa crítica traduz a lógica e a atitude inversa das sociedades tradicionais, particularmente a Bambara (africana – região do Mali) quanto ao conhecimento transmitido oralmente. A crítica ressalta que a escrita reduz o conhecimento ao retrato do saber, mas não ao saber em si. Ela é apenas uma técnica de armazenar informações. “O que sai da boca, do corpo é a vida”. Nessas civilizações, a escrita é um fator secundário. Vansina afirma que “seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, ausência do escrever, e perpetuar o desdém inato dos letrados pelos iletrados” (Vansina, 1981, p.157). Santos diz “parafraseando Lévis-Strauss que assinala que a passagem da oralidade para a escrita retirou da humanidade qualquer coisa de essencial (...) diríamos que se continua a escamotear essa qualquer coisa de essencial da cultura Nâgô quando se pretende classificá-la apenas como oral (Santos, 1988, p.51) As civilizações africanas ao sul do Saara não são simplesmente iletradas ou ágrafas.

Nas “sociedades da oralidade”, a fala, além de ser um meio de comunicação cotidiana, também é um meio de preservação da sabedoria e de conhecimento dos antigos e dos ancestrais. A comunicação ocorre através das elocuições-chave, eixos portadores da mensagem grupal que não podem sofrer alterações profundas de geração a geração. Com a palavra se dá o testemunho, nomina-se e cria-se coisas; pelo seu intermédio manifesta-se o poder simbólico e afirma-se a realidade concreta da sociedade. Nessas sociedades, as instituições, as normas, as regras, as leis são transmitidas pela fala, garante-se os direitos e as obrigações de cada um. A tradição e a memória difundidas ligam o passado, explicam-no e justificam-no no presente e no futuro a ser construído.

Nessas sociedades africanas, como em qualquer outra ou modalidade de difusão de conhecimento, a verdade que é transmitida passa pelos crivos ideológicos

e/ou políticos As mensagens orais devem ser compreendidas, também, como discursos que expressam códigos secretos que precisam ser desvelados, estando à espera de decifração.

A palavra falada nas sociedades tradicionais africanas é depositária da memória do grupo, possuindo um profundo valor moral e sagrado, estando vinculada à origem divina e às forças secretas e vitais que regem todo o cotidiano social. A tradição oral molda os homens. Eles são depositários do saber instituído pela palavra, esta que lega e funda o social e o universo cultural. A palavra guarda em si sua força fundadora do cotidiano dos diversos seres vivos, antes mesmo do início de seus nascimentos. Como diz Hampate Bâ:

Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coações da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. (...) A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. (...) A tradição oral é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade Primordial. (1981, p.182-3)

A palavra e sua força fundamentam a comunicação entre o inseparável “mundo sagrado-profano” das sociedades africanas. A palavra, os símbolos e segredos instauram e consolidam a identidade mística e mítica do grupo. Ela conduz e dinamiza a energia vital, *àsé* ou *muntu*²⁶, combinando elementos cósmicos, impulsionando e transmitindo seu “poder de realização”. Santos considera que:

*... a oralidade é um instrumento a serviço da estrutura dinâmica Nagô. A dinâmica do sistema recorre a um meio de comunicação que se deve realizar constantemente. Cada palavra proferida é única. (...) Ela emana de uma pessoa para atingir uma ou muitas outras; comunica de boca a orelha a experiência de uma geração à outra, transmite o *àsé* concentrado dos antepassados às gerações do presente (Santos, 1988, p.47).*

Na tradição Bambara, o homem é o único ser capaz de entrar em contato com Maa Ngala porque fala. O homem adquiriu a capacidade de responder-lhe, tornando-se seu interlocutor. As palavras provindas de Maa Ngala são divinas, e quando entram em contato com o corpo, com a matéria humana transubstanciam-se em

26 O *muntu* é o nome dado a força vital nas sociedades bantu, similar ao *Àsé* nas sociedades nágô.

algo sagrado Através do corpo e de suas vibrações e palavras sagradas, o homem comunica-se com Deus (Vansina, 1981).

Maa Ngala criou e tornou o homem herdeiro do poder de criar, tendo dom da mente e da palavra, sendo o zelador da harmonia do cosmo. Quando Maa Ngala fala, pode-se ver, ouvir, cheirar, saborear e tocar a sua fala, senti-la. A fala é a emanção das forças que residem no ser divino e humano, percebe-se que no universo tudo fala e ganha corpo, forma e espírito. A palavra porta força e reafirma o seu peso fundador. Ela expressa a verdade do grupo, porta em si a força-motriz, a vida dos indivíduos, projetando a identidade individual e coletiva.

A “mentira” neste cenário pode gerar a morte, pois nega e corta a energia vital que circula na sociedade a partir dos indivíduos, gerando a desconfiança e prejudicando a constituição de uma identidade social que se constrói interpessoalmente. A sociedade tradicional africana não admite a “mentira”. O homem que a expressa, em alguma de suas mensagens, pode cair em verdadeira desgraça. Ele separa-se de si (pelo suicídio) ou é excluído do grupo. O homem que mente deve preferir a morte, fazendo um bem a si mesmo e aos seus, dirimindo os prejuízos sociais e religiosos.

No Brasil, os jesuítas usaram e abusaram da palavra oral para conseguir a confiança de indígenas, mas também de africanos escravizados. Eles fizeram isso sábia e ideologicamente, pois conheciam o poder da palavra para esses povos. Assim, o Pe. Vieira, em seus Sermões, para a Irmandade dos Pretos de um Engenho na Bahia, no dia de São João Evangelista, em 1633, referindo-se à escravidão, proferiu:

Porque o milagre é a mais extraordinária mercê que Deus pode fazer aos filhos de pais rebeldes ao mesmo Deus, e que quando os pais se condenam e vão ao inferno, eles não pereçam e se salvem Oh! Se a gente preta tirada das brenhas da sua Etiópia, e passada ao Brasil, conheceu bem quanto deve a Deus, e a sua Santíssima Mãe por este que pode parecer desterro, cativo e desgraça, e não é senão milagre e grande milagre! (apud Santos, 1994).

O Pe. Vieira quando fala aos escravizados transforma sua palavra em arma, a fim de aliená-los de sua existência e situação histórica. Nas palavras de Vieira, a brutal escravidão transfigura-se em algo bom e gratificante, milagroso e salvador, que ressuscita o “negro”. O trabalho no engenho é comparado à cruz, carregada com afinho e devoção. Nas palavras de Vieira, o trabalho adquire o caráter sagrado e re-memora o martírio de Jesus, “ser escravo é ser Cristo”. Ele continua:

Bem-aventurados vós se soubéreis conhecer a fortuna do vosso estado, e com a conformidade e imitação de tão alta e divina semelhança aproveitar e

santificar o trabalho (...) Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado (...) que padeceis em um modo muito semelhante que o mesmo Senhor padeceu na sua cruz, e em toda a sua paixão. A a sua cruz foi composta de dois madeiros, e a vossa em um engenho é de três Também ali não faltaram as canas, porque duas vezes entraram na paixão: uma vez servindo para o escárnio e outra vez para a esponja em que lhe deram o fé IA paixão de Cristo parte foi de noite sem dormir, parte de dia sem descansar, e tais são as vossas noites e os vossos dias Cristo despido, e vós despidos; Cristo sem comer, e vós famintos; Cristo em tudo maltratado, e vós maltratados em tudo Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isto se compõe a vossa imitação, que se for acompanhada de paciência, também terá merecimento de martírio(...) Em todas as invenções e instrumentos de trabalho parece que não achou o Senhor outro que mais parecido fosse com o seu, que o vosso A propriedade e energia desta comparação é porque no instrumento da Cruz e na oficina de toda a paixão, assim como nas outras em que se espreme o sumo dos frutos, assim foi espremido todo o sangue da humanidade sagrada (apud Fonseca, 1994).

Os sermões de Vieira estão repletos de uma engenhosa e fortalecedora palavra que, carregada de metáforas, buscam, além da missão catequética e evangelizadora, a construção de uma identificação entre o africano, seus descendentes submetidos à escravidão e o Cristo morto na Cruz do Calvário, construindo fantasiosamente o encontro identitário entre eles: no rosto do “negro” o rosto do Cristo, no sangue do “negro” o sangue do Cristo, na dor do “negro” a dor do Cristo.

Prossegue o jesuíta:

... A natureza gerou os pretos da mesma cor de sua fortuna”. O próprio Cristo teria comparado o seu padecimento na cruz às dores do Inferno, razão pela qual o engenho, assim como a cruz, parecem infernais E de todos os mistérios da religião cristã os que pertencem aos etíopes não são os gozosos, nem os gloriosos, mas os dolorosos. Esta é a fortuna dos negros na terra, o que lhes garante, contudo, a glória eterna Deste modo, o horror do engenho não é mais que aparência (apud Fonseca, 1994).

Com base nos discursos ideológicos da obediência e do trabalho, as Igrejas Cristãs utilizaram o poder da fé e da palavra, requintada de técnicas pedagógicas e catequéticas, embasando ideologicamente o processo de escravidão.

Assim, a palavra oral foi usada pelos religiosos para evocar a “verdade”, a “mentira”, a ideologia e as doutrinas para convencer africanos. A palavra oral guarda em

si uma força que tem o poder de fundar, de transformar e de conservar; de dar a vida e acarretar a morte; de fomentar o sonho ou o pesadelo de fazer rir ou provocar o pranto nos seres humanos.

2.4.3 O analfabeto e a escrita

Na África subsaariana a existência do analfabetismo é mais uma exigência do modelo hegemônico cultural, ocidental e europeu do que um fato em si, já que as populações são cultivadoras da transmissão do conhecimento pela via oral, não pela escrita. Deste modo, oralidade e escrita estabelecem em diversas sociedades uma relação cultural complexa e necessária. Observemos isto na sociedade brasileira e africanas.

A palavra escrita ou falada, bem como qualquer outra forma de expressão veicula as idéias de segmentos sociais. As idéias dominantes são as da classe dominante, sendo portadoras e emissoras de uma verdade. Elas estruturam o pensamento e os códigos éticos e morais de uma sociedade (Fonseca, 1994b). A palavra, também, enfatiza e consolida a discriminação étnico-racial, sociocultural e de gênero, a partir do racismo, do nacionalismo exacerbado, do machismo e do sexismo. A linguagem verbal é um veículo de e do poder de falar. Holanda diz que:

a exploração do homem tem seu esteio no arrancar-lhe a palavra: emudecê-lo é reduzi-lo a nada; é assim, facilitar o mando – impedindo ao outro a palavra que forja a possibilidade de sonhar outro destino, diverso (...) o próprio do escravo é o silêncio: cala sua voz e acolhe a alheia (...) Reduzir alguém ao silêncio é matá-lo (Holanda, 1992, .p. 42-3)

O indivíduo analfabeto ou semi-alfabetizado tem na palavra falada um dos seus únicos meios de comunicação social, pelo qual estrutura seu código de honra, estabelece seu contrato social, sua verdade e vida, pois acredita na palavra falada, representada no ocidente pelo ‘fio de bigode’. O analfabeto tem na palavra falada o seu corpo. Ele, o analfabeto, ao não deter o processo de criação e de interpretação do código escrito está alijado das esferas decisivas da sociedade nacional.

O analfabetismo no mundo foi combatido após a segunda grande guerra, e, no Brasil, na década de 1960, pelo educador pernambucano Paulo Freire, com sua Pedagogia do Oprimido (1967), que buscou combater a exclusão social, política e econômica de amplos segmentos populacionais particularmente no nordeste brasileiro e na África, por meio da oralidade lidavam com o mundo. O seu combate foi devido aos diversos interes-

ses comerciais de grupos e segmentos capitalistas, comunistas e populares, que visavam aumentar a produção, firmar um padrão cultural e tecnológico em outras sociedades. Assim, consolidava-se a escrita e a cultura ocidental européia sobre o universo e conhecimento oral dos “iletrados” presentes no Brasil, na África e demais partes do mundo.

A escrita foi a principal invenção e a chave tecnológica que propiciou ao ser humano registrar o seu passado, as suas aventuras, seus prodígios e seus fracassos. Ao escrever, a humanidade se diferenciou de maneira definitiva e, principalmente, galgou um degrau bastante superior àquele em que se situavam os demais animais. Com essa perspectiva, hoje, analfabetos e semi-analfabetizados estão situados em franco prejuízo sócio-cultural e político-econômico, pois a escrita é a principal ferramenta tecnológica para que um ser humano se inclua no mundo moderno e globalizado, repleto de outros códigos, saberes, habilidades e competências, geralmente associados à informática e ao universo digital.

Em matéria assinada pelo repórter Alexandre Fontoura, quem são aqueles que estão potencialmente fora desta realidade sócio-econômica, política e educacional sustentada pela escrita? O jornalista afirma que:

Entre os negros, apenas 4% têm computador em casa. Já entre os brancos, o percentual sobe para 15,14%. “O apartheid racial e digital caminham juntos no Brasil, mesmo quando consideramos brancos e negros que obtêm as mesmas condições de educação e emprego”, garante Neri. Segundo o estudo, mesmo em igualdade de condições, a chance de um branco ter acesso à internet é 167% maior que a de um não branco (Jornal do Brasil On Line, 11/04/2003).

O poder da escrita na história e cultura ocidental ganhou espaço vertiginoso desde Homero, passando pela invenção da imprensa por Gutemberg e pelo postulado de história de Hegel, impondo modelos de ser, de estar e ter às sociedades. Hoje observamos como a informática tem distanciado cultural, política e economicamente os seres humanos, a tal ponto que aqueles que só falam, não lêem e nem escrevem, podem continuar a falar, mas ninguém que tenha essa tripla aprendizagem, competência e habilidade e ainda maneje os programas computacionais irá ouvi-los em situação de igualdade social.

Nesse contexto, a sociedade brasileira e as da África subsaariana têm uma árdua tarefa a cumprir, para tornar possível a sua inserção no mundo globalizado, superando os imensos limites colocados pela escrita, pela informática e pelo registro ocidentais, sem massacrar ou extinguir as práticas políticas e as estruturas de pensamento e comunicação, baseadas na oralidade, que geram sentido e marcam de maneira autêntica

a cultura e a história dos diferentes povos pertencentes a sociedades tradicionais que são tão complexas como qualquer sociedade ocidental mais modernas que seja. Até porque modernidade não é uma medida meramente de cunho ou viés econômico, mas de como se lida com o meio ambiente e com o seu outro, seu similar.

O continente africano tem passado por diversas dificuldades políticas, econômicas desde o seu contato com os países europeus no século 15, sobretudo após sua divisão pelas potências européias no final do século 19 (1884-1885), na conhecida Conferência de Berlim. Ao longo do século 20 as diversas nações africanas lutaram pela sua independência e conseguiram, particularmente após a segunda grande guerra (1945), com a decadência da França e da Inglaterra e o apogeu dos EUA e da Rússia, principalmente com os desdobramentos da guerra fria nas décadas de 1950 a 1980, tivemos a constituição de novas lideranças africanas, de movimentos sociais e de partidos políticos comprometidos com a independência política de seus Países. Veja o quadro abaixo demonstrando algumas lideranças, movimentos e partidos africanos.

País	Líder	Movimento/Partido	Data da Independência
Angola	Agostinho Neto	Movimento p/libertação de Angola (MPLA)	1975
África do Sul	Nelson Mandela	African National Congress (ANC)	1994
Gana	Kwame Nkrumah	Convention People's Party	1957
Guiné	Sékú Touré	Partido Democrático da Guiné (PDG)	1958
Moçambique	Samora Machel	Frente de libertação de Moçambique (FRELIMO)	1975
Nigéria	Benjamin N. Azikiwe	National Council of Nigeria and Camerun	1960
Senegal	Leopold Senghor	Bloque démocratique sénégalais	1948
Quênia	Jomo Kenyatta	Mau-mau/ Kenya central association	1963
Zaire	Joseph Kasavubu/ Patrice Lumumba	Movimento "Abako"	1960

O continente africano possui estimativamente aproximadamente de 340 milhões de pessoas e que vivem com menos de um (1) Euro por dia. A taxa de analfabetismo entre pessoas de idade superior a 15 anos atinge os 41%, segundo dados do Consulado Geral da República da África do Sul (2002, p. 1). No entanto, as nações africanas tem manifestado uma nova determinação a fim de resolver seus problemas sociais, políticos, econômicos e militares, contando com o apoio de sua sociedade civil, das outras nações e agências de desenvolvimento do mundo. A África tem empenhado esforços para resolver seus problemas de subdesenvolvimento e de sua mar-

ginalização continental visando com isto o desenvolvimento sustentável integrado ao restabelecimento econômico e social.

As novas lideranças africanas, seus partidos e movimentos sociais devem se apoiar em projetos comuns a fim de alicerçar pactos, acordos e parcerias institucionais, por meio de agências multilaterais, bancos e fundos de investimento sem, no entanto, negociar sua autonomia e independência políticas, além de defender os seus interesses estratégicos, sobretudo aqueles vinculados às suas riquezas minerais e naturais. Dessa maneira, terá condições efetivas de transcender dificuldades socioeconômicas, políticas e de maneira criativa em direção ao um futuro cada vez mais promissor...

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (I)

Professores: Azoilda Loretto Trindade e Grupo Referência SME

Disciplinas: História da África e Afro-Brasileira

Modalidade de Ensino: Fundamental I e II

- 1 Árvore genealógica – os alunos juntamente com os professores poderão promover a confecção de um livro de contos, não de contos da literatura universal, mas de histórias de seus familiares vivos e mortos, onde possivelmente estes sejam atores-participantes. Tal atividade servirá como instrumento de valorização do grupo familiar, assim como promoverá o fortalecimento de uma inserção na escrita e que se valorizará uma dimensão de oralidade. Importante destacar que a idéia de oralidade, aqui pensada, implica uma dimensão de transmissão de saberes necessários e fundamentais à memória coletiva do grupo e à consecução de seu destino. Esse entendimento implica em uma oposição ao falatório vazio da pós-modernidade. Valorizando-se assim o conteúdo e não a forma.
- 2 Reconhecer lugares em que o legado africano e afro-brasileiro tenham influenciado bairros e igrejas, ou seja, o patrimônio histórico oriundo desses segmentos sociais. Os alunos seriam incentivados a produzirem peças de teatro, diários de bordo, textos em prosa e poesia sobre os territórios apresentados apontando na direção da importância do negro na formação da cidade, bem como comparar o vivido pelos passeios a esses locais com o conteúdo sistematizado em livros e pesquisas. Seria importante articular o trabalho de pesquisa com mapas e efetuar um trabalho de comparação entre os mesmos que destacam a partilha do continente africano e a configuração geográfica atual.
- 3 A terceira proposta seria a de fomentar a formação de grupos de teatro que tivessem a proposta de interpretar/encenar textos autorais negros, além de rodas de leitura.

e apresentação individual de contos seguida de discussão Entrevistar militantes negros acerca da história dos negros no Brasil.

4 Estudar e desmistificar a religiosidade afro-brasileira.

5 Buscar informações sobre grupos em conflito no mundo contemporâneo

6 Pesquisar a respeito das lutas de resistências da população negra e africana para superar discriminações raciais nos dias atuais.

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (II)

Professoras: Télia Lopes, Mariângela Nascimento, Andréia de Lima Navi, Ligia Mara de Carvalho, Eliane Palhares Sérgio, Ethel C F de Souza Dias, Kátia Duarte e Cristina Vecchio

EMEF Comandante Gastão Moutinho

ÁFRICA – HISTÓRIA E CULTURA

JUSTIFICATIVA:

Esse trabalho foi idealizado a partir de reflexões sobre a questão étnica e social em nossa escola e sobre a miscigenação do povo brasileiro, em particular a de nossos alunos.

Amparadas na Lei nº 10.639/03-MEC, “que institui a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, p8/2005) e com o apoio da coordenadora da EMEF. Comandante Gastão Moutinho, Ethel Cristina Fernandes de Souza Dias, buscamos desenvolver um projeto voltado para nossas raízes, resgatando a cultura e história da África, para com isso, entendermos nossa relação estreita com esse continente e identificarmos a nossa identidade afro-brasileira.

Ao estudar a África não se pode entender “como volta ao passado, mas como necessidade fundamental para construção de uma identidade própria” (Elisa Larkin, p.17/1994), história viva e com uma perspectiva de futuro próspero para todos nós descendentes do continente africano.

OBJETIVOS:

- Apresentar a história e a realidade da África, pouco conhecida e trabalhada nas escolas

- Identificar a relação entre África e Brasil e a cultura produzida pelos afro-brasileiros na sociedade nacional
- Promover o conhecimento e a interpretação das práticas sociais e culturais relativas à questão étnico-racial
- Dialogar e debater sobre a presença das culturas de matrizes africanas na cultura do Brasil
- Desconstruir a imagem negativa do africano como povo bárbaro, primitivo e sem cultura.
- Afirmação da identidade étnica dos alunos.
- Promover a auto-estima e o relacionamento saudável e harmonioso entre as diversidades

ATIVIDADES:

Construção de mapas:

- localização geográfica do continente e dos Países africanos;
- identificação dos Países africanos de Língua Portuguesa;
- localização dos Países participantes da Copa do Mundo;
- localização de acidentes geográficos (rios, lagos, desertos);
- Oficina de arte: - pesquisa e criação de máscaras africanas;
- Pesquisa sobre:- moda, tecidos, culinária africana;
- Sondagem por questionário:
 - a intimidade dos alunos com a questão étnica;
 - a existência dos desenhos infantis com personagens negros;
 - a visibilidade do negro na mídia (TV, revista, outdoor);
- Leitura de textos /poemas “O Negro em Verso”;
- Leitura do livro: “Do outro lado tem segredos”; Ana Maria Machado
- Produção de textos poéticos e de painel artístico;
- Palestras: “Oito objetivos do Milênio”, “A cultura do HIP HOP/RAP”;
- Filmes /documentários (“Vista Minha Pele”, “Cidades dos Homens”, “Hotel Ruanda”)
- Apresentação final:
 - Abertura com Prof. Doutor da PUC/SP Sado;
 - Show com banda escolar (EMEF Comandante Gastão Moutinho) e participação de grupos musicais: Rap, mpb,samba e lírico;
- Exposição de trabalhos realizados pelos alunos durante o projeto:

- músicas e instrumentos afro-brasileiros;
- poesia negra;
- poemas escritos pelos alunos;
- personalidades negras;
- comidas típicas africanas;
- indumentárias religiosas africanas;

BREVE COMENTÁRIO:

Essa iniciativa não pretende ser uma ação isolada, mas ser algo permanente, dialogando e debatendo com todos os envolvidos no processo de busca da identidade cultural Brasileira (alunos, educadores, profissionais de diversas áreas e comunidade) as causas e efeitos produzidos a partir deste trabalho.



Professora Télia Lopes e seus alunos

Relacionando a teoria à prática da sala de aula

Ao desenvolver a teoria e os conteúdos significativos para a inclusão da História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em sala de aula, no ensino fundamental, observamos a necessidade de desconstruir o imaginário negativo com relação à África e a tudo que se refere ao povo africano e seus descendentes. De acordo com as orientações curriculares e propostas sobre relações étnicas para o ensino fundamental, o projeto desenvolvido procurou identificar a relação entre Brasil e África e a cultura produzida pelos afro-brasileiros em nossa sociedade. Para isso, parti-

mos para a confecção de mapas, na qual os alunos localizaram geograficamente o continente africano e o território brasileiro, estabelecendo um diálogo político, econômico, social e cultural entre eles, como também o reconhecimento dos seus aspectos físicos e geográficos.

É de suma importância à formação, bem como a construção identitária, a valorização e reconhecimento da cultura negra pelas crianças brancas e não brancas, para que a auto-estima de ambos os grupos se faça. Como consequência tem-se o respeito à diversidade, ao pluriculturalismo, estabelecendo o diálogo, a interação e a visibilidade com alteridade.

A luta contra o racismo é histórica e a Lei 10.639/03 vem efetivar o saber escolar, na sua diversidade, sendo possível trabalhar de forma multidisciplinar, na qual cada área desenvolva em seus conteúdos o ensino da História e Cultura Africana e Afro-descendentes, com isso promovendo novas interpretações das práticas sociais e culturais relativas à questão étnico-racial. No decorrer do projeto, os alunos passaram a observar, com mais atenção, a visibilidade do negro na literatura, na mídia (impressa e televisiva), nos diálogos de novelas, nos desenhos infantis etc. A partir daí, começaram a questionar o tratamento dado ao negro nos diversos setores da sociedade, ou seja, despertaram para a percepção do racismo, muitas vezes camuflado e sutil, dentro da sociedade e, até mesmo, do espaço escolar.

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (III)

Professora Flórice Santos Bispo

Disciplina: História

EMEF Blota Júnior

- Mostrar que a África é um grande continente com mais de 50 Países e centenas de etnias e linguagens;
- Mostrar a África subsaariana, ou seja, Países abaixo do deserto do Saara;
- Conhecer os impérios africanos;
- Mostrar que a África não significa apenas doença, pobreza e atraso;
- Mostrar que o Egito fica no continente africano e destacar o esplendor dessa civilização
- Pesquisar o imperialismo no século 19 e a consequente partilha do continente entre nações européias;
- Desmistificar a imagem do africano criado por materiais didáticos sobre o estereótipo do escravizado;

- Fazer uma analogia do que era ser escravo na Antiguidade e na sociedade moderna;
- Apresentar o mapa político do continente africano para os alunos;
- Observar que nem toda população africana é negra;
- Mostrar que os africanos tinham mão de obra especializada e que muçulmanos sabiam ler e escrever;
- Comparar os contos africanos com os contos europeus e brasileiros

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (IV)

Professora Jane Arruda de Siqueira

Disciplina: História – Ensino Fundamental

EMEF Des Arthur Withaker

FILME: KIRIKOU e a FEITICEIRA

OBJETIVOS :

- Apresentar à criança referências visuais da cultura africana;
- Através do visual, complementar o conteúdo já trabalhado;
- Elevar a auto-estima do aluno negro e afro-descendente no sentido de ser e sentir;
- Mostrar a importância da sua ancestralidade e de seus valores

RELATO DE PRÁTICA:

- Após assistirem ao filme, no momento posterior da aula, propusemos, na sala de informática que os alunos desenhasssem uma imagem do filme no paint brush;
- Imprimimos as imagens e afixamos com crepe, em sequência, na lousa a fim de que visualizassem as imagens desenhadas por eles;
- Propusemos que remontássemos a história a partir dos desenhos, escrevendo na própria folha afixada embaixo

Observação: Este trabalho está no portfólio da EMEF: DES ARTHUR WITHAKER, e foi mostrado no *site* da coordenadoria do Butantã



PARTE 3

Educação infantil e a formação identitária²⁷

Aproximações com o tema

Inclusão é uma das questões mais relevantes quando tratamos da educação em contexto geral. Imediatamente pensamos que tem a ver com necessidades especiais, notadamente físicas. É fundamental que atentemos para que outros tipos de inclusão sejam feitas nas escolas, especialmente a questão racial, que em um discurso “politicamente correto” não existe, mas que ao se olhar de perto sabemos que permeia o ambiente escolar, de forma velada ou explícita, porém presente. Precisamos atentar prioritariamente à educação infantil, pois atitudes rotineiras, meias palavras ou gestos involuntários podem representar a máscara do preconceito exibida por nossa sociedade e deixar marcas significativas na educação das crianças pequenas.

Entendendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, de caráter não obrigatório, todavia uma opção que a família pode assumir diante de um direito constitucional da criança na faixa etária de zero a cinco anos de idade²⁸, torna-se essencial que essa discussão também seja promovida no âmbito dessa especialização, com as adequações pertinentes ao caso e especificidades da infância nessa idade.

Assim, questionamentos como: Quando será que surge o racismo? Será que ele existe na unidade de educação infantil? As crianças consideram diferenças étnicas? Os adultos contribuem com o processo de inclusão ou exclusão social? Esses questionamentos tornam-se atuais e necessários em contextos que visem à prática inclusiva e atenta à realidade e diversidade cultural e social, colaborando com educação de qualidade e para a igualdade de direitos.

A professora e pesquisadora Eliane Cavalleiro, no livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil* (2000), demonstra que racismo e preconceitos são comuns e não raramente cultivados em

27 Texto elaborado por Profª Maria Walburga dos Santos, Professora de Educação Infantil, graduada em História, cursou mestrado na FEUSP, pesquisando os parques infantis na cidade de São Paulo (1935-1955). Atualmente, cursa doutorado em Historiografia da Educação, abordando a questão "O Lúdico nas Comunidades Quilombolas" e leciona no nível superior. Participa de grupo internacional de pesquisa sobre a infância e presta serviços de assessoria pedagógica.

28 Desde bebê a criança tem direito a atendimento por profissionais qualificados, em ambiente educativo específico para esse fim. Recentemente, a partir dos seis anos ela passa a ser incorporada ao ensino fundamental.

espaços educativos, mesmo que de forma inconsciente, porém efetiva, incluindo entre esses espaços a educação infantil. Aborda em sua pesquisa, por meio de relatos e observações, que atitudes reveladoras de preconceito existem, sem que, todavia, o problema seja trabalhado ou sequer percebido pelos educadores. Ressaltamos que é de conhecimento geral que uma grande parte dos docentes não recebeu durante sua formação específica (em muitos casos, até na continuada) subsídios para tratar com a questão, fato que, atrelado a preconceitos de ordem das experiências pessoais de cada indivíduo, pode gerar situações conflitantes em que “o não saber lidar” pode se constituir em mais uma forma de exclusão.



Foto: Vera L. Benedito

A ausência de um reflexo da criança afrodescendente, no espelho da Educação, produz sua invisibilidade e desencadeia um processo de consequências trágicas

Texto: Oswaldo Faustino, “Reflexões diante de um espelho sem reflexo”, novembro de 2007.

Trabalhando com o perfil dos professores da educação infantil e perpassando por idealizações que consideram a unidade de educação infantil como espaço democrático, harmonioso e fraterno, a autora aponta que há preconceito nos exemplos mais simples, como nas brincadeiras infantis onde as crianças brancas não aceitam se relacionar com as negras ou que as crianças, em geral, recusam-se a brincar com bonecas que não sejam brancas. Caso mais crítico, quando a educadora não demonstra tanta afetividade (contando com beijos e abraços) para com as crianças negras quanto para as brancas. A questão da afetividade e preconceito torna-se muito clara quando Cavalleiro exemplifica que a professora solicita à menina negra para que peça a sua mãe para prender os seus cabelos (será que pede o mesmo – ou da mesma maneira, com mesmo tom e gestos – para a menina branca?).

Observando as práticas mais comuns para a educação infantil, notam-se poucas ilustrações em histórias ou atividades que aludem a personagens negros ou

afro-descendentes Aliás, é comum vermos em painéis para o “Dia das Mães”, por exemplo, figuras e fotografias de mulheres jovens, magras e brancas destoando com muita clareza dos padrões reais em que vivem as crianças.

Como norma geral, esses assuntos passam despercebidos,: raramente fazem parte da pauta de uma reunião pedagógica ou mais raro ainda de um projeto para a escola, envolvendo a comunidade O não falar sobre o assunto, o silêncio que envolve o preconceito é sua maior arma de propagação e está presente também nos lares das crianças, como ainda revela Cavalleiro e, sabemos, em seus outros espaços de convivência.

Ao mesmo tempo, reconhecemos que as bases da construção da identidade da criança, bem como sua relação com os outros e o mundo que a cerca, dá-se substancialmente durante a infância. A formação da identidade, à autonomia e construção de conhecimentos são conceitos que estão diretamente relacionados à auto-estima. Se uma criança não se sente representada em seu meio de convivência nem percebe seus semelhantes representados, se (mesmo implicitamente) é discriminada, se não se sente à vontade para falar de sua religião, por exemplo; se a criança não se reconhece nas histórias, nos brinquedos ou, em caso extremo, rejeita sua origem étnica, que identidade está construindo? Sua auto-estima é preservada ou exercitada? Ou será que o silêncio denuncia a exclusão não apenas do presente dessa criança, mas de seus antepassados, de nossa história?

Por se tratar de uma discussão urgente, de um processo de formação docente que precisa ser revisto na base e aprimorado em sua ação contínua, propomos que as deliberações da Lei 10.639/03 sejam também observadas pelos educadores da infância, resguardando as peculiaridades dessa faixa etária, na tentativa de se concretizar uma educação de fato inclusiva e democrática em todos os segmentos, assumindo a abrangência do papel do educador na formação pessoal e social dos educandos, constituindo-se em mais que fazer pedagógico, mas em um desafio presente e constante de exercício da cidadania.

3.1 Objetivos da Modalidade

Toda a discussão originada da Lei 10.639/03 reflete na educação infantil, tanto na ação dos educadores, como no envolvimento da comunidade, no trato com as crianças e na construção de conhecimento nos espaços a ela destinados Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a educação infantil é reconhecida como a primeira etapa da educação básica Enfatiza-se que

o ingresso às instituições públicas de educação infantil constitui-se em direito da criança e dever do Estado, sendo respeitada a opção das famílias Paralela à LDB, tem-se também a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em que se entende a criança como sujeito de direitos e ator social Além desses dois documentos, há ainda o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI – 1998) que, considerando o vasto repertório cultural brasileiro e os variados estilos pedagógicos, pode ser interpretado como um:

guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos (RCNEI, vol. I, – Carta do Ministro)

Compreendendo as especificidades locais e no esforço de propor à rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo instrumentos para orientar a prática pedagógica e a reflexão em torno das concepções que norteiam as ações com as crianças pequenas neste município, evidencia-se a intenção do trabalho educativo como:

CEIs, Creches e EMEIs devem se caracterizar como ambientes que possibilitem à criança ampliar suas experiências e se desenvolver em todas as dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva, lingüística Isto implica considerar que essas instituições são contextos de aprendizagens e de trocas de significações a partir de linguagens diversas (Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo São Paulo, SME, 2006, p. 23).

E ainda:

As experiências vividas no Espaço da Educação Infantil devem possibilitar à criança explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas Nesse processo é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis Devemos considerar também que, quando interagem com companheiros de infância, elas aprendem coisas que lhe são muito significativas e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. (Tempos e espaços

para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo, São Paulo, SME, 2006, p 24 -25).

Enfim, a educação infantil, seja com base no cenário nacional ou municipal, constitui-se etapa fundamental do processo educativo, valorizando, principalmente, as características do contexto e da ação protagonista de cada envolvido. Assim, com a perspectiva de assegurar que essa educação na instituição pública seja de qualidade e que além do acesso previsto em lei os alunos tenham condições reais de permanecer na instituição, é preciso adequar os pressupostos da Lei 10.639/03 às características peculiares do atendimento a essa faixa-etária. Afinal, considerar a criança como sujeito de direitos passa pela valorização de suas ações e pensamentos, ou seja, de sua cultura, expressa por meio de suas falas, costumes, atitudes e produções.

Para compreender essas produções da infância e sua cultura, os educadores, como portadores na unidade educativa da cultura já existente no universo do adulto, exercem o papel de mediadores, precisam promover a interação a fim de subsidiar a criança em seu processo de construção de identidade e de conhecimento. Para efetivar essa prática, a observação constante da prática, a escuta atenta das falas das crianças e o olhar direcionado às manifestações do cotidiano, seja na forma de brincadeira, do faz-de-conta ou do diálogo com os colegas, devem provocar nos educadores reflexões pertinentes à elaboração de uma proposta significativa de atividades. Estas devem resultar em conhecimentos e práticas diversas alicerçadas, na compreensão do mundo expressa pelas crianças, em que as várias linguagens da infância precisam ser observadas no cotidiano para que as ações de cunho educativo sejam efetivadas.

Reconhecendo que essas crianças são sujeitos a partir da interação com seu meio próximo, ou seja, família e comunidade, e que essa demanda é presente nos espaços destinados formalmente à educação infantil, torna-se fundamental observar e reconhecer no dia-a-dia as informações oriundas desse meio, contexto específico da criança atendida. É essencial considerar e adequar o conteúdo de trabalho, previsto pela Lei 10.639/03, ao interior das unidades de educação infantil, promovendo não apenas a discussão do assunto, mas propondo atividades que possam contribuir com os processos de “ação afirmativa”, valorização da auto-estima, conhecimento e reconhecimento da importância dos vários povos, notadamente os ascendentes africanos, na constituição de nosso povo e cultura.

Assim, delineiam-se como objetivos do trabalho com as crianças pequenas:

- Organizar os espaços educativos contemplando a diversidade étnica e cultural do contexto em apreço.
- Objetivar, nos espaços educativos, a distribuição igualitária de atenção e afeto a todas as crianças.
- Apresentar materiais e brinquedos que remetam à ancestralidade africana e à compreensão dos signos e significados da população negra.
- Evidenciar a contribuição de ascendência africana (e outras), por meio de contos, cantos, danças, trajes, alimentos e demais manifestações do repertório cultural presentes no cotidiano.
- Valorizar a oralidade como instrumento de transmissão de conhecimento.
- Acolher a diversidade material e cultural das crianças, atentando ao combate dos preconceitos raciais e outros.
- Conhecer e valorizar a origem e histórico de cada indivíduo dentro do grupo.
- Envolver famílias e comunidade nos projetos da instituição e seus registros.
- Superar a dicotomia educar/cuidar, desmistificando preconceitos que se originam da comparação entre essas ações.
- Considerar as diversas tradições culturais como essenciais ao processo educativo, independente da etnia e condição social em que se originam, buscando romper com os preconceitos já instituídos e buscando formas de construir atitudes de respeito e de solidariedade.
- Garantir a formação de vínculos que conduzam a uma postura ética e de valorização da vida, respeitando tanto os humanos como os demais seres vivos.

Para a concretização desses objetivos, adaptados a cada realidade educativa, é fundamental que haja compreensão da ação do educador, da dimensão do lúdico, do brincar no processo de construção de conhecimento das crianças, na distribuição de atenção e afeto, da parceria comunidade/família, bem como a superação da dicotomia educar/cuidar e o registro sistemático das ações realizadas. Assim, visa-se à consolidação de ações significativas para a construção de um currículo de educação infantil apropriado ao contexto, na perspectiva de uma educação inclusiva, autônoma e para a cidadania.

3.2 Articulando as diversas linguagens

O trabalho específico com a educação infantil precisa **estar além do recorte fragmentado que reduz o processo educativo aos binômios cabeça-corpo, cognição-afeto**. O ambiente, o espaço, deve ser intencionalmente preparado, possibilitando as interações do grupo e as intervenções do professor quando necessárias ao processo, sem que esse, no entanto, figure como o centro das ações: tanto na proposta como na execução. É necessário que o modelo meramente escolarizante (aquele em que a educação infantil é tida apenas como pré-escola ou prontidão para o ensino fundamental) ou apenas assistencialista (onde os cuidados fisiológicos são mais considerados) cedam espaço a uma nova proposta onde educar e cuidar estejam interligados e que as várias linguagens se façam presentes, constituindo os fazeres na educação infantil.

Assim, para articular as várias linguagens, é preciso pensar, primeiramente:

... na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil no que se refere aos tempos, espaços e atividades nas quais as crianças se inserem (Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo, São Paulo, SME, 2006, p. 26).

Ou seja:

... envolve prever condições para a ocorrência de situações de exploração que ofereçam à criança condições para que ela se construa como sujeito que se emociona, pensa, imagina, fabrica coisas. Tais situações podem envolver momentos coletivos(...), em momentos de trabalho diversificado (...) e também momentos que a privacidade de cada criança seja garantida (Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo, São Paulo, SME, 2006, p. 31).

Em outras palavras, a organização do trabalho pedagógico para articular as várias linguagens pode partir de pressupostos que considerem a experiência dos educandos, tais como as que são previstas pelo documento de orientações curriculares e expectativas de aprendizagem para educação infantil:

- Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro e do ambiente.
- Experiências de brincar e imaginar.
- Experiências de exploração da linguagem corporal.
- Experiências de exploração da linguagem verbal.
- Experiências de exploração da natureza e da cultura.
- Experiências de apropriação do conhecimento matemático.
- Experiências de exploração da expressividade das linguagens artísticas.

Considerando cada um desses tópicos, teremos a base para a organização do planejamento escolar, embasado no currículo de cada unidade e pautado nas quatro dimensões de apoio ao professor para planejar seu trabalho: as interações, o manejo do tempo, a estruturação do espaço e a seleção e uso de materiais. Para tanto, é necessário que os princípios do projeto pedagógico estejam claros para o grupo da comunidade educativa e que o professor tome-os como norteador de sua programação didática, incluindo nesse movimento a temática em apreço.

Articular as linguagens também remete ao texto do parecer CNE 003/004 que prevê a “formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos”.

O trabalho com projetos, pela abrangência educativa e formadora que proporciona é, conseqüentemente, articulador de variadas linguagens e envolve sujeitos diversos, bem como pode exercitar a pesquisa, a partilha coletiva, a sistematização dos conhecimentos originados de seu desenvolvimento bem como sua divulgação. Esse processo, pertinente à educação infantil, pode ser o meio de adequar e viabilizar o conteúdo da Lei 10.639/03 nas instituições voltadas à infância, consolidando seu papel legal como a primeira etapa da educação básica.

Como lidar com questões de cunho étnico-raciais envolve situações rotineiras, é importante que sejam observados os objetivos específicos do grupo de trabalho, do agrupamento de crianças. A vinculação com projeto e programação didática do professor, respeitando tempos e espaços, é fundamental para garantir o desenvolvimento do tema, prevendo organização das ações, registro e sistematização. As linguagens articulam-se à medida que os objetivos estejam claros e que a sistematização evidencie para os participantes seus avanços e conquistas mediante uma questão inicial.

Os Números da Educação Infantil Municipal de São Paulo**TOTAL: 407.589 – OUT./ 2007**

COR	FEMININO	MASCULINO
Branca	88.473 (21,7%)	89.920 (22,1%)
Preta	7.873 (1,9%)	8.588 (2,1%)
Parda	51.692 (12,7%)	56.645 (13,9%)
Amarela	651 (0,2%)	812 (0,2%)
Indígenas	781 (0,2%)	713 (0,2%)
Não Declarada	49.331 (12,1%)	52.110 (12,8%)
SUBTOTAL	198.801	208.788

Fonte: SME–ATP/CI

Dados: Escola Alunos: Sistema Escola On-Line

Data Base: 30/10/2007

3.3 Possibilidades de trabalho pedagógico

Observar o cotidiano não é suficiente para articular uma proposta, mas contribui muito com qual intenção. O trabalho pedagógico carece de discussão e envolvimento. Pensando um processo de construção que visa às orientações da Lei 10.639/03 no contexto da educação infantil e a partir das orientações didáticas traçadas nesse documento, um dos elementos indicativos para se viabilizar uma proposta pedagógica seria a relação entre o brincar – linguagem por excelência da infância – e as questões étnico-raciais.

Por exemplo: quais brinquedos são oferecidos às crianças? Apenas os padronizados e divulgados pela mídia? Há bonecas e bonecos? Há bonecas, bonecos negros? Se existem, quem brinca com eles? São procurados pelas crianças ou esquecidos no fundo de uma caixa ou em uma prateleira da brinquedoteca? Crianças negras brincam com bonecas brancas? E crianças brancas brincam com bonecas negras? Qual o padrão estético desses brinquedos?

Pensando no relacionamento entre as crianças, há rejeição do grupo das crianças negras ou de outra etnia? Como ocorre?



Foto: Vera L. Benedito

Texto: Oswaldo Faustino, "Reflexões diante de um espelho sem reflexo", Novembro de 2007.

Quem não se vê, não se reconhece.
Quem não se reconhece, não se identifica.
Quem não se identifica, não se ama, tem baixa auto-estima e se desinteressa por tudo o que representa a Educação formal.

Na organização da proposta didática, quais histórias estão presentes para serem contadas às crianças? Somente os contos de fadas tradicionais? Há presença de elementos da cultura afro ou mesmo ameríndia? E os desenhos (vídeos, DVDs), em quantos aparecem negros e mestiços? As crianças sabem quem foi Zumbi?

Em relação à música, que ritmos e letras estão presentes no cotidiano? O que remete à cultura negra? Comemoramos alguma festa? Jogamos capoeira? **Quem são os cantores e cantoras negras que conhecemos e apreciamos no contexto da educação infantil? Conhecemos canções afro-descendentes, da cultura negra? E quando as crianças trazem esse universo para a unidade educativa? Qual o procedimento? Ignorar?**

Sabemos, de antemão, quão raras são as bonecas negras e a dificuldade de sua aceitação entre as crianças. Normalmente, a indústria utiliza-se de um brinquedo que já existe como branco e o fabrica em marrom ou preto. O resultado estético é duvidoso. **Além disso, a divulgação dessas bonecas nos meios de mídia, que tanto influenciam a infância, é infinitamente menor (se não inexistente) se comparado às que remetem à origem branca, fato que, por antecipação, condena o uso mais intenso desses brinquedos: as crianças não os escolhem Por que são "preconceituosas" ou por que eles não refletem situações do cotidiano, não estão na moda? Quais produtos são veiculados com maior intensidade? Por quê?**

O trabalho com identidade ajudaria a compor essa proposta. De onde vim? Quem são meus pais? De onde vieram? Com quem parecemos? Qual o meu nome e sobrenome? O reforço da origem e da identidade tem forte influência nas questões vinculadas às relações étnico-raciais à medida que todos podem atuar como protagonistas, conhecedores de seu processo histórico, há, em contrapartida, valorização da auto-estima Por que não confeccionar bonecas, bonecos negros, japoneses, indígenas? Por que não ampliar o acervo de histórias de origem afro? Estudar e mapear com as crianças, via projeto ou seqüência de atividades, que jogos e brincadeiras, que palavras apresentam essa origem negra ou africana, como sugere o fragmento:

Para as crianças brancas são adotadas amas africanas, as “yayás”, que modificam as tradições portuguesas (...). Em vez do papão surgem o boitatá, os negos velhos, a cuca, as almas penadas, a mula-sem-cabeça, o saci-pererê, o caipora, o bicho papão, o zumbi, o papa-figo, o lobisomem e outras tantas lendas e superstições para assustar crianças e que freqüentam as canções de ninar e as histórias das diferentes regiões do País. A linguagem infantil é acrescida de cacá, pipi, bumbum, nenê, tatá, papato, cocô, dindinho, denço, yayá, muleque (Altman: 2002).

Dentre os elementos citados pela autora, o saci-pererê, a mula sem cabeça, o lobisomem, por exemplo, já remetem a um universo que povoa o imaginário das crianças brasileiras e são reflexo do que podemos chamar de matriz africana Acrescentar a esses exemplos já conhecidos do professor novas noções e instrumentos que favoreçam o desenvolvimento de seu trabalho refletirá, certamente, nas conversas e atitudes das crianças em relação à temática.

No que se refere à literatura infantil, por exemplo, atualmente existe uma série de publicações voltadas ao público infantil, que podem favorecer a realização de projetos que recuperem o cotidiano e que possam propor investigação e estudo remetendo à origem étnica e construção de nossas lendas e costumes, abarcando aspectos culturais como trata o seguinte fragmento:

Os dezesseis príncipes e a história do destino

Há muito tempo num País da África, dezesseis príncipes negros trabalhavam juntos numa missão da mais alta importância para seu povo, povo que chamamos ioruba. Seu ofício era colecionar e contar histórias. O tradicional povo iorubá acreditava que tudo na vida se repete. Assim, o que acontece ou acontecerá na vida de alguém já aconteceu muito antes a outra pessoa. Saber histórias já acontecidas, as histórias do passado, significava para eles saber o que acontece e o que vai acontecer na vida daqueles que vivem o presente. Pois eles acreditavam que tudo na vida é repetição. E as histórias tinham que ser aprendidas de cor e transmitidas de boca em boca, de geração, pois como muitos outros povos do mundo, os iorubás antigos não conheciam a palavra escrita. Na língua iorubá dos nossos dezesseis príncipes havia uma palavra para se referir a eles. Eles eram chamados de *odus*, que poderíamos traduzir como portadores do destino (Prandi, 2006: 5-7).



O conteúdo do texto pode levar o grupo a pesquisas, entrevistas, observação de ilustrações (africanas), que remetam à produção das crianças pautada em referências múltiplas e diversas do constante modelo branco-europeu. Ademais, a organização de atividades considerando a temática pode levar ao envolvimento da comunidade local, à participação das famílias que podem colaborar, dentre outras possibilidades, contando histórias, recuperando a tradição oral.

No campo de jogos e brincadeiras, além da capoeira, do jongo, do bumba-meu-boi, jogos de origem afro ou indígena. Pode-se ainda brincar com jogos originários da África, como amarelinha e três marias. O jogo três marias, por exemplo, pode ser adaptado substituindo pedrinhas por saquinhos de areia. Este jogo permite ao educador objetivar um trabalho voltado ao desenvolvimento da concentração, equilíbrio e coordenação, conceitos básicos na educação infantil.

Da mesma forma que os jogos e a literatura, o trabalho que envolva as canções de ninar, as parlendas, o estudo de personagens folclóricos podem motivar o desenvolvimento de propostas que contemplem a temática e apontem a possibilidade de aplicabilidade da Lei 10.639/03 também no contexto da educação infantil.

Em síntese, são muitos os elementos que podem ser tratados com as crianças da educação infantil e que revelem o conteúdo proposto pela Lei 10.639/03, aludindo ao trabalho com História e Cultura da África. Embora haja especificidades, a questão permeia toda a sociedade e pode ser **contemplada** na educação infantil a partir das

linguagens que compõem o fazer pedagógico desses espaços. Ao considerar o lúdico, o faz-de-conta, as narrativas infantis, os brinquedos, o trabalho com identidade e autonomia, com o conhecimento de si, dos outros e do ambiente, o professor e as crianças, em seu espaço de convivência e construção de conhecimento, podem atentar para a sociedade como um todo, participando do movimento histórico e social a partir de elementos do próprio cotidiano, da própria existência.

O negro em sociedade (participação, espaço, cultura, origem e contribuições) sempre esteve presente como tema, com possibilidade de aprofundamento de estudo. Todavia, a marca mais freqüente é a da exclusão. Articular uma proposta pedagógica no campo da educação infantil exige, principalmente, compromisso de seus educadores e envolvimento da comunidade. É saber que as opções feitas para o trabalho educativo têm implicações sociais e podem motivar mudanças, novos olhares e ações sobre o mundo, inventando novas possibilidades de ações, com questionamentos, posicionamentos, aprendendo, refazendo conceitos, aperfeiçoando outros.

As expectativas em relação à realização de um trabalho na educação infantil, que considere as relações étnico-culturais, são voltadas à compreensão da nossa realidade próxima, para se construir categorias éticas de convivência, permeadas pelo reconhecimento de si e do outro como parte do processo histórico e da constituição de sujeitos e cidadania, acreditando que tais experiências adquiridas no espaço da educação infantil farão parte da memória das crianças como experiências de sua própria história.

A valorização da vida, o respeito e convivência com a diversidade, a eliminação de formas de racismo, preconceitos e discriminação perpassa por atitudes e ações do cotidiano que, como produtos da cultura e da sociedade, permeiam os grupos de convivência e instituições, incluindo a escola. Perceber na escola de educação infantil a incorporação e apropriação de vocabulário de origem afro-brasileira, imagens do povo negro nas produções das crianças, diversidade de cantos e danças, diálogo livre de expressões preconceituosas, utilização de brinquedos de diversidade material étnica, sem o menosprezo à boneca negra e disputa pela boneca branca, por exemplo, são atitudes, gestos concretos que, se observados no contexto, terão contemplado as expectativas em relação à temática na etapa da educação infantil.

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (I)

Professora Áurea Rodrigues Nunes.

Área de Conhecimento: Natureza e Sociedade, Turma de 3º Estágio

EMEI Vila Remo Coordenadoria Campo Limpo.

TÍTULO DA ATIVIDADE: O QUE MAIS DESEJAM SABER SOBRE ÁFRICA?**CONTEÚDOS:**

- Continente africano
- Legados do povo africano

OBJETIVOS:

Os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar elementos que caracterizam as ilustrações (cores, linhas e formas) dos livros de histórias africanas.
- Reconhecer o continente africano no conjunto de ilustrações desses livros.
- Escolher temas e conteúdos, dentro dessa temática, para serem estudados nas próximas aulas.

ESTRATÉGIAS:**1. Manuseio de livros e leitura visual**

A classe foi dividida em cinco grupos e cada grupo recebeu alguns livros que foram separados antecipadamente. Sugeri às crianças que prestassem bastante atenção nos desenhos e que depois que tivessem lido as histórias e conversado sobre elas, trocassem com os outros grupos.

2. Questionamentos e diálogos

Depois da leitura visual, pedi que falassem das histórias e das figuras. Perguntei o que encontraram ou descobriram nas ilustrações (dei dicas falando de três elementos já estudados e isso serviu para a rápida identificação de “cores, linhas e formas”). Lancei um desafio com a seguinte fala: “Duvido que alguém encontre aí nesses livros o desenho do continente africano, aquele que vimos no mapa. Todos se empenharam na procura e cada um queira achar primeiro que o outro. Quem encontrava levantava o livro e mostrava com euforia. ACHEI!!!! Falei da alegria da música e da dança, das cores das roupas, dos filmes, etc.

3. Leitura de história

Perguntei se queriam que eu lesse uma daquelas histórias. Com respostas positivas, sugeri uma votação. Levantei um livro e perguntei: Quem quer esse levanta a mão. Fui repetindo até chegar a um consenso. Venceu “CHUVA DE MANGA”. Fiz a leitura e uma reprodução coletiva e interpretação da história, momento em que surgiram vários comentários, várias hipóteses e relações, pois essa história permite vários pontos de

discussão para um trabalho interdisciplinar. Pude falar das artes, das estações do ano, de curiosidades sobre um determinado País, Chade, o modo e a condição de vida de sua população Somente depois de muita conversa e exploração dos temas, advindos da curiosidade estimulada pelas figuras dos diversos livros, fiz o seguinte questionamento: Se amanhã a gente for conversar novamente sobre a África, do que vocês gostariam de falar? O que mais vocês querem saber?

Obtive as seguintes respostas:

1. Sobre pintura.
2. Por que o povo africano foi amarrado e trazido para cá?
3. Sobre aquelas voltinhas e desenhos (espirais e linhas)
4. Sobre cinema.
5. Dança.
6. Muitas coisas bonitas.
4. Desenho

Para finalizar, pedi que cada aluno escolhesse uma figura, de qualquer um daqueles livros e tentasse reproduzi-la, do seu jeito, no caderno de desenho, sempre conservando o estilo artístico presente naquelas ilustrações.

RECURSOS UTILIZADOS:

- Livros (**Bichos da África 1 e 2**, de Rogério Andrade Barbosa, editora Melhoramentos, 1995/2005-S.P; **Histórias da Preta**, de Heloísa Pires Lima, editora Companhia das Letrinhas, 2 edição,1998-S.P; **Alfabeto Negro**, de Cristina Agostinho e Rosa Margarida de Carvalho Rocha, editora Mazza edições, 2001, BH; **Histórias africanas para contar e recontar**, de Rogério Andrade Barbosa, editora do Brasil, 1ª edição, 2001- S.P; **A semente que veio da África**, de Heloísa Pires Lima/George Gneka/Mário Lemos, editora Salamandra, 2005; **Chuva de manga**, de James Rumsford, editora Brinque-book, 2005-S.P.
- Quadro negro
- Caderno de desenho
- Giz de cera
- Lápis de cor

Avaliação - Observação do interesse e da participação individual e coletiva.



Vitória - 3º Estágio - E
E.M.E.I. Vila Remo - Profª. Áurea
Registro da História "Chuva de Manga"
Atividade: O que mais desejam saber sobre a África?
Foto: Professora Áurea Rodrigues Nunes

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A apresentação de imagens e textos para visualização permitiu que as crianças fixassem alguns conceitos já discutidos anteriormente e que fizessem novas descobertas. O diálogo desenvolvido entre elas e depois em conjunto com a professora permitiu a exposição dessas descobertas e também de questionamentos referente ao que foi visto. Percebe-se que houve uma aula expositiva, desenvolvida de forma agradável e espontânea que, tendo como base a dialogicidade, contemplou um dos objetivos delineados para educação infantil, pois a oralidade por si só já representa uma tradição do povo africano. Quando a professora disponibilizou os livros, evidenciou a contribuição de ascendência africana por meio das imagens e textos neles contidos, cumprindo, mais uma vez, um dos objetivos traçados para sua área. O destaque dado ao estilo africano de fazer arte também foi uma forma de evidenciar a referida contribuição e reforçar a possibilidade de um ensino multicultural.



A PRÁTICA NA SALA DE AULA (II)

Professoras: Iara Marques da Silva e Zélia Soares da Silva
Área do conhecimento: Natureza e Sociedade
Módulo – Minigrupo – Faixa etária – 2 a 3 anos
CEI Jardim Copacabana – Educação Infantil

OBS: O tema “Família” faz parte do nosso PEA. Procuramos aproveitar a proposta curricular, abordando a temática étnico-racial sem dar enfoque de uma orientação à parte.

TÍTULO DA ATIVIDADE: DIFERENTES FAMÍLIAS

CONTEÚDOS:

- As diferentes formações de família.
- Apresentação de referenciais da sua etnia, em especial a negra, por representar a maior parcela do grupo.

OBJETIVOS:

Os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar-se como membro de uma determinada formação de família
- Reconhecer a sua etnia representada nas gravuras das revistas.
- Participar na escolha de gravuras e montagem da exposição dos cartazes no refeitório.

ESTRATÉGIAS:

1) Roda de conversa /entrevista.

Em roda, perguntamos as crianças com quem elas moravam? Quantas pessoas havia em sua casa?

Como já conhecemos algumas famílias, incentivamos para que verbalizassem (demos algumas dicas). Após a entrevista, falamos sobre o tema “família”, chamando a atenção para as diferentes formações de família, que se confirmaram no grupo. Alguns moram só com a mãe e a avó, outros só com os avós; poucos com pai, mãe e irmãos; outros moram com a mãe, mas vêm o pai algumas vezes.

2) Manuseio de revistas e leitura visual.

Ainda em roda, distribuímos uma revista para cada criança e pedimos que procurassem gravuras de famílias. Num segundo momento, sugerimos que encontrassem, nas gravuras recortadas previamente por nós ou naquelas que eles encontraram, pessoas que se parecessem com eles.

Fizemos algumas comparações entre a cutis deles e as gravuras.

Tomamos o cuidado de “montar” uma família negra com todos os representantes: pai, mãe, irmãos e avós. Já que raramente encontramos uma família negra completa representada na mídia, foi necessário utilizar diferentes gravuras

Ao final representamos todas as famílias do grupo.

3) Confeção dos cartazes

Com as crianças colamos as gravuras e falamos da exposição dos cartazes no refeitório, que faríamos no dia seguinte

4) Montagem da exposição

Reunidos no refeitório, preparamos os cartazes com fita adesiva.

E com as crianças escolhemos o melhor local, próximo a entrada do CEI, e então cada criança, sob nossa orientação, colou um cartaz à altura delas e quando acabou o espaço, alguns subiram no banco para fixar seu cartaz.

No horário da saída, não deixaram os pais passar sem que parassem para observar a exposição.

RECURSOS UTILIZADOS:

- Revistas diversas
- Cola
- Tesoura
- Cartolina / Collor Set
- Cola



Foto: Professora Iara Marques da Silva

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (III)

Professora Fabiana Santos Costa

Modalidade de Ensino: Educação Infantil

EMEI Jorge Amado

PROJETO: PAISAGENS AFRICANAS

I - JUSTIFICATIVA

Após a promulgação da Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africanas Afro-brasileiras nas escolas de ensino fundamental e médio, percebeu-se a carência de publicações que atendessem a esses objetivos. O fato de a lei não mencionar a obrigatoriedade desse tema no currículo de educação infantil não significa que não possamos trabalhar com esses conteúdos dentro das especificidades deste nível de ensino.

Aproveitando a natural gama de possibilidades multidisciplinares dentro da educação infantil, aliado à capacitação proporcionada pelo curso “Negras Imagens e Mídias”, resolvemos realizar um projeto que introduzisse a curiosidade sobre a cultura africana. O tema escolhido foi “Paisagens Africanas”, mais especificamente, a Tanzânia, País que abriga o famoso vulcão Kilimanjaro. Dessa forma, muitas pesquisas e discussões foram feitas com as crianças, servindo de início para o aprimoramento de conhecimentos sobre a formação do povo brasileiro, especificamente de sua origem africana.

II - OBJETIVOS

- Despertar a curiosidade das crianças acerca de fenômenos naturais, como vulcões.
- Introduzir aspectos variados de cultura africana (lendas, costumes, curiosidades etc).
- Possibilitar discussões sobre respeito, cidadania, solidariedade, alteridade etc.

III - ETAPAS DO PROJETO

- Roda de conversa sobre o assunto (o que sabem sobre a África, vulcões etc).
- Pesquisa com os pais sobre o que sabem sobre o assunto e o que gostariam de saber.
- Discussão sobre os dados coletados até então.
- Registros (escritos, fotográficos).
- Leitura de lendas africanas (sites da internet).
- Discussão e ilustração dessas lendas;
- Pesquisa sobre paisagens africanas (livros de geografia e internet),
- Utilização do programa GOOGLE EARTH para visualização de paisagens.

- Desenho e utilização de diversas técnicas de pintura para reprodução dessas paisagens.
- Construção de maquete sobre partes das paisagens africanas que as crianças mais gostaram (Vulcão Kilimanjaro; Mar do Cabo; aldeias do Congo).
- Exposição para mostra de trabalhos realizados.

Detalhes sobre os procedimentos utilizados:

Com auxílio dos computadores da sala de informática, utilizamos o programa GOOGLE EARTH, permite a visualização de fotos de satélite de qualquer ponto do nosso planeta Utilizamos a palavra-chave ÁFRICA e pudemos observar as diferentes paisagens do continente africano (mar, savana, floresta, montanha, vulcão, deserto) Imprimimos algumas fotos e pesquisamos em livros (Larousse Infantil, por exemplo) e optamos por fazer uma maquete com essas paisagens Para isso, utilizamos primeiramente o registro por meio de desenhos, onde foram utilizadas técnicas de pintura como giz molhado, com cola no papel, esboço com lápis preto, canetinha preta e giz de cera, aquarela, e outros para que as crianças percebessem as cores, as nuances , as proporções, tamanhos e detalhes das paisagens. Em seguida, começamos a construir a maquete, utilizando papel crepom, conchas, areia, animais feitos a partir de dobraduras e recortes/colagens e, para a maquete do vulcão, uma garrafa pet cortada, papel machê para revestimento, isopor para a base e tinta guache para pintura.

IV - AVALIAÇÃO

A avaliação deste trabalho, além do decorrer das etapas, foi feita principalmente no dia da exposição, pois pudemos observar o interesse não somente das crianças, mas dos pais e de todos que visitaram a exposição, e a desenvoltura das crianças ao explicarem a todos os trabalhos expostos Para nós, professoras e coordenadora, foi gratificante observar que nosso trabalho foi apenas o início para um objetivo maior: fazer com que o nosso aluno “aprenda a aprender” e mais do que isso, reflita e compartilhe com todos o que aprendeu.

Referências

http://volcanoundedu/vwdocs/volc_images/img_kilimanjarohtml
[http://www.brasilescolacom/geografia\(a\)frica-sulhtm](http://www.brasilescolacom/geografia(a)frica-sulhtm)
<http://www.terrabrasileiranet/folclore/manifesto/jogos-n-html>
[http://www.wemackcom.br/são/webquest/sp/2004\(a\)frica/processohtm](http://www.wemackcom.br/são/webquest/sp/2004(a)frica/processohtm)
<http://yle.iya.nom.br/yleiya/lendaseMito.html>
<http://www.wpd-criancacom.br/suplemento/folclorehtml>
<http://caracolimaginariocom/estorias/indexhtml>
<http://www.fonteseducaçãoinfantil.org.br/>
GOOGLE EARTH – Palavra chave: Kilimanjaro – Tanzânia



EMEF Máximo de Moura Santos - Foto Lilian Borges

PARTE 4

Ensino Fundamental: Um novo olhar sobre o pluralismo cultural²⁹

Para continuar resistindo, os africanos submetidos ao cativeiro e seus descendentes tiveram que refazer tudo, refazer linguagens, refazer parentescos, refazer religiões, refazer encontros e celebrações, refazer solidariedades, refazer cultura. Esta foi a verdadeira.

*Grande Refazenda
Gilberto Gil*

Aproximações com o tema³⁰

É importante destacar que a Lei 10.639/03, não foi criada verticalmente, “de cima para baixo”, como se costuma dizer, quando nos referimos a pacotes pedagógicos que não se constituíram a partir do diálogo com a comunidade escolar ou com a sociedade. Essa lei é a vitória de anos de luta pela valorização e reconhecimento do patrimônio da humanidade legado pela África e sua diáspora. A escola não pode mais negar à sua comunidade o acesso este rico patrimônio. Nessa direção, refletir acerca da teoria e dos conteúdos significativos ao ensino-aprendizagem de nossos educandos, numa perspectiva anti-racista que visibilize as diversas marcas e presenças dos povos formadores da sociedade brasileira, tornou-se mais instigante. A Lei 10.639/03 que, entre outros caminhos, cria oportunidades de pensarmos o currículo de forma inter ou transdisciplinar, flexibilizando-o, focando, assim, conteúdos que visibilizem os corpos brasileiros na sua marca de afro-descendência, buscando, não só o acesso e a permanência de nossas crianças e jovens na escola, como também o seu sucesso. A seguir serão destacados alguns pontos de suporte para a reflexão acerca da importância da implementação da Lei 10.639/03, ou seja, da inclusão da história e cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares:

29 Texto elaborado pela Prof^a Azoilda Loretto Trindade leciona em escolas públicas do Rio de Janeiro e foi uma das coordenadoras para o Ensino Fundamental das. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília: MEC/SECA, 2006.,

30 Este texto tem como base a Lei 10.639/03, as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e o livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais.

4.1 Expectativas em face da escola

Precisamos compartilhar uma visão de escola como ambiente que pode ser de felicidade, de satisfação, de diálogo, onde possamos de fato desejar estar. Um lugar de conflitos, sim, mas tratados como contradição, fluxos e refluxos. Lugar de movimento, aprendizagem, trocas, de vida e axé (energia vital). Lugar potencializador da existência, de circulação de saberes, de constituição de conhecimentos³¹.

A escola e outras instituições sociais e educativas da sociedade civil refletem em suas estruturas quer organizacionais, pedagógicas ou administrativas as demandas sociopolíticas e sócio-históricas advindas da sociedade como um todo. Expressam no seu cotidiano as tensões e contradições de um País historicamente marcado pelo racismo e pelas várias formas de discriminação e exclusão social. A efetivação da democracia, nos processos e nos mecanismos para acesso, permanência e sucesso no sistema de ensino formal, pode sedimentar-se quando reconhece e legitima as diferentes expressões de saber e cultura em prática na sociedade brasileira, isto é, os elementos constituintes da nossa brasilidade.

É preciso, contudo, a erradicação de práticas sociais discriminatórias e racistas do espaço escolar formal. É preciso ouvir e reconhecer as expressões de culturas daqueles que ao longo da nossa história foram alijados e marginalizados da sua cidadania. Nesse contexto, nos referimos, em particular, aos segmentos sociais mais atingidos: afro-descendentes e indígenas.

Uma prática pedagógica inclusiva precisa perceber e perceber-se, existindo em um contexto plural de onde emergem interesses de diversas naturezas culturais ou políticas. Acreditando que todo cidadão e toda cidadã anseiam por reconhecimento, por liberdade e pelo respeito à sua integridade humana, isto torna-se um anseio da escola.

A Lei 10.639/03 coloca-nos um dilema, traduzido nas seguintes questões:: Como a sociedade brasileira percebe a si mesma? Qual é o seu perfil cultural? Que referências culturais são efetivamente utilizadas para seu delineamento? Que elementos étnico-raciais estruturam a sociedade brasileira em termos culturais? E como a escola

31 Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico-raciais, 57.

se vê refletida neste contexto, em relação ao seu currículo, expectativas, expressão curricular da diversidade existente? Dentre dos moldes democráticos, entende-se que a história de um povo não pode ser silenciada. É preciso que a sociedade como um todo se organize para “recontar/re-falar” sobre o nosso povo.

4.2 Currículo e Escola

O currículo é lugar, espaço, território o currículo é relação e poder O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Tomaz Tadeu, 2007, pág.150

A visão de currículo aqui avançada é muito próximo da idéia do “Documento de Identidade”, do professor Tomaz Tadeu, em que reflete o pensamento da comunidade escolar, do Estado, do País, incluindo os conflitos, embates e diálogos na internet. O currículo pode ser uma ferramenta facilitadora para o processo de conscientização da comunidade escolar no que se refere ao conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadã. O trabalho pedagógico da escola não deve e não pode estar alicerçado somente em matérias e disciplinas discursivas, mas estas precisam dialogar com o mundo e com seus fluxos inovadores que sinalizam questões éticas, políticas e sociais.

Entende-se que, para dar visibilidade a esta proposta educativa, propõe-se uma educação anti-racista, inclusiva e que contemple com dignidade a diversidade étnico-racial. É fundamental a participação de toda a comunidade escolar na escolha, seleção e organização dos assuntos que possam integrar um planejamento curricular.

Sabemos que existe um currículo explícito, sistematizado, que está presente nos planos de ensino, cursos e aulas, mas capilarmente articulado com um outro submerso, oculto, mas atual e presente, representando um “corpus ideológico” que acaba se imbricando no cotidiano das pessoas. Afinal, nesse campo circulam idéias, comportamentos e atitudes que, implícita ou explicitamente, podem interferir, afetar, influenciar ou prejudicar o projeto de uma educação de qualidade para todos e todas. Essas idéias, atitudes e comportamentos podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas, e estão, com certeza, ligados às relações de classe, gênero, etnia, religião, cultura etc.

Vivemos em um país com grande diversidade étnico-racial e podemos observar que existem muitas lacunas nos conteúdos escolares, apontando para a ausência de referências históricas, culturais, geográficas, lingüísticas e científicas que dêem embasamento e explicações que possam favorecer a construção do conhecimento e a elaboração de conceitos mais complexos e amplos, contribuindo para a formação e fortalecimento da auto-estima de nossos jovens e dos (as) docentes. Como a escola e o corpo docente podem se organizar e se estruturar para fomentar essa discussão e alinhar estratégias educativas?

A Lei 10.639/03 emerge, então, em virtude da percepção da lacuna histórica com relação aos conteúdos escolares ligados à cultura afro-brasileira, que apontem para a importância dessa população na construção da identidade brasileira, para além da folclorização ou de datas comemorativas. Seu propósito maior visa à transformação de visões de mundo e mentalidades que favoreçam o respeito às diferenças, pois

(...) queremos nos reportar ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia
(Gonçalves e Silva, 2003, pág. 26)

4.3 A luta histórica

A luta contra o racismo no Brasil reinventou identidades, ressignificou a escravidão existente em África, antes da chegada dos europeus, fazendo com que a coisificação não fosse incorporada ao *ethos* negro. Bem, essas informações e percepções devem ser apresentadas à comunidade escolar de forma contundente, para que se repense os paradigmas com que fomos educados. Não nascemos racistas, mas nos tornamos devido a um histórico processo de negação da memória construída nos tumbeiros, nas senzalas, nas ruas, nos quilombos e nos terreiros desta e de outras terras que entraram em contato com as motivações mercantilistas européias desde o Século 16. Estabelecer um diálogo com esse passado através de pesquisas, de encontros com a ancestralidade preservada ou reinventada é fundamental no sentido de não hierarquizar, idealizar ou subestimar as diversas motivações que fizeram parte de nosso passado.

4.4 A interligação de saberes

O saber escolar é produto de uma multiplicidade de determinações: históricas, políticas, sociais, psicológicas. É contraditório, sobretudo, quando observamos as demandas relativas à prática docente, como criatividade, atualização, qualidade e, por outro lado, uma prática massacrada por uma burocracia aprisionadora. Como docentes ficamos no movimento pendular: de um lado marcados pela pedagogia da falta, da carência, da cópia, da repetição que objetiva, em última instância, a construção de uma alma submissa e um corpo docilizado, corpos e almas disciplinados e controláveis; por outro lado, ficamos motivados pela pedagogia da potência, da afetividade, das diferenças, que nos impulsiona a viver a nossa paradoxal condição humana, na qual transitamos pelo imponderável fluxo da vida: amor/ódio, emoção/razão, saúde/loucura, economia/consumo, prosa/poesia, trabalho/ludicidade, carência/potência.

4.5 Humanidade - Alteridade

A percepção da diferença, como um constante processo de criação, atividade, movimento e fluxos da vida, facilita o processo de lidarmos, interagirmos, relacionarmos, dialogarmos com os “outros”, com as pessoas, seus corpos na sua diversidade, na sua alteridade, em qualquer dimensão social. Essa mesma percepção nos coloca perante o desafio de lidarmos com nosso conservadorismo, nossos próprios limites e contradições, ambivalências, nossos próprios preconceitos, nosso racismo, nosso machismo, nosso elitismo enfim, nossa complexidade.

OS NÚMEROS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

TOTAL: 525.367 – OUT./ 2007

COR	FEMININO	MASCULINO
Branca	99.817	98.071 (18,7%)
Preta	11.776	13.101 (17,8%)
Parda	80.360	80.640
Amarela	1.626 (0,3%)	1.589 (0,3%)
Indígena	1.309 (0,2%)	1.144 (0,2%)
Não Declarada	62.956 (12%)	72.978 (13,9%)
SUBTOTAL	257.844	267.523

Fonte: SME-ATP/CI / Dados: Escola Alunos: Sistema Escola On-Line / Data Base: 30/10/2007

4.6 Os corpos humanos fazem o cotidiano escolar!

O corpo integra-se ao simbolismo coletivo na forma de gestos, posturas, direções do olhar, mas também de signos e inflexões microcorporais, que apontam para outras formas perceptivas
(Sodré, 1997, pág. 31)

Corpos humanos contraditórios, complexos e constituídos na relação com outros corpos humanos. Corpos de todo tipo de gente, com cor, tamanho, etnia, personalidade, temperamento próprios. Todos esses corpos singulares, com sentimentos, preconceitos, visões de mundo, histórias, perspectivas e estilos de vida diferenciados, em movimento no cotidiano escolar.

PENSAR A TEORIA E OS CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS PARA A INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO COTIDIANO ESCOLAR DEVE TER ALGUMAS PREMISSAS:

- Reconhecer que historicamente somos marcados cotidianamente pelo racismo e pelas desigualdades sociais.
- Reconhecer que o modo africano de ser enriquece a compreensão das questões ambientais, tecnológicas, históricas, culturais e éticas em nossa comunidade escolar e social.
- Valorizar as diversas manifestações de matriz africana e afro-brasileira como patrimônio histórico, ambiental, econômico, político e cultural.
- Promover aprofundamento do conhecimento dos alunos do ensino fundamental I e II a respeito das africanidades brasileiras em suas múltiplas abordagens.
- Criar projeto político-pedagógico (PPP) que respalde as iniciativas interdisciplinares e anti-racistas.
- Compreender a necessidade de fortalecimento do processo de conscientização da comunidade escolar quanto à mudança de comportamentos e mentalidades, a fim de minimizar as atitudes de descaso e desrespeito à diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira.

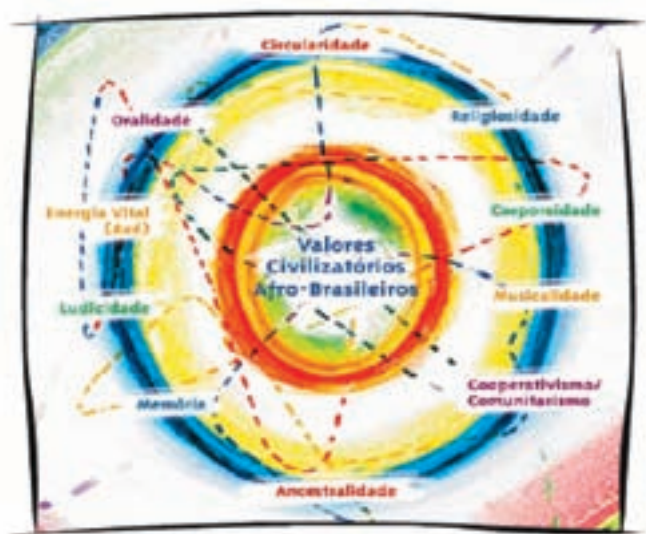
Algumas palavras-ações precisam ser fortalecidas:

- A autonomia solidária como capacidade de cada um tomar suas próprias decisões, mas a partir da interação e diálogo com pontos de vistas diferentes.
- O diálogo que implica ouvir o outro, escutar e se deixar preencher com a palavra, com a idéia, com a perspectiva do outro.
- O corpo que carrega memórias que são reveladas nos passos, comportamentos, nas andanças.
- O movimento que concretiza a ação, que realiza a mudança, a criação.

O **contato** que o outro e nós temos um cérebro, uma mente, produzimos palavras, poesia, virtualidade, distanciamentos. Temos um corpo que tem cor, texturas e expressões. E essa percepção só acontece realmente como contato com o encontro.

4.7 Expectativas de ações pedagógicas:

É preciso crer que, mais do que a apresentação de conteúdos escolares relativos ao patrimônio africano e afro-brasileiro nas diversas áreas, como Ciências, História, Geografia, Linguagens etc, exige-se uma postura de professor(a)– pesquisador(a). Pode-se pensar, também, nos valores afro-brasileiros como uma forte influência para a construção de uma escola dialógica, potencializadora da vida, do coletivo, da solidariedade, da ética.



As pedagogias de matriz africanas têm uma grande possibilidade, neste momento histórico, de influenciar a construção de uma pedagogia *brasilis*.

Conteúdos e saberes alicerçados nesse patrimônio da humanidade, o patrimônio africano e afro-brasileiro ou afro-descendente, precisam sair da subalternidade para, assim, repararmos uma lacuna na história do Brasil e na história da educação brasileira, tais como³²:

Princípio do Axé, **ENERGIA VITAL**. Tudo que é vivo e que existe tem axé, tem energia vital: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação

ORALIDADE – Muitas vezes preferimos ouvir uma história do que lê-la, preferimos falar do que escrever. Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. O falar e o ouvir podem ser libertadores Promova momentos em que a história, a música, a lenda, as parlendas, o conto, os fatos do cotidiano possam ser ditos e reditos Potencialize a expressão “fale menino, fale menina”.

CIRCULARIDADE – A roda tem um significado muito grande É um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, de histórias ao redor da fogueira.

CORPOREIDADE – O corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo Um povo que foi arrancado do continente africano e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante.

MUSICALIDADE a música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança.

LUDICIDADE – a ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso, pela diversão, pela celebração da vida Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé.



32 <http://www.tvebrasil.com.br/salto/> Valores afro-brasileiros na educação (Azoilda Loretto da Trindade)

COOPERATIVIDADE – a cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro.

MEMÓRIA – O povo negro carrega uma memória da nossa história que está submersa, escondida, mas ao ser acionada desabrocha como uma flor exalando um inconfundível perfume, mas com espinhos que nos lembram a dor cotidiana do racismo e a força e capacidade de superação de um povo.

RELIGIOSIDADE – Tudo é sagrado, é divino. Todos os elementos da natureza, todos os seres são sagrados. Somos expressão do divino, somos singulares e divinos, exemplares únicos de nós mesmos.

ANCESTRALIDADE – O passado, a história, a sabedoria, “os olhos dos/das mais velhos(a)(as)” tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da história e também sobrevivente, a dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência.



4.8 Acenando caminhos

... estudar Africanidades Brasileiras significa estudar um jeito de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e lutar por sua dignidade, próprio dos descendentes de africanos que, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com quem convivem suas influências, e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as daqueles. Gonçalves e Silva, 2003, pág. 26)

- As lutas de resistência a processos históricos devem ser estudadas de forma a que não continuemos reproduzindo os esquemas criados pelo modo autocentrado de pensar e que vislumbremos outras forças capazes de nos mobilizarem.
- Em sala de aula, estudar a cultura afro-brasileira e a história africana significa pensar os porquês de uma pessoa de 10 anos de idade associar a cor negra ao escravo grego ou romano, ou ainda, a aluna de 8º ano confundir servidão com escravidão e as professoras não saberem como desnaturalizar estas imagens e outras acharem que a África é um país.
- Recontar os mitos africanos dando outra visão à criação do mundo é fundamental para que nossos alunos aprendam a valorizar o outro em nós, já que estes mitos fazem

parte de nosso ethos e não percebemos. O lugar que vivemos é síntese de múltiplas determinações e isto tem de ser ensinado e aprendido.

- O processo de avaliação baseado no comunitarismo, na energia vital, por exemplo, nos acena para uma riqueza paradigmática interminável.
- Os valores da religiosidade, energia vital, também fortalecem a ética, o respeito ao outro e à vida, inclusive a do planeta.

4.9 Repensando o Território

Comunidades remanescentes de quilombos no Brasil: uma releitura³³

Em meio a abertura do século 21, no exato momento em que o país, para projetar-se mundialmente, luta pela conquista dos grandes avanços tecnológicos, a nação brasileira vê-se obrigada a retroceder há pelo menos três séculos de sua história para reconhecer que a grande herança deixada por Zumbi está em descompasso com o progresso.

Zumbi, o herói nacional e grande líder da “Consciência Negra”, possui muitos filhos espalhados por todo o País. Ainda não sabemos exatamente quantos e em quantos territórios. Dizem os estudiosos, como Edson Carneiro, que os quilombolas escolhiam as mais belas e exuberantes áreas. As terras mais férteis para o plantio, os espaços mais estratégicos para a defesa. Hoje, apesar do desencontro de informação, afirmam alguns especialistas que as comunidades remanescentes de quilombos já passam de duas mil.

É fato que a cada dia descobrimos, morando em terras muito cobiçadas, centenas de filhos enjeitados que, na eminência de perder o pouco que ainda lhe restam, ou de ganhar a herança que julgavam perdida, se identificam como herdeiros. São os quilombolas que, deixados na contramão do progresso, surgem como fantasma do passado para cobrar o que Zumbi sonhará para seu povo: liberdade, igualdade, direito à diferença e direito à terra entre outros direitos. E a nação atônita exige que, para serem reconhecidos, tais herdeiros exibam seu DNA de quilombola.

Quilombolas, assim, passaram a ser chamados os remanescentes de quilombos, que, antes da constituição de 1988, eram conhecidos apenas por alguns antropólogos como os moradores de mocambos e das terras de pretos. Objetos de muitas pesquisas

³³ Texto elaborado pela Prof^a Rachel de Oliveira – Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e Prof.^a Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus, Bahia.

acadêmicas, os quilombolas figuravam como um grupo de negros que moravam em lugares de difícil acesso e que preservavam as tradições africanas, consideradas, assim como eles próprios, em extinção.

E agora, como reconhecê-los? Reconhecer a existência dos quilombolas é aceitar a história de resistência de um povo, mas ao mesmo tempo o fracasso do Estado, que respaldado pelo mito da democracia racial e aliado à ideologia do branqueamento, mantinha a expectativa de que, com o passar do tempo, este grupo esqueceria suas origens. E então, reconhecer os quilombos é enxergar, do lado avesso do progresso tecnológico, científico e econômico, as marcas profundas da exclusão. Eis a questão.

Tal questão nos remete ao debate sobre a formação do povo brasileiro, realizado, de forma contundente, na década de 30, quando a classe dirigente formada por políticos, educadores e outros grupos influentes idealizaram o perfil do povo brasileiro.

Em 1938, ao rejeitar a obra do escultor Celso Antonio, que representava o homem brasileiro, “um caboclo, homem das matas, de raça, mestiça”, o então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, dirigiu aos antropólogos e intelectuais nacionalistas, a seguinte questão: Como será o corpo do futuro homem brasileiro, não do homem vulgar ou inferior, mas do melhor exemplar da raça? (D’Ávila, 2006, pág. 49).

“Os cientistas estavam todos de pleno acordo Edgar Roquete Pinto, diretor do Museu Nacional de Antropologia, desaconselhou a escolha de quaisquer tipos raciais que, em sua opinião, mais cedo ou mais tarde desapareceriam. Em vez disso, a figura deveria ser branca, de expressão mediterrânea, para enfrentar o fenótipo para qual a ‘evolução morfológica dos outros tipos raciais do Brasil’ tenderia. O Jurista Francisco Oliveira Viana concordou, replicando que a escultura deveria refletir: ‘não só os tipos brancóides, resultantes da evolução arianizante dos nossos mestiços, como também representantes de todas as raças européias aqui afluentes, sejam os colonos aqui fixados, sejam os descendentes deles’ (D’ Ávila, 2006, pág. 49).

Este diálogo, a exemplo dos apontados nos estudos de Célia Maria Marinho, protagonizava o desaparecimento de negros e indígenas e, conseqüentemente, dos quilombolas. Tais grupos não faziam parte dos sonhos da nação. A fase do País agrário, sustentado pelo trabalho escravo deveria desaparecer, cedendo lugar à sociedade urbana e industrializada. Foi dentro desta perspectiva que os políticos paulistas defenderam, com veemência, a proposta imigrantista:

“Nós queremos os americanos como paulistas novos, como paulistas adotivos, homens prestimosos, que acolheram a província como sua pátria, e queremos alemães como trabalhadores, homens produtivos, e que venham aqui labutar. Tanto uns como outros, os receberemos com o mesmo entusiasmo” (Azevedo, 1987, p.145).

O sonho do desaparecimento e a falta de políticas públicas para a inserção desta população no processo de desenvolvimento talvez tenha favorecido o complexo estado de preservação dos espaços e quilombolas, porém não sem conflitos. Os quilombolas têm permanecido no mesmo lugar há mais de 300 anos, apesar dos constantes movimentos migratórios, pressão de fazendeiros, donos de indústrias, e, às vezes do próprio governo que ocupa as terras quilombolas para construção de barragens e usinas, a exemplo do que ocorreu, respectivamente, com as comunidades do Vale do Ribeira, no estado de São Paulo, e as do Maranhão, que foram vítimas da construção da Base de Alcântara. Não raro as áreas quilombolas e indígenas são transformadas em Áreas de Preservação Ambiental, deixando a população nativa sem a mínima possibilidade de prover seu sustento.



Foto: Professora Télia Lopes

Compreendendo sem definí-las

Neste texto, optamos por não fechar definições sobre o que são quilombos ou quem são os quilombolas, mas apenas apontar caminhos, de maneira que o leitor possa posicionar-se neste debate tão antigo como contemporâneo. Prosseguiremos na tentativa de desvelar o que é possível avistar nos espaços quilombolas.

Os quilombos não são apenas frutos de resistência ao processo de escravidão. Alguns quilombos, conforme Almeida (2002) se formaram em virtude da ocupação de áreas abandonadas pelos grandes proprietários de terra, em razão da queda no mercado internacional de produtos como o algodão e o açúcar. Outros, por terras doadas ou deixadas por herança. Todavia, a forma de aquisição de espaço, conquistado ou doado, não altera a raiz histórica e cultural que lhes é comum: todos os quilombolas são descendentes de africanos trazidos para o Brasil para trabalharem como escravos.

Uma velha liderança quilombola moradora do território Kalunga, ao norte de Goiás, quando lhe perguntaram sobre o que é ser Kalunga, respondeu: “Não sei dizer não, mas quem é Kalunga sabe bem o que é ser Kalunga.”

Quem, estando frente de um quilombola, pede para que o mesmo se identifique, jamais conseguirá decodificar um quilombo e valorizar os objetos contidos naquele espaço. As diferenças entre ser ou não quilombola estão postas, mas quem não reconhece as diferenças humanas e culturais, e nem as consequências da negação à este direito, busca equivocadamente enxergar o exótico, algo fora do comum que justifique no outro a diferença. Por essa razão, tem necessidade de interrogar-se, mas o outro.

Mas só interroga quem tem poder. O juiz interroga o réu, o patrão, o empregado, o professor, o aluno. Interroga quem se considera superior e se vê no direito de interrogar o outro. Entretanto, tal situação é sempre muito tensa e parece surgir no momento de defesa de interesses, notadamente quando quem está no poder se sente invadido. Parece que quem interroga quer ouvir a confirmação de seu pensamento, e, assim, o interrogado esperto, obediente ou medroso, na maioria das vezes responde exatamente o que o inquiridor deseja ouvir, só contrariando quando tem certeza de que não será ameaçado ou menosprezado.

Ora, quem são os quilombolas! Os quilombos foram formados originariamente por negros que resistiram à escravidão, e até hoje são constituídos por uma maioria negra. Então, ser quilombola significa também ser negro e/ou afro-indígena. E quem são estes negros e onde estavam, enquanto o Brasil crescia? Evidentemente, a pergunta envolve relações de poder assimétricas. Quem pergunta não se identifica, não precisa! o outro, a minoria política, é que precisa identificar-se.

Mas se o entrevistado responder sim, precisará provar a sua diferença a partir dos seus caracteres físicos, da sua religião e da preservação de seus valores culturais que a sociedade utilizou para reprová-lo a vida inteira. Esse negar ficará rotulado como um sujeito sem identidade cultural? Maclaren, 1997, argumenta que a “diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia. A diferença ocorre entre dois grupos e entre muitos grupos e deve ser compreendida em termos das especificidades de sua produção” (p.123). As diferenças, então, são produzidas no confronto das relações.

Os quilombos, antigas terras de pretos, apenas se tornaram mais visíveis quando o Movimento Social Negro começou a desvelar o outro lado da história, a partir do avanço registrado na Constituição de 1988. Em 2003, segundo a Fundação Cultural Palmares, tínhamos 743 comunidades identificadas. Hoje os dados flutuantes, coletados por alguns pesquisadores, como citamos acima, anunciam que estamos perto de 2000. E provavelmente, se cruzarmos com os instrumentos sociopolítico e culturais, mais consistentes, muitos outros quilombos rurais e urbanos surgirão, denunciando que o Brasil é um grande Quilombo.

O reaparecimento das comunidades quilombolas derruba antigas concepções que restringem aqueles territórios à espaços de negros fugidos. Ney Lopes afirma que “quilombo é um conceito próprio dos africanos bantos que vem sendo modificado através dos séculos Significa acampamento do guerreiro na floresta, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa Quilombo pode ser caracterizado como um fenômeno encontrado em todos os lugares das Américas onde houve escravidão. Na América Espanhola recebeu o nome de *palemques* ou *cumbes*, *maroons* na América Inglesa e, na francesa, *grand marronage* (Sundfeld, 2002, pág.).

Mas, se para o branco escravizador o quilombo significava fuga, para o escravizado significava liberdade. Se para o senhor significava desordem, para os escravizados tinha o sentido de nova ordem para quem trabalhava de graça e sob maus tratos. E se significava negação ao trabalho para os fazendeiros, para os quilombolas significava resistência. Quando Zumbi idealizou o Quilombo de Palmares, não pensava apenas em fugir, queria libertar seu povo da escravidão e transformar o Brasil em uma nação livre Edson Carneiro (1988: 32) afirma que “O Quilombo de Palmares foi um estado negro à semelhança dos muitos que existiram na África, no Século 17, um estado baseado na eletividade do chefe ‘mais hábil ou mais sagaz’, ‘de maior prestígio e felicidade na guerra ou no mando’. Portanto, quilombos seriam muito mais que um simples agrupamento de negros fugidos como quis forjar a historiografia brasileira.

Hoje, para muitos, a expressão quilombola ou comunidade remanescente de quilombos significa falsa identidade e apropriação indevida de terras. Mas para os

grupos que permaneceram resistindo ao isolamento que a sociedade brasileira lhe impôs, pós-abolição, a posse da terra é um direito legítimo. A identidade dos quilombolas é com a terra, e neste sentido a terra não é somente uma extensão geográfica, e, sim, um território cultural. Quilombola sem terra não deixa de ser quilombola, mas perde seu território cultural, assim como já perdeu sua língua e grande parte de seus valores.

Quilombos contemporâneos: ressignificando territórios e identidades

No período da escravidão os quilombolas se escondiam para não serem identificados. Hoje precisam se mostrar para serem reconhecidos. Mas ninguém reconhecerá um quilombola pelas suas vestes, pelo seu andar, ou ainda pela diferenciação da língua. Eles não são exóticos, ao contrário, são muito simples, confundem-se com os moradores do campo, das comunidades rurais com várias outras pessoas do nosso cotidiano. No entanto possuem um modo específico de se por no mundo, como os mais diferentes povos. Também os limites geográficos dos quilombos são tênues, por vezes a mesma cerca que separa o terreno do fazendeiro separa as terras quilombolas.

Entretanto é possível observar que os quilombolas são profundamente ilhuetau afro-indígena. Dentrhs quilombos os rios s vocsmo”as adotivos, homens prestimosos, que acolheram a provinciasolidários. A base da relação entre eles e a solidariedade, apesar dos conflitos Solidariedade, amor à terra e alegria são as características marcantes dos quilombolas Exibem um grau de felicidade invejável e promovem muitas festas nas quais todos participam com muito entusiasmo. Mas são silenciosos, continuam escondendo dos estranhos o que sabem, preferem ouvir os de fora, na maioria das vezes, sem contestá-los publicamente.

A solidariedade contagiante dos quilombolas não passa despercebida aos olhos de quem os vê de fora. Referindo-se ao relacionamento da Comunidade de Furnas de Dionísio, em Mato Grosso do Sul, pesquisadoras afirmam: “É uma relação de trocas afetivas, prazerosas, de carícias, acolhedora, plena de carinho e alegria”. (Bandeira e Dantas, 2002, pág.227).

Essa solidariedade, construída internamente e reforçada pela necessidade de defesa contra as constantes ameaças de ataques dos grupos hostis, tornou-se um traço comum dos quilombolas. Quando se fixa o olhar nesse cenário vê-se cair ruidosamente o mito histórico de que entre os negros não existe consenso, e que o negro é inimigo do próprio negro Não que precisasse ir aos quilombos para enxergar isso, mas o quilombo, dada a sua configuração histórica, me permitiu ver e mostrar de forma ampliada o que poucos enxergam.

Crianças, velhos e jovens mutuamente se apóiam. Quando visitei a trabalho algumas Comunidade Remanescentes de Quilombos em Macapá, vi meus conceitos sobre infância se desmoronarem. Aos finais da tarde quando íamos buscar as crianças para passear, era um alvoroço. Breno, um menino, que não cheguei à conclusão se era portador de necessidades especiais, tornava-se a principal personagem.

- Bora, Breno, bora! O Ivamá chegou - gritavam as crianças da comunidade do Curiaú. Pimenta, a mais rápida das crianças e que gostava de exercer a liderança, embora não fosse o mais velho, mostrava-se o mais aflito.

- Bora Breno, bora! O caminhão já vai sair. Mãe onde tá a Sheila (sua irmãzinha)? Troca a fralda dela.

Por iniciativa própria, rapidamente as crianças conferiam se todos já estavam prontos para o passeio até o parquinho da cidade.

Pimenta descia e subia dez vezes da caminhonete, enquanto o Breno parecia se arrastar, colocando o chinelo, ajeitando a calça no corpo, caminhando meio encolhido. Mas nem precisava adulto algum interceder Ninguém deixava a caminhonete partir antes do Breno entrar. Chegando à cidade, as crianças recomeçavam - Desce, Breno, desce. Vamos brincar.

O Breno nunca ficava sozinho. O grupo ajudava o menino a subir no balanço, no escorregador, a desfrutar de todos os brinquedos A atenção das crianças não se fixava nos mais espertos, mas nos menores, naquele que apresentava mais dificuldades.

Aquelas crianças tinham aprendido direitinho com os mais velhos como ser solidário.

Nas Comunidades Kalungas, ao norte de Goiás, pude observar entre as crianças o mesmo comportamento. Nas festas, enquanto elas esperavam pacientemente serem servidas, por várias vezes, estrategicamente, eu oferecia doces apenas para algumas Imediatamente, a criança que recebia dividia com as demais.

Nos Quilombos não vi velhos nem crianças abandonados, porque todos são parentes e igualmente filhos da terra.

Tal como o ensinamento africano, os quilombolas preservam o respeito à sabedoria dos mais velhos. Assim, os mais novos pedem a bênção aos mais velhos e os mais velhos se esforçam para que as crianças recebam a bênção de estar sempre protegidas.

“Uma geração liga-se à outra por compromisso de obediência, de prestações e contraprestações Uma geração tem compromisso com a que sucede.

(...) 'Mãe, pai, parente que é velho, uma filha, uma sobrinha cuida, num deixa perecer'. (...) As gerações vivas devem obrigações aos antepassados mortos.' (Bandeira e Dantas, 2002. pág. 225).

Os diferentes grupos quilombolas espalhados pelo país se diferenciam em alguns aspectos. Além da reivindicação da posse da terra, também mantêm as festas como espaço de afirmação da cultura. O calendário dos quilombolas se divide basicamente entre o cultivo da terra e a realização das festas. Essas representam parte significativa dos valores culturais da população, funcionando, portanto, como pilares de organização das comunidades. A festa é uma prática social que reflete não somente as crenças, mas toda a vida, mas também tem a trama de relações cotidianas - hierárquicas, familiares, comerciais, afetivas e outras. Lá o tempo da festa é tão respeitado como o tempo do trabalho.

Como ponto de encontro e espaço de lazer, a festa congrega os membros da comunidade e também um número cada vez maior de visitantes. O acesso de grupos não pertencentes à comunidade, como, por exemplo, organizações não-governamentais e políticos, têm transformado a festa também em um espaço de reivindicações.

Mas não é só apenas a solidariedade e as festas que avistamos nos quilombos. De outro ângulo do quilombo é possível avistar muito descaso político.

Certa vez fomos conhecer uma escola, em atendimento às reivindicações de professoras que freqüentavam o curso de formação e que diziam ser muito difícil mudar o pensamento das crianças sobre a sua própria imagem. As professoras afirmavam que as crianças daquela comunidade não gostavam de ser identificadas como quilombolas ou negras. Ao visitar tal escola, deparamos com um grupo de crianças cobertas de poeira, dos pés à cabeça. Cabelos, roupas, sapatos tudo era puro barro. Tive a impressão de que muitas levantavam e dormiam com a mesma roupa, já há alguns dias inseridas em um contexto de pobreza extrema, pareciam ter perdido o encanto.

Aquelas crianças pareciam estar acuada, não tinham brilho no olhar, olhavam para as pessoas de fora com vergonha. Senti naquele ambiente o cheiro do descaso político que faz as pessoas parecerem peças amorfas de um velho mosaico.

Soubemos que muitas crianças eram filhas de pais que se tornaram vítimas do alcoolismo. Os alunos se levantavam muito cedo para chegar às 7 horas na aula. Caminhavam quilômetros antes de apanhar o ônibus. Moravam distante do rio, sua única fonte de água. Na escola também não havia água, o gerador de luz não funcionava. A instituição tinha recebido geladeira, fax, televisão, vídeo, mas nada disso tinha sido utilizado.

Membros da comunidade contaram uma série de piadas e provérbios pejorativos que as pessoas não-pertencentes à comunidade elaboravam e repetiam sistematicamente para eles. Contaram também que recebiam incentivos para permanecer no alcoolismo. Um grupo externo patrocinava uma festa denominada “o reinado da cachaça”, onde quem conseguisse beber maior quantidade de pinga se tornava o rei ou a rainha do concurso.

Ao aprofundar a pesquisa, confirmamos que em consequência do preconceito e das constantes intervenções externas, o grupo estava perdendo o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética e estética. Paulo Freire, autor da obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma que o desprezo por si mesmo é uma característica do oprimido provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele. Entretanto, esta não é uma característica natural, intrínseca, mas forjada. A vocação natural do ser humano é de querer ser sempre mais. Mais humano, participante e solidário, como algumas comunidades vêm se comportando.

Todavia, as comunidades quilombolas possuem sua dinâmica, embora caminhem lentamente. Os quilombos não são propriamente ilhas de preservação. Os quilombolas preservam a sua tradição de olho no futuro. Há entre eles um movimento constante para romper a camisa-de-força imposta por alguns políticos, antropólogos e outros pesquisadores, que querem simplificar e restringir a dinâmica e a complexidade da história cultural dessa população, obrigando-a a viver imersa no passado. Grupos de quilombolas de diferentes estados, como São Paulo, Rio de Janeiro, Maranhão e Rio Grande do Sul, entre outros, estão engajados em partidos e organizações políticas, reivindicando a participação em programas que exigem alta tecnologia e solicitando bolsas de estudos para os poucos universitários.

As comunidades do Vale do Ribeira, localizadas no estado de São Paulo, são exemplos das mais diferentes lutas para serem reconhecidos como cidadãos. Diferentemente das comunidades localizadas no nordeste, as crianças têm um acesso maior aos bens de serviços coletivos, conhecem a história de resistência do grupo, estudam a trajetória de lideranças negras e, inclusive, são, não raro, filhas de pais engajados no Movimento Social Negro e em outras organizações sociais.

Esse grupo do Vale do Ribeira forma um cenário interessante no que diz respeito ao desenvolvimento de propostas educacionais que incluem a história do negro. Entretanto, seus membros se mostraram descontentes com a organização oficial das escolas da localidade. Num documento enviado ao MEC em 2002, produzido durante a realização do VII Encontro do Vale do Ribeira, os quilombolas presentes assim se expressaram: *“As escolas que nossos filhos freqüentam desvalorizam nossa experiência de quilombolas e nossa cultura, afastando-nos dos valores da*

comunidade As maiorias dos professores, sem nos conhecer, menospreza nossos costume,s reforçando a discriminação racial.”

As reivindicações das Comunidades do Vale do Ribeira são muito semelhantes às de outros grupos que tive a oportunidade de conhecer. A comunidade diz que o nível de ensinamento oferecido pela escola é muito fraco, que o ensinamento da escola desestimula as crianças a trabalhar na lavoura e a preservar suas raízes culturais, ao mesmo tempo em que não lhes dá condições para sobreviver na cidade. Em suma, seus filhos acabam excluídos da cidade e não-pertencentes à comunidade.

Expectativas de Aprendizagem: dialogando com os quilombolas

Há sempre o que aprender e o que ensinar com todas as comunidades e com todas as pessoas. Nunca podemos imaginar que somos donos do conhecimento e que tudo que sabemos é melhor. Talvez seja melhor para nós e para o nosso grupo, mas extremamente prejudicial ao outro.

Por exemplo, nas escolas quilombolas, o currículo não pode ser exatamente igual ao da escola da cidade. Mas, numa sociedade globalizada, é necessário valorizar tanto o local, quanto o global.

Como vamos ensinar as crianças que já nascem navegando na internet e aquelas que necessariamente navegam pelos rios para se locomover para qualquer espaço? Como falar às crianças das metrópoles sobre aquelas que estão confinadas nos espaços rurais e lugares onde não há energia elétrica?

Os alunos não precisam aprender a definir quilombos, como aprendem muitos fatos da história do Brasil. Mas precisam talvez dialogar sobre diversidade cultural e direitos humanos. Se eles souberem que o Brasil é composto por diferentes segmentos sociais, talvez não tenham de perguntar mais tarde quem são os outros, onde estavam.

No estado de São Paulo existem aproximadamente 31 comunidades quilombolas. Você pode começar a pesquisá-las, construir mapas e, quem sabe, começar a se corresponder com algumas. Já existem muitas possibilidades. Dialogar é a melhor forma de produzir conhecimento.

Bibliografia

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. *Territórios das Comunidades Remanescentes de Antigos Quilombos no Brasília* - Primeira Configuração Espacial. 2ª ed. Brasília: Mapas – Editora & Consultoria, 2000.

ALMEIDA, Alfredo Wagner de. Os quilombos e as novas etnias in Eliane Cantarino O'dwyer (org.) *Quilombos – identidade étnica e territorialidade*. São Paulo: FGV, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 2ª ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

OLIVEIRA, Rachel. *Relações Raciais: uma experiência de intervenção*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992.

_____. *Preconceitos, discriminações e formação de professores – do proposto ao alcançado*, Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001.

OLIVEIRA, Osvaldo Martine de. Quilombo de Laudêncio, Município de São Mateus (ES). In Eliane Cantarino O'dwyer (org.) *Quilombos – identidade étnica e territorialidade*. São Paulo, FGV, 2002.

4.10 Repensando a Língua Portuguesa

Exposição na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do IPHAN em audiência aberta, em Brasília, no próximo dia 13 de dezembro de 2007, a propósito da inclusão do ensino de línguas africanas de acordo com a Lei 10.639.

Resistência e identidade³⁴

Por que as línguas negro-africanas não são mais faladas no Brasil se, por três séculos consecutivos, seus falantes foram numericamente superiores ao contingente de falantes portugueses na colônia sul-americana? Essa é uma pergunta intrigante que ainda não foi devidamente cuidada pela historiografia brasileira, por razões de ordem histórica e epistemológica.

34 Texto elaborado pela Profª Yeda Pessoa de Castro – Doutora em Línguas Africanas, Membro da Academia de Letras da Bahia, Assessora Técnica em Línguas Africanas do Museu da Língua Portuguesa, na Estação da Luz em São Paulo.

Ao findar do século 17, em 1697, é publicada, em Lisboa, a *arte da língua de Angola*, escrita na Bahia pelo missionário Pedro Dias. É a mais antiga gramática de uma língua banto, elaborada para uso dos jesuítas, com o objetivo de facilitar a doutrinação dos “25.000 etíopes”, segundo o padre Antônio Vieira, que se encontravam na cidade do Salvador e não falavam português.

Esboço de Mapa Etnológico Africano no Brasil



atividade principal	século de introdução maciça			
	XVI	XVII	XVIII	XIX
agricultura	B	B/T	B/T/N	B/T/N
mineração			B/T	
serviços urbanos				B/T/N/H

Fonte: Yeda Castro (2005, pg 47)

No século seguinte, de 1731 a 1741, Antonio da Costa Peixoto registra em Vila Rica a *língua geral da Mina*, um falar, com base ewe-fon ou jeje-mina, de línguas oeste-africanas, do Togo e do Benim, que era corrente entre a escravaria local. Trata-se do documento lingüístico mais importante do tempo da escravidão no Brasil. Foi escrito como mais um instrumento de opressão, pois Costa Peixoto confessa que seu objetivo era fornecer aos senhores dos garimpos meios de entender aquele falar para coibir revoltas, roubos, assassinatos, contrabandos e fugas.

Já no século 19, na última fase do tráfico transatlântico, quando esse foi intensificado entre os portos da Bahia e do Golfo do Benim, Nina Rodrigues, em *Os africanos no Brasil*, registra uma dezena de palavras de cinco línguas faladas naquela região (tapa, grunche, fulani, jeje-mahi, hauçá), de que ainda se lembravam alguns de seus falantes na cidade do Salvador. Não chegou a fazer o mesmo com falantes do grupo banto e com a maioria falante de iorubá que ali se encontrava, oriunda do sudoeste da Nigéria e do Reino de Queto, no Benim. Também não o fez para o que denominou de *dialeto nagô*, segundo ele, *uma espécie de patuá abastardado do português com línguas africanas*, que era corrente entre a população negra e mestiça daquela cidade, à sua época, últimas décadas do século 19. Não se tratava, pois, da língua iorubá como muitos se deixaram confundir em razão de essa língua ser tradicionalmente apelidada no Brasil de *nagô*, de acordo com a denominação que toma no Reino de Queto.

Com exceção do hauçá, do grupo afro-asiático, de introdução tardia e de falantes minoritários localizados na cidade do Salvador, todas essas línguas são línguas aparentadas. Pertencem à grande família lingüística Níger – Congo.

A constatação desse fato contradiz a afirmação corrente de que, no Brasil, é um mito insustentável falar-se de um substrato comum africano, o que seria equivalente a negar a possibilidade de ter havido uma família de línguas indo-européias. Por esse mesmo equívoco, a estratégia de se mesclarem nas senzalas negros trazidos de diferentes regiões subsaarianas, para dificultar a comunicação entre eles, provou ser ineficaz. Rebeliões não deixaram de eclodir em todos os tempos e em diferentes sítios. Ignorava-se o fato de que o negro africano é necessariamente poliglota, fala a sua língua materna e a língua dos seus vizinhos, em razão, entre outras, do comércio mantido entre eles e de casamentos exogâmicos.

Por sua vez, nas senzalas predominaram falantes de línguas do Congo e de Angola, principalmente de três línguas muito semelhantes, quimbundo, quicongo e umbundo, o que naturalmente facilitava a comunicação entre eles, dando lugar, podemos supor, à emergência de falares afro-brasileiros de base banto que se estenderam das senzalas às plantações, aos engenhos, às minas e aos quilombos.

Já no século 19, quando o Brasil começava a passar por um processo de desenvolvimento urbano, a concentração de iorubás na cidade do Salvador deu origem ao *dialeto nagô* aludido por Rodrigues. Supomos que fosse um falar do português popular lexicalizado pelas línguas negro-africanas, principalmente pela introdução de um sistema vocabular de aspectos religiosos, proveniente da formação do modelo urbano de estrutura conventual jeje-nagô do candomblé da Bahia, que se organizou em meados daquele século.

Depois de mais de três séculos de contato direto e permanente de falantes africanos com a língua portuguesa no Brasil, as línguas negro-africanas terminaram por ser incorporadas pelo português, em razão das semelhanças casuais, mas notáveis entre a estrutura lingüística das línguas do grupo banto com a do português antigo e regional. Essa proximidade relativa precipitou a deriva interna da língua portuguesa e proporcionou, entre outras coisas, a continuidade do tipo prosódico de base vocálica do português antigo na modalidade brasileira, afastando-a do português de Portugal, de pronúncia muito consonantal.

Esse processo foi apoiado por fatores de ordem extralingüística (prestígio literário, social e econômico da língua do colonizador) e alimentado, a partir do final do século 18, por uma população majoritária de crioulos e mestiços, já nascidos no Brasil, por conseguinte mais desligados de sentimentos nativistas em relação à África, falando português como primeira língua e identificando-se com os padrões coloniais europeus então vigentes.

Diante dessas circunstâncias e uma vez que a língua substancia o espaço da identidade como instrumento de circulação de idéias e de informação, as línguas negro-africanas no Brasil, como uma forma de resistência e continuidade étnico-cultural do grupo, ficaram resguardadas por sistemas lexicais que se encontram na linguagem religiosa afro-brasileira, e, dispondo de um vocabulário menos rico, em falares especiais de comunidades quilombolas, como os que se encontram no Cafundó, São Paulo, e Tabatinga, Minas Gerais. São marcas lexicais portadoras de elementos culturais que terminam por ser apropriadas pelo português brasileiro na medida em que passam a ser compartilhadas por toda a sociedade através principalmente da sua divulgação pela mídia, a exemplo da palavra *axé*, os fundamentos sagrados dos terreiros, que passou a denominar um tipo de música criada na Bahia nos anos 1990.

Entre as centenas de exemplos que transitam livremente em todas as camadas da sociedade brasileira, a maioria é de base banto, de línguas faladas no Congo e em Angola, inteiramente integradas ao sistema lingüístico do português, o que demonstra uma antiguidade maior, algumas delas, como *calundu*, *quilombo*, já registradas no séc. 17 na poesia de Gregório de Mattos e Guerra. Entre elas, *mocotó*, *moqueca*, *quiabo*, *muvuca*, *caçula*, *cochilar*, *xingar*, *bunda*, *corcunda*, *quitanda*, *dendê*, *maxixe*, *cachaça*, *tanga*, *canga*, *cachimbo*, *sunga*, *samba*, *caxumba*, *candomblé*, *umbanda*, *macumba*. Já no campo religioso, predominam palavras de introdução mais recente, provenientes de línguas do Golfo do Benim, principalmente iorubá e fon, o que resulta da divulgação pela literatura especiaizada, inclusive em língua estrangeira, dos proeminentes candomblés de tradição nagô-queto na

cidade do Salvador, cuja fundação se deu entre o final do século 18 e a segunda metade do século 19.

Finalmente, a partir de uma reorientação metodológica que dá visibilidade e voz aos falantes negro-africanos como partícipes que foram da construção da Língua Portuguesa no Brasil, chegamos necessariamente a concluir que o Português Brasileiro descende de três famílias lingüísticas:

- a família Indo-Européia, que teve origem entre a Europa e a Ásia;
- a família das línguas Tupi, que se espalha pela América do Sul;
- a família Niger-Congo, que teve origem na África subsaariana e se expandiu por grande parte desse continente.

Conseqüentemente, povos indígenas e povos negros, ambos marcaram profundamente a cultura do colonizador português que se estabeleceu no Brasil, dando origem a uma nova variação brasileira e mestiça da língua portuguesa.

Referências Adicionais

PESSOA DE CASTRO, Yeda. *Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia*. Salvador, Centro de Estudos Baianos/UFBA, nº 89, 1980.

_____. *A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século 18*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2002, (Coleção Mineiriana).

_____. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. 2 ed. Edição. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/ Topbooks Editora, 2003.

_____. *E por falar em samba, uma forma de oração*. IRO-HIN, Brasília, ano XII, no 20, p 32-33, julho de 2007.

_____. Língua e nação de candomblé, *África* 4, São Paulo: Centro de Estudos Africanos/USP, 1981, p. 57-74.

_____. *No canto do acalanto*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais/ UFBA, 1990. (Série Ensaios/Pesquisa 12)

_____. O ensino de línguas africanas no Brasil. In *O Pensamento Negro em Ação* 3 Florianópolis : NEN, 1998, p. 29-38.

Colaboração, antropologia e lingüística nos estudos afro-brasileiros. In MARTINS, Cleo; LODY, Raul (org) *Faraimará – O caçador traz alegria. Mãe Stella, 60 anos de iniciação* Rio de Janeiro: Pallas, p. 81-97.

A PRÁTICA NA SALA DE AULA

A Prof^a Azoilda Loretto da Trindade enfatiza que, metodologicamente, temos várias possibilidades: o trabalho convencional, com conteúdos, o trabalho com projetos e o trabalho interdisciplinar, entre outros. Suas sugestões relativas às disciplinas de Ciências, História, Literatura, Matemática, Geografia e Artes, Inglês e Educação Física serão ilustradas por meio das atividades curriculares e pedagógicas desenvolvidas por professores do Grupo de Referência.

LEITURA/LITERATURA E O ENSINO DA LÍNGUA PÁTRIA

- A literatura afro-brasileira é de uma riqueza incontestável. Deve-se selecionar livros e dividi-los em grupos. Contar, dramatizar, compartilhar as impressões, reescrever as histórias. Pesquisar sobre a vida dos escritores e escritoras.
- Pesquisar sobre a influência das línguas africanas na língua pátria.
- Montar um dicionário ou glossário ilustrado sobre palavras.
- A literatura e as linguagens móveis (ler o livro e assistir aos filmes)
- Bingo de palavras de origem africana.
- Trabalhar com música e poesia. Exemplo: estudar a história da música e compositores afro-brasileiros. Por exemplo, trabalhar a discografia mais atual, destacando trabalhos de Chico César, Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown, Elza Soares, Wilson Simoninha. A prosa, conto e poesia podem ser trabalhados por meio obras de autores afro-brasileiros como Lima Barreto, Cruz e Souza, Luiz Silva, Márcio Barbosa, Conceição Evaristo, Esmeralda Ribeiro, Miriam Alves, entre outros.
- Trabalhar releitura e rescrita a partir das imagens produzidas.

CIÊNCIAS

- Pensar a ciência na perspectiva da Lei 10.639/03 é descortinar estereótipos relacionados aos africanos e afro-brasileiros, e que sempre relegou essa população às artes e folclorização.
- Ressaltar a importância do saber científico no antigo Egito.
- Investigar o Egito e sua riqueza arquitetônica e científica.
- Reanalisar uma análise acerca da medicina popular, destacando como os africanos e seus descendentes tratavam suas doenças, diante de uma medicina que o excluía e exclui.
- Fazer uma taxonomia das ervas medicinais e suas utilidades em feiras livres..
- Fazer um levantamento das diversas populações africanas e suas diferenças.
- Pesquisar e classificar os animais africanos comparando-os com os brasileiros (aqui vale uma reflexão sobre a tendência de se associar África a animais).
- Analisar a genealogia nos diferentes Países.
- Ressaltar os conhecimentos tecnológicos e suas contribuições no mundo.
- Pesquisar a natureza das epidemias no mundo, tendo o cuidado de desvincular a naturalização de incidência de determinadas doenças em povos específicos.
- Identificar os problemas ambientais comparativamente Exemplo: Brasil e continente africano.

GEOGRAFIA

Projeto: “Conhecendo a África e suas riquezas humanas e materiais” (Deve-se fazer uma imersão no continente africano e sua diversidade).

- Comparar aspectos geográficos, físicos e humanos da África e do Brasil.
- Investigar os quilombos brasileiros.
- Reconhecer as regiões da cidade de São Paulo onde a maioria da população é negra.
- Analisar as condições socioeconômicas desses territórios.

MATEMÁTICA

- Pesquisar e reproduzir, por meio de desenhos e maquetes, as pirâmides.
- Reconhecer os elementos dos polígonos que as compõem.
- Pesquisar jogos africanos e aprender a jogá-los.
- Montar, propor campeonato, discutir a filosofia do jogo.
- Montar colchas de retalhos, painéis, máscaras, reconhecendo a geometria e a simetria presentes na arte africana.
- Analisar a matemática do jogo de búzios (entrevistar Yalorixás).
- Construir procedimentos para organizar, representar e interpretar dados por meio de tabelas e gráficos estatísticos, com frequências em porcentagens, baseados na proposta de se conhecer a realidade e a formação do povo brasileiro.
- Estudar escala por meio da construção do mapa do continente africano.

ARTES

- Fazer um levantamento da influência da música africana e brasileira.
- Ouvir músicas africanas e trabalhar a compreensão e sensibilização.
- Pesquisar instrumentos africanos e afro-brasileiros: confeccioná-los.
- Visitar atelier de artista negro.
- Pesquisar sobre arte negra: máscaras e significados confeccionar máscaras, contar histórias sobre as culturas africanas.
- Visitar barracão de escola de samba para conhecer a história e o processo de realização do desfile.
- Visitar museus e verificar a presença negra ou a ausência.
- Pesquisar sobre danças de matriz africana.
- Promover mostra de danças articulando-a com literatura, artes plásticas, história, língua portuguesa, música.

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (I)

Professora: Maria Aparecida Montes

Disciplina: Geografia

Alunos de 6ª, 7ª e 8ª séries

EMEF Major Silvio Fleming

ATIVIDADE 1

Reconhecimento dos Países africanos e suas diferenças:

Atividade desenvolvida:

Construção de tabelas a partir da observação de diversos dados do continente africano em mapas-múndi: - A densidade demográfica de Serra Leoa, Nigéria e Egito. Após as anotações, compararam e pesquisaram em outras fontes os resultados.

Observações:

Dados que também foram pesquisados:

IDH (Índice de Desenvolvimento Humano, Taxa de Subnutrição, Taxa de Endemias, Taxas de Recursos Minerais - para reconhecer a riqueza do continente Africano em recursos minerais), Expectativa de Vida, Índice de Analfabetismo, etc.).

Bibliografia: Atlas do IBGE.

Após essa pesquisa, promovemos um debate questionando o motivo de apesar, de possuir diversos recursos, encontramos na África regiões de extrema pobreza?

Conceitos trabalhados: A partilha da África feita pelos europeus, não respeitou a diversidade de grupos étnicos promovendo conflitos! Houve ética e humanidade na Partilha? Textos foram criados a partir da discussão

ATIVIDADE 2

África – Berço de diversas civilizações:

Atividade desenvolvida:

Criação de um painel colocando a imagem que temos do continente africano!

2- Criação de um outro painel pesquisando as grandes cidades africanas, os palácios reais, etc.

3- Pesquisamos sites especializados sobre o verdadeiro legado que temos do continente africano, suas invenções e sua contribuição para o desenvolvimento da humanidade.

ATIVIDADE 3**A resistência negra no Brasil**

Atividade desenvolvida:

1 - Fazer uma pesquisa sobre a importância da capoeira na luta contra escravidão no país.

2 - O que era um “quilombo”, e como ele ajudou na abolição dos africanos escravizados?

3 - Pesquisar sobre as diversas revoltas da resistência negra:

Revolta do Malês

Revolta da Chibata

Revolta dos Alfaiates

Balaiaida

4 - Reconhecer a importância do legado africano para a formação de nossa identidade e de nosso desenvolvimento

ATIVIDADE 4**A questão do racismo no Brasil - Pesquisa em grupo:**

Atividade desenvolvida:

Foram distribuídas diversas revistas de grande veiculação nacional (Veja, Época, Isto é, Galileu etc.) aos alunos para que reproduzissem um cartaz de negros na mesma situação social em que os brancos geralmente aparecem nas revistas. Distribui, em média, seis revistas para cada grupo e eles encontraram sérias dificuldades para encontrar essa situação !

Geralmente eles só estavam em situação de paridade quando havia reportagens sobre esportes e música!

Perguntei sobre a dificuldade encontrada, e por que eles achavam difícil encontrarmos os negros na mesma situação que brancos nas revistas?

Ainda fui mais longe: E na TV, é mais fácil encontrarmos essa situação?

Após a discussão, os alunos chegaram a conclusão que no Brasil o racismo é invisível mas existe, e de uma maneira bem cruel. O interessante é que eles fizeram um painel no pátio da escola denunciando o racismo.

Tema do mural: **RACISMO INVISÍVEL**. O interessante é que funcionários, professores e alunos, ao verem o cartaz, discutiam e opinavam sobre o mural foi muito produtivo

e surtiu efeito. Tocamos o dedo na ferida e, sempre que podemos, fazemos algum projeto denunciando a discriminação racial que existe em nossa sociedade e, como a escola é o lugar que mais reproduz a sociedade, sempre que posso incluo em meus projetos essa questão, pois apesar de silenciosa, a discriminação é tão cruel e destruidora.

BIBLIOGRAFIA

Munanga, Kabengele; Gomes, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Ação Educativa FNDE Prefeitura da Cidade de São Paulo, Coleção Viver, Aprender.

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (II)

Professora: Eniderce Pires Cardoso de Jesus

Disciplina: Geografia

Alunos de 8 anos B, C, D

EMEF Prof Jorge Americano

TÍTULO: DESCONSTRUINDO PRECONCEITOS

CONTEÚDOS:

- O continente africano.
- Escravização no Brasil.
- Conceito de Etnocentrismo.
- Conceito de Cidadania.

OBJETIVOS:

- Saber o que os alunos sabem sobre os conteúdos.
- Despertar o olhar dos alunos sobre o assunto.
- Aguçar a busca por sanar dúvidas e curiosidades.
- Localizar o continente africano dentre os demais.
- Desmistificar a idéia do continente africano como sendo um único País, com características históricas, políticas, econômicas e sociais iguais.
- Valorizar a cultura africana e suas relações com a formação do povo brasileiro.
- Enfatizar a influencia da mídia na manutenção das relações de poder, nos modos de produção capitalista, do preconceito e do consumismo.
- Construir o conceito de cidadania.

- Desconstruir pré (conceitos) estabelecidos.
- Proporcionar condições do aluno se auto-avaliar.

ESTRATÉGIAS:

1 - Levantamento de conhecimento prévio, de dúvidas e curiosidades, com o grupo classe:

Foram fixados 3 folhas de papel craft, titulados por “o que sabemos sobre o assunto”, “o que acreditamos saber, porém não temos certeza”, e, na terceira folha, “o que gostaríamos de saber” Fui registrando a fala dos alunos sem reprimir ou alterar nenhuma delas, nem mesmo as preconceituosas, intervindo com falas que estimulassem os alunos a falar, como: digam o que pensam, não tenham medo de errar, afinal se não há certeza, podemos usar os campos dúvidas ou curiosidades.

Muitos alunos queriam respostas imediatas, porém, para aguçar a curiosidade de todos, não inibi a fala de ninguém e, para motivar a pesquisa, não respondi a nenhuma indagação e disse que encontraríamos varias respostas no decorrer das aulas e das pesquisas

2 - Leitura do texto “O Continente Africano”, do livro *A cor do preconceito*, das autoras Carmen Lúcia, Vera Vilhena e Sueli Carneiro São Paulo: Ática, 2006.

Realizamos inicialmente a leitura de imagens, em duplas, buscando confirmar ou negar os conhecimentos que acreditávamos possuir e respondemos afirmativa ou negativamente algumas dúvidas e curiosidades. A cada resposta encontrada registrávamos um símbolo de identificação da afirmação ou não.

Após a leitura de imagens, realizamos a leitura do texto escrito, grifando as mensagens mais significativas. Após, repetimos a ação de verificação e registro, como já feito na leitura de imagens.

3 - No grupo classe, retomamos os registros do craft e realizamos a conferência dos diferentes registros das duplas Percebemos que ficaram vários itens sem resposta. Então, sugeri que realizassem pesquisas em outras fontes, inclusive na internet, para ampliar os conhecimentos.

4 - No mapa-múndi, localizar o continente africano, pintando-o.

5 - No mapa do continente africano, verificar o número de Países existentes e a localização dos respectivos lugares em que se encontravam os reinos apresentados no texto.

6 - Em grupo, com quatro componentes, elaboraram através de imagens de pessoas, retiradas de revistas, cartazes em que apresentavam pessoas “bonitas”, em uma coluna, e “importantes”, em outra coluna, sem discutirmos o conceito de beleza e importância.

7 - Apresentação dos cartazes para a classe, com o seguinte questionamento: quais os critérios usados pelo grupo para selecionar as pessoas “bonitas e importantes”? Respostas obtidas:

Para beleza:

- cor da pele (branca), cabelo liso, ser magra, corpo atlético, dentes brancos e não tortos e etc.

Para importância:

- Posição social presidente, ator, jogador etc.
- Ser rico.
- Tipo e quantidade de bens que possui.

8 - Debate com o grupo classe, a partir dos seguintes questionamentos: Quem criou e mantém esses padrões de beleza e importância? E as pessoas que não se encontram nesses padrões não são belas e importantes para nós? Em todas as sociedades e em diferentes momentos da história, foram e são os mesmos?

Desfecho do debate: todos somos bonitos e importantes por sermos pessoas e não pelo que possuímos.

A mídia é quem nos influencia muito na construção de muitos conceitos principalmente esses discutidos.

9 - Leitura, interpretação e discussão dos textos “Ser cidadão” e “Etnocentrismo”, retirados do livro didático *Trilhas da Geografia*, de Eustáquio e Sene.

10 - Responder a seguinte questão: é possível sermos cidadãos de acordo com a definição de Betinho, em uma sociedade etnocêntrica como a nossa sociedade atual?

Assistir ao filme: “Quanto vale ou é por quilo?”

11 - O autor apresentou dois finais diferentes, crie um terceiro final não etnocêntrico e levando em consideração o conceito de ser cidadão apresentado por Betinho no texto estudado.

Produção de texto (individualmente): o que sei agora que não sabia antes desta sequência de atividades.

RECURSOS UTILIZADOS:

- Papel craft, canetão, fita crepe, textos (cópias reprográficas), revistas, tesoura, cola, livro didático, aparelho de TV e dvd, caneta e caderno.

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (III)

Professor João Camilo

Disciplina: Língua Portuguesa

EMEF Castro Alves

VALORES CIVILIZATÓRIOS

A – ANCESTRALIDADE

Tema : Minha história

Uma atividade escrita interessante é explorar a história pessoal do aluno. Nas comunidades da periferia, que por si só já trazem uma vivência dramática, permeada por dificuldades, não será difícil conseguir relatos fascinantes que retratam a condição humana, a matéria-prima da grande literatura. Sugerimos alguns títulos que comporiam temas de redação e um índice de capítulos

- a) Origens
- b) Infância
- c) Juventude
- d) Mudanças
- e) Um fato marcante
- f) A festa em família
- g) A história de uma fotografia
- h) Um grande suspense
- i) A história de nossa casa
- j) Planos futuros

B - ORALIDADE

Tema : Provérbios

Redigir uma narração a partir de provérbios africanos. Segue uma pequena lista que poderá ser ampliada no site [http://www.sitequentecom.com/proverbios\(a\)fricanos](http://www.sitequentecom.com/proverbios(a)fricanos)

“Uma mentira estraga mil verdades.”

“Quando o rato ri do gato há um buraco perto.”

“Se você está construindo uma casa e um prego quebra, você deixa de construir, ou você muda o prego?”

“O machado esquece; a árvore recorda.”

“O cavalo que chega cedo bebe a água boa.”

“O conhecimento é como um jardim: se não for cultivado, não pode ser colhido.”

“Uma filha tola ensina a sua mãe como carregar as crianças.”

“Ninguém testa a profundidade de um rio com ambos os pés.”

“A união do rebanho obriga o leão a ir dormir com fome.”

C – SOLIDARIEDADE

Continuando a história

A cada dia aumentava a motivação do professor Ricardo para trabalhar. Talvez fosse mesmo um sonhador, mas achava aquela experiência rica. Sentia naquela escola uma resposta bem diferente da que tinha normalmente. Havia mais garra, mais vontade de aprender. Claro que havia os desinteressados, que pareciam conformados com o quase-nada que a vida lhes oferecia, ou os rebeldes que achavam inútil lutar contra a corrente.

- Professor, se liga, a gente é periferia, pobre e quase tudo preto. Não adianta insistir, não. A gente não tem a menor chance, mano. Só se a gente ganhar na loteria ou se der bem em algum lance. – disse-lhe certa vez um aluno inteligente, que ele tentava em vão motivar.

Livro: A cor do preconceito

Suponha que o professor Ricardo e esse aluno inteligente e pessimista se encontrem dez anos depois dessa conversa. O que aconteceu com eles nesse tempo decorrido? Que caminhos percorreram? Procure redigir um texto inspirado, que transpareça a verdade, a luta, o drama da condição humana.

D – MEMÓRIA

A partir de uma pesquisa de fotos antigas da região junto aos moradores, de entrevistas e vídeos com os moradores antigos, formamos um acervo áudio-visual que serviu para produção escrita sobre personagens, histórias, fatos, memórias e a vida nos morros, usando modalidades como a narração e o cordel. O mote, seguindo a tradição cordelista, foi: a vida nestes morros - Uma luz brilha na noite.

Vejamos alguns exemplos dessa produção:

Jardim Elisa Maria

Dona Luzia, nascida e criada

No Elisa Maria

Quando amanhecia corria

Comprar o pão na padaria

Na cabeça uma bacia

Lavar roupa na mina lá ia

Subia o morro e descia

Mesmo com toda luta

Ela sorrindo vivia

Batalhando noite e dia

Era uma luz no morro

Que na noit, LUZIA

Aluno Antônio M. Francisco 2º T A

Vida nos morros

A todos peço atenção

Para o que eu vou contar

Relembro com emoção

Histórias deste lugar

Me lembro com saudade

Da minha comunidade

Todos unidos, gosto de lembrar

Agora não tenho em quem confiar

Gostava da água da bica

Lavava roupa na mina

Quarava sobre o giral

Havia rios de água clara

Dava até pra se banha

Hoje tenho conforto

Carro pra passear

Antes tinha que andar

E barro amassar

Até para trabalhar

*As casas sem muro
Que liberdade eu tinha
Agora não posso sair
Sem ter que fechar a minha*

Aluna Kátia Vicente Ferreira 2ª T A

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (IV)

Professora: Marisa do Nascimento Almeida

Eufrate Almeida – repórter fotográfico, ativista de movimentos sociais e pesquisador das culturas africana e afro-brasileira.

Disciplina: Inglês

EMEF Senador Teotônio Vilela

**PROJETO LER E ESCREVER: LÍNGUA INGLESA
A IDENTIDADE AFRICANA DO POVO BRASILEIRO
EMEF SENADOR TEOTÔNIO VILELA**

INTRODUÇÃO:

“Pouco ou nada se falou sobre a África para os jovens de hoje, afro-descendentes ou não Para muitos a África ainda é um mistério ou, pior ainda, quando aparece nos noticiários, é como palco de terríveis guerras civis e epidemias Mas a África é bem mais do que isso. Na verdade, não existe apenas uma África, mas incontáveis, ricas em histórias e tradições”.

(Lendas Negras – Júlio Emílio Braz).

Basta um olhar atento ao caminharmos pelas ruas dos bairros periféricos, para encontrarmos nuances dos Países africanos expressas nos olhares das crianças, nos jovens com roupas coloridas e gingado próprio - ávidos por um trabalho digno – e, na face dos mais velhos, suas histórias de vida, luta e fé. São quase todos negros e, seguindo a premissa expressa acima, desconhecem suas origens.

Em certos indivíduos os traços africanos são tão evidentes que facilmente um etnólogo identifica a qual grupo étnico eles pertencem. Na verdade, nos deparamos com remanescentes de quilombos Se fizermos um levantamento histórico das regiões, descobriremos muitos quilombos extintos na periferia. Por consequência, muitos desses indivíduos são herdeiros que tiveram suas terras passadas de pai para filho até chegar aos dias de hoje.

“O principal problema encontrado no processo de ensino e aprendizado da história africana não é relativo à história e à sua complexidade, mas é com relação aos preconceitos adquiridos num processo de informação desinformada sobre a África. Essas informações são de caráter racista, produtoras de um imaginário pobre e preconceituoso, brutalmente erradas, extremamente alienantes e fortemente restritivas. Seu efeito é tão forte que as pessoas quando colocadas em frente a uma nova informação sobre a África têm dificuldade em articular novos raciocínios sobre a história deste continente, sobretudo de imaginar diferente do raciocínio habitual”.

(Negros e Currículo – Núcleo de Estudos Negros – NEN)

Diante disso, o Projeto “Meu Bairro Meu Quilombo” propõe ações onde os educandos poderão refletir sobre a discriminação e o preconceito, bem como reconhecer a identidade africana do povo brasileiro e sua importância para a promoção da igualdade racial.

JUSTIFICATIVA:

A implementação da Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e particulares, de ensino fundamental e médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, garante a divulgação e preservação da cultura negra no currículo escolar, possibilitando a todos a oportunidade de compreender as questões étnico-raciais e contribuindo para uma educação de direitos humanos.

OBJETIVOS:

- g) Envolver a comunidade nas atividades escolares, humanizando as relações.
 - h) Ensinar a Língua Inglesa, com tradução, leitura e interpretação de livros biográficos e das legendas apresentadas nas fotos da comunidade, que serão expostas.
- Propor ações com as quais os educandos poderão refletir sobre a discriminação e o preconceito, assim como reconhecer e transmitir a identidade africana do povo brasileiro e sua importância para a promoção da igualdade étnico-racial.
- i) Produzir um livro, com papel reciclado; contendo as fotos expostas, com as legendas em inglês; além dos aspectos similares das comunidades: Quilombo Iva-porunduva e Jardim Paraná.
 - j) Transformar os espaços escolares em atividade cultural.
 - k) Exaltar a auto-estima dos educandos.

l) Integrar as diferentes áreas de conhecimento, para implementação da Lei nº 10.639/03.

ESTRATÉGIAS:

Atividades desenvolvidas nas aulas de História:

1. Os educandos responderão a um questionário diagnóstico com questões relativas à sua identidade étnica, à discriminação e preconceito contra o afro-brasileiro, o conhecimento do continente africano, ação afirmativa, a escravidão no Brasil.

2. Após análise das questões, os alunos assistirão a uma palestra interativa (realizada pelo repórter fotográfico e ativista do Movimento Negro, Eufrate Almeida) a respeito dos seguintes temas: “A história do negro no Brasil: avanços e desafios (cotas e ações afirmativas”, “O continente africano”; “A identidade do povo brasileiro”).

3. Os educadores poderão propor as seguintes atividades aos educandos: leitura de livros (acervo do programa: A Cor da Cultura ou da Bibliografia Afro-Brasileira, etc) e discussão dos filmes: Vista a Minha Pele, A Rota dos Orixás etc.

4. Alguns alunos serão fotografados com suas famílias.

Atividades desenvolvidas nas aulas de Inglês:

1. Leitura de livros sobre a biografia de Nelson Mandela, Martin Luther King e Pelé. Os alunos identificarão frases dos livros, adequadas às famílias retratadas na exposição: “Meu Bairro, meu Quilombo”.

2. Discussão com os alunos sobre as frases em Inglês, que serão utilizadas para ilustrar as fotos.

3. Aplicação de exercícios de leitura, tradução e interpretação das legendas produzidas nas fotos.

4. Abertura da exposição: “Meu Bairro, meu Quilombo”, com fotos dos alunos e do Quilombo de Ivaporunduva (cedidas pelo repórter fotográfico e ativista do Movimento Negro, Eufrate Almeida) Obs: As fotos, com as legendas em inglês, ficarão expostas em lugares fixos do espaço escolar.

5. Os alunos participarão de uma oficina para produção de papel reciclado e montagem do livro: “Meu Bairro, meu Quilombo” (contendo as fotos expostas, com as legendas em inglês; além dos aspectos similares das comunidades: Quilombo Ivaporunduva e Jardim Paraná).

Sensibilização dos educadores para a integração das diferentes áreas de conhecimento no projeto.

OBS:

As atividades, abaixo propostas, não abordam todas as áreas do conhecimento, pois deverão ser adaptadas a realidade escolar e possuem um caráter sugestivo para estímulo dos educadores.

a) **Língua Portuguesa:** leitura de livros propostos no item 4, produção de textos e livros, relacionados as fotos que serão expostas (a história da formação do bairro e do Quilombo de Ivaporunduva, similaridades dos personagens retratados).

b) **História:** leitura e discussão de textos e livros relacionados à história do povo brasileiro, especificamente o legado africano e a escravidão, abordar as questões relativas à dificuldade de inserção no mercado de trabalho, típicas de bairros periféricos, a importância de cooperativas, o trabalho informal etc.

c) **Geografia:** abordar aspectos relacionados aos Países do continente africano e à formação do Quilombo.

d) **Artes:** propor a leitura de textos e livros sobre a história da fotografia (abordar questões sobre a auto-estima).

f) **Matemática:** produzir, com os educandos, gráficos relacionados às questões apresentadas no questionário diagnóstico, para ilustrar as fotos expostas.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Filmes para a produção, revelação e ampliação de fotos dos alunos, molduras para a exposição que ficará fixa na unidade escolar.

Fotos da Comunidade Remanescente do Quilombo de Ivaporunduva, cedidas gratuitamente pelo fotógrafo Eufrate Almeida, para a exposição no Mês da Consciência Negra.

Mapa do continente africano, televisão, dvd player e aparelho de som.

As fotos dos alunos deverão constar do acervo pedagógico da EMEF Senador Teotônio Vilela e deverão ficar, preferencialmente, expostas na escola.

Livros do acervo do programa a Cor da Cultura ou da Bibliografia Afro-Brasileira

Filmes: “Vista a Minha Pele”, “A Rota dos Orixás”.

RELACIONANDO A TEORIA À PRÁTICA

“O ensino de uma língua estrangeira no ensino fundamental tem um papel importante ao se entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito. Portanto, o projeto: “Meu Bairro, Meu Quilombo” possibilita ao aluno confiar na própria capacidade de aprender, em torno de um tema de seu interesse: a identidade da comunidade”.

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (V)

Professora: Eliane Soares da Silva Vendrameto

Disciplina: Matemática

2º ano do ciclo II (6ª série)

EMEF Conde Pereira Carneiro

PROJETO: “CONSTRUINDO A NOSSA IDENTIDADE”

“Os números governam o mundo.”

*Pitágoras*³⁵

CONTEÚDOS :

- O continente africano.
- Dados, tabelas e gráficos de barras.
- Porcentagem

OBJETIVOS:

13. Construir procedimentos para organizar, representar e interpretar dados por meio de tabelas e gráficos estatísticos com frequência em porcentagem;
14. Interpretar porcentagens, relacionando-as a razões;
15. Reconhecer a importância das porcentagens no nosso contexto social.
16. Promover uma discussão anti-racista e sensibilizar nossos alunos quanto à contribuição deixada à nossa cultura pelo povo africano.

³⁵ Matemático e filósofo grego, Pitágoras (século VI a. C.) foi o primeiro a inserir um caráter de argumentação dedutivo- demonstrativo à matemática. Atribui-se a ele a seguinte frase: “ Educai as crianças e não será preciso punir os homens .”

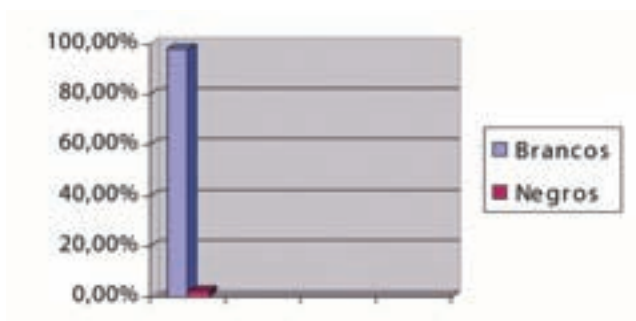
ESTRATÉGIAS:**1º momento:**

Antes da leitura do texto, procurei fazer um conhecimento prévio sobre o tema, fazendo perguntas do tipo: O que é herói? O que é ídolo? Vocês conhecem um herói?

Como ele é? Pensem nele e o retratem em uma folha.

2º momento:

Tabulamos os dados com a quantidade de heróis retratados, transformamos essa quantidade em porcentagem e após, construímos um gráfico de barras com a frequência em porcentagem.

Heróis Retratados quanto à cor:

O gráfico apontou para a seguinte reflexão:

1. Por que os heróis negros não são valorizados na sociedade?
2. Em quais histórias encontramos personagens negros que são valorizados?

Após essa reflexão e discussão, percebi que muitos alunos ficaram sensibilizados com o resultado que o gráfico nos mostrou, e que é preciso “desconstruir” essa imagem negativa do negro que se perpetua há séculos na nossa sociedade. Também entenderam que devemos respeitar a diversidade cultural, reconhecer e valorizar a contribuição do povo africano para a história e a cultura do Brasil. Então fomos buscar informações no texto: “O continente africano.”

3º momento:

Fizemos a leitura mediada do texto “O Continente Africano”. Vimos que a África não é um País e sim um continente com 54 Países. Localizamos no mapa esses Países e destacamos a contribuição do povo africano para a economia do Brasil-colônia.

Lemos também os artigos: “Isto é preconceito, você sabia?” e “Discriminação é crime sim” ressaltando a diferença entre preconceito e discriminação.

4º momento:

Encerramos, cantando a música “ Sorriso Negro”

“Sorriso Negro”

Um sorriso negro, um abraço negro

Traz ... Felicidade

Negro sem emprego fica sem sossego

Negro é a raiz da liberdade

Negro é uma cor de respeito

Negro é a inspiração

Negro é silêncio, é luto

Negro é a solução

Negro que já foi escravo

Negro é a voz da verdade

Negro é destino é amor

Negro também é saudade

Um sorriso negro

Dona Ivone Lara

Comentário:

Propus aos alunos que refletissem sobre esses textos, considerando também o resultado estatístico mostrado pelo gráfico.

Percebi que a maioria deles ficou muito ansiosa para contar algum fato em que presenciou ou sofreu atitudes de racismo e preconceito e, o que é mais importante, ficaram muito sensibilizados com os problemas que os negros enfrentam há séculos em nosso País.

Compreenderam que ninguém está isento da culpa e da responsabilidade em reverter esses fatos.



Foto do trabalho feito pelos alunos da 6ª E

Textos Informativos:

O Continente Africano (Livro: a Cor do Preconceito, página 30)

Discriminação é Crime Sim! (Livro: a Cor do Preconceito, página 33)

Negros e Afro-descendentes (Livro: a Cor do Preconceito, página 33)

Números do Racismo (Livro: a Cor do Preconceito, página 99)

Referências bibliográficas

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil – Lei nº10.639, de 09 de julho de 2003.

PARECER CNE nº 003/2004. “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, de 10 de março de 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Ser negro no Brasil Hoje*. São Paulo: Moderna, 1994.

SILVA, Ana Célia da *Desconstruindo a discriminação do negro no Livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Ática, 2002.

CAMPOS, Carmen Lúcia. *A cor do preconceito*. Vera Vilhena; Consultora: Sueli Carneiro. São Paulo: Ática, 2006.

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (VI)

Professora: Stela Mirella Stefani

Disciplina: Matemática

Alunos: 3º ano (7ª série)

EMEF Carlos Augusto de Queiroz Rocha

PROJETO - QUEM SOMOS?

OBJETIVO:

- Reconhecer nossas origens, valorizando-as, e refletir se todos, independente dessas origens, têm mesmas oportunidades de exercer sua cidadania.
- Montar e analisar gráficos com porcentagens

ESTRATÉGIAS:

- Apresentar o vídeo “Heróis do mundo”.
- Fazer uma pesquisa com todos os alunos da sala sobre sua cor.
- Calcular as porcentagens de cada grupo que compõem a sala e montar um gráfico de barras.
- Apresentar o gráfico do último censo demográfico do IBGE, composição da população por raça / cor.
- Apresentar o gráfico do IBGE da escolaridade média segundo cor /raça.
- Compará-los e discutir o por quê da discrepância que se observa entre eles, suas causas e como reverter este quadro.
- Montar painéis com os gráficos, frases e textos produzidos pelos alunos, além de reportagens e fotos que tratem do tema.

Cada aluno pode fazer seu auto-retrato, a partir de um modelo básico, colocar seu nome e o que sonha ser quando adulto.

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (VII)

Professora: Stela Mirella Stefani

Disciplina: Matemática

Alunos: 6ª série e 7ª série

EMEF Carlos Augusto de Queiroz Rocha

PROJETO - BRINCADEIRAS E JOGOS MATEMÁTICOS DO CONTINENTE AFRICANO

Objetivos: desenvolver o raciocínio lógico, utilizando jogos, reconhecer o domínio desse raciocínio matemático nos diversos povos do continente africano, conhecer e valorizar seus povos e culturas.

Shisima do Quênia

Introdução: explicar o que é um jogo de “três alinhados” e perguntar se alguém conhece esse jogo. A resposta será “jogo da velha”.

Contar que foram encontrados no Egito desenhos desse tipo de jogo com mais de 3000 anos Onde fica o Egito?

Apresentar o jogo, falar que é jogado no Quênia e que as crianças traçam o tabuleiro na areia Podemos falar sobre esse País, que línguas eles imaginam que são faladas, características Pode ser feito um trabalho interdisciplinar com geografia.

Explicar que shisima na linguagem tiriki significa extensão d’água e que as peças são chamadas de imbalavale, pulgas d’água.

Construção do tabuleiro: construir um octógono usando uma circunferência, deixando unidos seus vértices Pode ser feito um trabalho só com régua e compasso ou usar transferidor para dividir a circunferência Cada aluno construirá o próprio tabuleiro usando sua criatividade para enfeitá-lo.

Foi sugerido que trouxessem botões ou sementes para serem usadas como peças (imbalavale).

Explicar as regras do jogo e formar duplas para jogarem entre si.

Regras do jogo: Cada jogador coloca três peças, uma ao lado da outra, separadas as peças de cada um por uma casa.

Os jogadores se revezam, movimentando uma de suas peças até a casa mais próxima.

Não é permitido saltar por cima de uma peça, mas é possível sair e voltar para a mesma casa em jogadas distintas.

O jogador pode entrar e sair do lago (centro do octógono) quantas vezes quiser.

O primeiro a alinhar três peças é o vencedor.

Pode ser que as jogadas comecem a se repetir. O jogo, então, estará empatado.

O jogo deve passar a fazer parte das atividades na disciplina de matemática. Foi separada uma aula semanal, até que todos o dominem Incentivar os alunos a ensinarem outras pessoas e continuarem a jogá-lo.



A PRÁTICA NA SALA DE AULA (VIII)

Professor: Luciano Braga

Disciplina: Artes

CIEJA Campo Limpo

PROJETO: Valorizando e dignificando a cultura afro

1º Passo

Bate papo ou questionário informal, para saber o que eles pensam sobre a música e a dança africana, como:

Quais as músicas e as danças que vocês conhecem que são de origem africana?

Quais os cantores e dançarinos africanos ou afro-descendentes que vocês conhecem?

Quais danças folclóricas existentes no Brasil de origem africana?

Existe balé, música erudita ou clássica no continente africano?

2º Passo

Pesquisa na internet sobre as questões ou hipóteses levantadas. Nessa pesquisa não podemos esquecer de fazer uma viagem pela história da música e dança desde a idade antiga até os dias de hoje e fazer uma comparação sobre o assunto entre os continentes. Isso irá enriquecer o trabalho principalmente quebrar alguns preconceitos sobre a música e a dança africana.

3º Passo

Propor um debate sobre o assunto.

4º Passo

Trabalho em grupo. Propor uma atividade onde os alunos criem músicas e danças africanas que representem a idade antiga, medieval, moderna e contemporânea, e apresentar para os demais colegas e professores em uma mostra cultural.

Sugestões que poderão enriquecer o trabalho:

Confecção de instrumentos musicais feitos com sucata.

Pesquisa sobre a música e a dança em todos os Países do continente africano.

Músicas e danças folclóricas africanas e de origem africana.

Trabalho sobre as personalidades da música e da dança no continente africano e dos afros descendentes no Brasil.

Sugestões para trabalhar a transdisciplinaridade

História:

Desenvolver um trabalho paralelo sobre a influência da música em movimentos sociais tanto no Brasil como em alguns Países africanos.

A globalização na música.

Os hinos de alguns Países africanos.

Colonização e a influência da cultura africana no Brasil.

Matemática:

Trabalhar gráficos explorando a porcentagem sobre a pesquisa.

Geografia:

Explorar os mapas das regiões pesquisadas.

Educação Física:

Explorar a evolução da dança africana;

Desenvolver trabalhos em grupos: danças brasileiras de origem africana.

Língua Portuguesa:

Análise e compreensão de textos a partir de letras musicais africanas.

A poesia na construção da letra musical.

Produção de poesias explorando temas Africanos.

Ciências:

Questão ambiental de algumas capitais de Países do continente africano.

Desmistificação do uso das drogas, do vírus HIV, da sexualidade, saneamento básico etc. de países africanos.

Paralelo sobre música e uso de drogas Ex: o reggae e a maconha.

Inglês:

A influência da música e da dança africana nos EUA e na Inglaterra.

A influência da música e da dança americana e inglesa em alguns países africanos.

Tradução de letras musicais de Países africanos onde a colonização foi feita pelos ingleses.

Leitura:

Livros que falam sobre a história da dança e da música.

Teatro

Criação de jogos teatrais baseados em contos e lendas africanas

1º Passo

Fazer leituras compartilhadas de lendas e contos africanos Após a leitura conversar sobre as lendas e contos, verificar os personagens, o ambiente onde ocorre a história, o tipo de vestimenta, a paisagem etc.

2º Passo

Dividir a sala em grupos e montar a história que mais eles se identificaram, em forma de televisão, utilizando caixa de sapato e desenhos ilustrativos. Um aluno narra a história e outros mostram a cena ilustrada.

3º Passo

Criar uma releitura de uma das histórias e montar uma peça de teatro.

Sugestões para enriquecer o trabalho

Criar teatro de bonecos.

Criar máscaras com temas africanos.

Pesquisa na internet sobre a origem do teatro africano.

Pesquisa sobre os atores negros no teatro do séc. 20 no Brasil.

Sugestões de atividades para transdisciplinaridade

História:

Explicação sobre a catequização dos indígenas no Brasil e a utilização do teatro para auxiliar a compreensão da religião católica.

Matemática

Trabalhar as formas geométricas utilizadas nas vestimentas africanas.

Geografia

Estudar a distribuição dos quilombos no Brasil e sua ocupação nas periferias de São Paulo.

Educação Física

Expressão corporal

Língua Portuguesa

Utilizar as lendas e contos africanos para trabalhar análise de texto, localização, compreensão e reflexão.

Reescrita de contos e lendas africanas.

Montagem de um livro de contos e lendas africanas após uma pesquisa na internet.

Ciências

Trabalhar a questão ambiental e a importância da água a partir dos contos e lendas apreciados pelos alunos.

Inglês

Utilização do dicionário traduzindo para o Inglês título das lendas e contos africanos.

Artes Visuais**1º Passo**

Sensibilização com um filme Sugestão “Vista a Minha Pele”.

2º Passo

Comentário e discussão sobre o filme.

3º Passo

Levantamento de hipóteses de preconceitos que os negros sofrem na sociedade.

4º Passo

Produção de uma poesia, um texto, uma letra musical, e outros sobre o negro na sociedade.

5º Passo

Montagem de um painel feito com recortes de revistas e colagem utilizando imagens de pessoas negras.

6º Passo

Discussão sobre a dificuldade de encontrar imagens de pessoas negras nas revistas, ampliando a conversa sobre a presença da figura do negro na mídia impressa e televisiva.

7º Passo

Propor uma pesquisa sobre a presença do negro na televisão, enfocando o seu papel em jornais, novelas, propagandas, programas de auditório e entretenimentos em geral. Nessa pesquisa destacar o personagem e a atuação nos programas em geral.

8º Passo

Expor os painéis, as pesquisas, as poesias em uma mostra cultural e propor um debate com os alunos e a comunidade sobre o desenvolvimento da atividade, os resultados e a conscientização sobre o preconceito que ainda temos em grande escala no dia-a-dia do brasileiro.

Sugestões para enriquecer o trabalho

Dramatização da poesia.

Pintura de painéis sobre a discriminação no Brasil.

Produção de panfletos informativos.

Layout, slogan e logotipos sobre o tema explorado.

Criação de um jornal.

Charges.

Caricaturas;

Produção de histórias em quadrinhos valorizando a imagem do negro na sociedade.

Sugestões para transdisciplinaridade

Língua Portuguesa

Aula expositiva.

Biografia sobre poetas negros no Brasil.

Escola literária (Romantismo). A presença do negro no Romantismo.

Modernismo, por exemplo, a obra de Mário de Andrade, “Macunaíma”, “A escrava que não é Isaura”.

Interpretação de poesia.

Produção de dissertação sobre o negro na sociedade moderna.

História

Abolição da escravidão.

Quilombos.

Líderes e heróis negros.

Geografia

Pesquisar as regiões onde os quilombos se instalaram.

Relevo da região onde se encontrava o quilombo dos Palmares.

Educação Física

Estudo sobre a resistência do corpo em atividades físicas forçadas (ênfasis no trabalho escravo).

Inglês

Criação de versos em inglês explorando o tema preconceito.

Ciências

Higiene e alimentação no período da escravidão.

Leitura

Leitura de biografias de heróis negros no mundo.

Matemática

Juros: o sistema bancário nos séculos 19 e 20.

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (IX)

Professora: Teresa Cristina Ferreira Carneiro

Disciplina: Educação Física

EMEF Professor Almeida Júnior

A DANÇA E MÚSICA DE MATRIZ AFRICANA COMO ELEMENTO ESSENCIAL DE PRESERVAÇÃO HISTÓRICA AFRO-BRASILEIRA.

PROJETO 1: Corpo e movimento afro-brasileiro

OBJETIVO:

- Conhecer variadas habilidades do corpo
- Conhecer uma das origens da música e dança brasileira
- Desenvolver a criatividade
- Valorizar as manifestações culturais do País
- Reconhecer a importância da cultura africana na sociedade brasileira

Não podemos falar sobre dança de matriz africana, ou melhor, sobre qualquer das artes africanas sem enfocarmos a cultura, principalmente os aspectos sociais da África Negra, como: força vital, valores históricos e civilizatórios, a palavra, a oralidade, o “ser” humano, a morte, a ancestralidade e os ancestrais, a relação familiar, o poder da mulher, a religiosidade.

1 - Apresentação de vários ritmos e danças africanas através de vídeos e CD's.

2 - Solicitação aos alunos para que usem da criatividade através da percussão corporal e dança e apresentem um dos sons que mais lhes chamar a atenção.

3 - Apresentação de CD do grupo Barbatuques de percussão corporal

4 - Formação de grupos para pesquisa sobre os variados ritmos que tiveram como base o som de origem africano (jazz, samba, danças cubanas, black, hip hop, rap, funk entre outros), pesquisa sobre instrumentos musicais africanos.

5 - Apresentação de cada grupo, com criação de percussão corporal e dança.

PROJETO 2: Conversando com o corpo

OBJETIVOS:

- Conhecer e perceber seu próprio corpo.
- Adquirir conhecimento sobre as raízes negras através das características culturais marcadas no e pelo corpo.
- Identificar que os corpos transmitem características culturais diferentes.
- Perceber a diversidade cultural que forma o povo brasileiro e a sua importância.
- Conhecer a contribuição de outros povos na formação do brasileiro.
- Aprender a respeitar o outro através dos sinais do corpo (cansaço, tristeza, raiva) e das diferenças entre os corpos.
- Entender o limite do corpo.

1 - Leitura compartilhada de um texto em que o tema seja o corpo, por exemplo: “o corpo fala” do livro “Conversando sobre o corpo”.

2 - Jogos e brincadeiras com os corpos tristes, alegres, cansados, elegantes etc.

3 - Apresentar uma premissa ao grupo por exemplo:

a) Observar seus colegas de turma durante uma semana, de maneira que eles (os observados) não saibam, e analisar durante esse tempo as expressões corporais que cada um transmite, fazendo um relatório.

b) Selecionar entre eles, um para cada expressão de tristeza, alegria, cansaço, elegância, raiva, sono, analisar e descrever dizendo porque o escolheu.

c) Fazer um questionário do tipo: o que chamou mais atenção? Encontrou diferenças entre as expressões dos meninos e meninas? Quais? Encontrou diferenças entre as expressões de pessoas de fenótipos diferentes? Quais?

4 - Debater com o grupo de maneira que os alunos analisados façam relatos sobre a análise da “fala” do seu corpo. Nessa semana o seu corpo realmente falava de tristeza? Tinha motivo? E outros.

5 - Fazer um paralelo juntamente com os alunos(as), sobre a característica cultural de cada corpo de acordo com a etnia a que ele (a) pertence, aproveitando para nova pesquisa, por exemplo, sobre as marcas que os corpos trazem de cada cultura. Dessa forma será introduzido o biotipo físico de cada grupo étnico e seus valores culturais e juntamente com isso serão abordados os aspectos sociais das culturas

africanas, como: força vital, oralidade, morte, ancestralidade, relação familiar, poder feminino, religiosidade etc.

Projeto 2.1 O corpo social

- Solicitar que os alunos observem um homem e uma mulher de fenótipos distintos: negros, brancos, asiáticos, indígenas, e façam o mesmo relato do projeto 2.
- Debater com o grupo sobre os resultados obtidos, fazendo leitura corporal de cada fenótipo e sexo, pelo seu corpo social (andar, parar, falar, dançar, correr, gesticular etc).

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (X)

Professor: Claudinei Lombe

Disciplina: Educação Física

Público alvo: 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental

EMEF Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos

PROJETO: CONSTRUÇÃO DA IMAGEM POSITIVA: TRABALHANDO A LEI Nº 10.639/2003

ATIVIDADE 1

Tema: Como a criança se vê?

Título: Como eu me vejo, como as pessoas me vêem e como eu gostaria de ser?

Objetivo: Identificar na criança ,por meio de relato, como ela está construindo sua identidade.

Meta: Promover a reflexão sobre a relação da construção da imagem do aluno com a relação com o outro

Justificativa:

É no processo de relacionamento com o outro que construímos nossa auto-imagem, tendo em vista a sociedade que valoriza aspectos fenóticos na definição de padrões de beleza e comportamento. Temos a criança negra sendo bombardeada o tempo todo pela mídia, nas relações sociais e na estrutura cultural que desprestigia qualquer aspecto relacionado à origem afro, obrigando estas crianças optarem por valores que dão aparentemente maior segurança emocional para que ela se sinta aceita no meio social. A negação da ancestralidade africana ocorre por dois motivos, o primeiro é a desinformação e o segundo é que quando há algum tipo de informação ela é sempre relacionado a algo negativo.

Desenvolvimento

1 - Por ser uma proposta desenvolvida para alunos das séries iniciais, devemos trabalhar em parceria com a professora de sala de aula, que deve trabalhar com eles um vocabulário sobre adjetivos positivos e negativos como bonito, feio, forte, fraco etc

2 - A criança deve ter um portfólio para registrar seu desenvolvimento.

3 - A criança recebe três fichas nas quais deve descrever, primeiro, como ela se vê; segundo, como as outras pessoas a vêem e como ela gostaria de ser. Após responder essas questões é importante fazer a avaliação.

Relato da experiência: ao aplicar essas estratégias numa sala de 3ª série do ensino fundamental I, em 35 alunos, nos deparamos com as seguintes situações:

- a maioria das crianças negras, que assim se percebiam, em virtude de receberem muitos adjetivos negativos, gostariam de ser brancas.

- algumas crianças brancas, que assim se percebiam, em virtude de receberem muitos adjetivos negativos, gostariam de ser negras

- e crianças brancas, que assim se percebiam e valorizavam esse dado, gostavam de ser brancas e maravilhosas.

- nenhuma criança negra demonstrou o desejo de ser negra maravilhosa

ATIVIDADE 2

Tema: Educação Física e Movimento

Título: de onde viemos, para onde iremos?

Objetivo:

Por meio de pesquisa sobre a origem da família do educando e a construção da árvore genealógica, promover a discussão sobre a ancestralidade e a importância do movimento na construção da sociedade.

Meta:

Promover a reflexão sobre a relação existente entre o movimento corporal e a construção histórica e como este movimento interfere na sociedade e a sociedade interfere na sua individualidade (relação do ser histórico).

Justificativa:

Quando não sabemos nosso passado, nós nos perdemos no que somos e acabamos sem saber como será nosso futuro. a disciplina educação física tem como

matriz o corpo e é nele que carregamos nossa referência com a sociedade em que vivemos. Nele está escrito nossa cultura, como nos portamos nos diversos ambientes que freqüentamos, e, também traz marcas de quem somos. É difícil compreender as diferenças de cor de pele, e é difícil compreender as diferenças. É muito mais difícil conviver com o preconceito e racismo, naturalizado e legitimado pela cultura.

A proposta de pesquisar a ancestralidade é a de provocar o interesse de compreender esta relação e os percalços da civilização em relação do movimento humano. Se nossos ancestrais vieram de algum lugar, que lugar é este como vieram, por que vieram?

Com essas questões, espero promover o movimento e a preocupação com o futuro, ou seja: para onde vamos?

Desenvolvimento:

Os educandos recebem esta ficha no início do ano e devem apresentar sua pesquisa em seminário, no período em que é comemorado o Dia Consciência Negra, em 20 de novembro, discutindo, assim, as diversas culturas que formaram a cultura brasileira.

- 1 - Nome e data de nascimento
- 2 - Cor e local de nascimento
- 3 - Grau de escolaridade e profissão
- 4 - Peso e estatura
- 5 - Esporte ou atividade de lazer que gosta ou pratica.
- 6 - Livro que mais gostou.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Thales de. *Cultura e situação racial no Brasil* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1966.
- BARBOSA, Márcio *Frente Negra Brasileira: depoimentos*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.
- CAVALHEIRO, Eliane(org) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola* São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.
- _____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito, discriminação na educação infantil*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- CASTELLANI F, Lino *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

- FERREIRA, Ricardo Franklin *Afro-descendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro; São Paulo: PALLAS ATHENAS , FAPESP, Educ, 2004.
- GAIARSA, José A. *O que é corpo* São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- GOHN, Maria da Glória *História dos Movimentos e Lutas Sociais: a construção da cidadania dos brasileiros* São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. *Movimentos sociais e luta pela moradia* São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- _____. *Os sem-terra, ONGs e cidadania* São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- _____. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2006.
- INSPIR, Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial *Mapa da população negra no mercado de trabalho no Brasil*, São Paulo, 1998.
- LANNA, Ana Lúcia Duarte *Revolta da senzala* São Paulo: Ática, 1997.
- LEVIN, Henry M et al *Educação e desigualdade no Brasil* Petrópolis: Vozes, 1984.
- LOPES, Ana Lucia e GALAS, Maria Betânia (org) *Uma visita ao Museu Afrobrasil* São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.
- LOPES, Ana Lucia (org) *Educação e Africanidades Brasil*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- LOPES, Helena Theodoro; SIQUEIRA, José Jorge; NASCIMENTO, Maria Beatriz *Negro e cultura no Brasil: pequena enciclopédia da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO, 1987
- LOPES, Nei *Dicionário Banto do Brasil* Rio de Janeiro: Centro Cultural José Bonifácio, 1995.
- MEC *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* Brasília, 2006.
- MEC/SEF *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais* Brasília, 1998.
- MEDINA, João Paulo S. *O brasileiro e seu corpo* Campinas: Papirus, 1990.
- SANTOS, Joel Rufino dos A *vida de Zumbi dos Palmares* Ministério da Cultura. Fundação Palmares: Imprensa Nacional, 1995.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é Racismo?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- SAWAIA, Bader (org) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.



PARTE 5

Educação de Jovens e Adultos – EJA : Valorizando a Cidadania³⁶

Não quero que a minha casa seja cercada de muros por todos os lados, nem que as minhas janelas sejam tapadas

Quero que as culturas de todas as terras sejam sopradas para dentro da minha casa, o mais livremente possível

Mas recuso-me a ser desapossado da minha por qualquer outra.

(Mahatma Gandhi)

Aproximações com o tema

Este capítulo contextualiza a educação de jovens e adultos ao longo de nossa história, procurando evidenciar como se deu sua institucionalização enquanto modalidade de ensino. Procura-se articular um possível diálogo entre essa modalidade de ensino e a Lei nº 10.639/03

Parte-se do pressuposto de que o processo de aprender não está circunscrito a nenhum limite de idade, como também de que o processo de ensino-aprendizagem não deve conter nenhuma marca de preconceito ou discriminação, não deve-se limitar a fronteiras, muito pelo contrário, deve permitir o avanço e a descoberta de novos mundos e saberes e, dessa forma, desmistificar toda e qualquer verdade prévia e fronteira desenhada no imaginário.

A exclusão social se revela não apenas pela desigualdade na distribuição da renda nacional, mas também pelas discriminações em razão de sexo, raça/etnia, idade, condição e posição social. Nesse sentido, apesar de termos uma legislação que proclama a igualdade perante à lei, convivemos, ainda, com discriminações e exclusões sociais inaceitáveis dentro de um contexto de País democrático.

A educação nacional deveria ter assumido um papel imprescindível no processo de transformações da sociedade. O processo educacional deveria oferecer aos edu-

³⁶ Texto elaborado pela Prof^a Carla Alessandra Barreto, socióloga e educadora, mestre, doutoranda em Educação, Área de Fundamentos da Educação, (Universidade Federal de São Carlos). Atua como pesquisadora colaboradora do Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão - Nupe na Faculdade de Ciências e Letras Unesp Araraquara. Membro da Equipe de Pesquisa "Educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados". Este texto recebeu colaboração adicional de Margarida Marques, Elisabeth Melo e Luciano Braga, do Grupo referência da SME.

candos acesso aos códigos da modernidade – visão ampla e crítica do entorno social, capacidade de resolver problemas de diferentes áreas, interação, cooperação, bem como o domínio dos princípios básicos de convivência democrática.

No plano do discurso, a educação cumpre a atribuição de formar o cidadão, além de se caracterizar enquanto vetor fundamental e determinante para a transformação social e inclusão para o exercício da cidadania plena. O discurso apela para a “educação” a incumbência de transformar a sociedade, tornando-a mais justa e promovendo a cidadania dos excluídos.

Concebida como processo intencional de formação ou adequação de valores, situa-se como formadora dos tipos de homens e mulheres que a sociedade pretende forjar. Como prática social, a educação atua desenvolvendo e enraizando valores e práticas culturais, atua também como mito de alcance ao progresso, ao desenvolvimento. Nesse sentido, a educação escolar enquanto mais uma invenção da sociedade capitalista, não se constitui em categoria integradora, ao contrário, enquadra-se como uma categoria que reproduz as relações sociais existentes e, como tal, é instrumento ideológico que manipula e domina, preservando e legitimando os interesses.

A escola brasileira ignora tanto a África quanto os afrodescendentes.

A sociedade brasileira, quando não os ignora, os olha com suspeita.

Depois de passar toda a infância invisível nos livros escolares, ao entrar na adolescência esses jovens se tornam suspeitos em potencial.



Foto: Iara Marques da Silva

Texto: Oswaldo Faustino,
“Reflexões diante de um
espelho sem reflexo”,
Novembro de 2007.

**Se não mudarmos juntos esta história,
difícilmente esses jovens participarão na
construção da própria cidadania.**

A palavra “*analfabeto*” surgiu no século 19, diretamente ligada à preocupação com a instrução elementar. Atualmente, a mesma acepção ainda é aceita. Como fenômeno histórico, o analfabeto deve ser compreendido por meios das condições materiais que o determinaram e por meio das especificidades da sociedade que o gerou.

Sendo parte integrante do mesmo processo que constituiu os Estados Nacionais e afirmou a escola como locus privilegiado para a formação do cidadão, o analfabeto deveria ser trazido para o interior da “escola” porque fora dela não teria acesso à cidadania e aos controles estatizantes das nações modernas nem poderia exercer seus direitos de cidadão, de voto e de participação política.

O conceito de analfabetismo não é natural e foi historicamente elaborado à medida que a alfabetização foi se constituindo como norma e necessidade para o desenvolvimento do homem na sociedade moderna.

A partir da alfabetização, esta caracterizaria a condição normal do homem civilizado contemporâneo e o analfabetismo a condição de anormalidade, ausência, e se constituiria, gradualmente, como marca daqueles que não têm acesso pleno à condição de cidadania e aos bens materiais e culturais da civilização, o que faz com que o analfabetismo fosse compreendido enquanto um fenômeno social decorrente da estrutura econômica e cultural.

Não existe nenhuma pessoa que não se relacione com o mundo das letras, o que alude à necessidade de se pensar em “novas” palavras que expliquem esta situação com diferentes nuances. Silva (2004) considera que a palavra “analfabetismo”, no Brasil especificamente, encontra-se maculada e insuficiente como conceito, porque tem indicado um modo pejorativo de referir-se a pessoas que não dominam a leitura e a escrita.

No contexto histórico, entre a colonização portuguesa e o advento da República, não se concretizou preocupação alguma com a educação do povo, até porque a educação não se constituía em meio de ascensão social, a qual se vinculava diretamente aos laços de amizade.

O analfabetismo passou a ser focalizado como problema a partir da reforma eleitoral de 1881, realizada por Rui Barbosa, com a Lei Saraiva, como ficou conhecida. Tal lei derrubou a barreira de renda para se ter direito ao voto³⁷, mas vetava o voto do analfabeto. No entanto, é válido lembrar que o percentual da população escolarizada no Brasil naquela época era de apenas 1,8%.

A alteração ocasionada pela reforma eleitoral fez com que o analfabetismo emergisse no País como uma questão relevante e, antes de tudo, como uma questão política.

37 Até então o voto era permitido desde que o indivíduo possuísse bens e títulos.

5.1 EJA e seu público

No final do século 19, a população não possuía o domínio da escrita e da leitura da norma culta, mas o perfil do educando veio sofrendo severas modificações e hoje caracteriza-se por uma parcela significativa de jovens. Somente com a industrialização e o processo da urbanização, a partir da década de 1930, é que o Estado brasileiro começou a concentrar esforços para viabilizar projetos que permitissem e garantissem o acesso dessa clientela à escola.

A ausência da formação do professor e da própria especificidade que exige o EJA repercutiu em “especulações” simplistas que salientavam uma adaptação do currículo do curso regular para o EJA, o que deslocou o objetivo da sua singularidade.

A educação de jovens e adultos compreende o oferecimento de ensino a uma clientela diversa que por diferentes motivos não concluiu seus estudos ou não teve a oportunidade de iniciá-los. Por isso, durante muito tempo foi enfatizada enquanto uma dívida social que deveria ser reparada.

Atualmente, é a diversidade de origens que caracteriza o perfil dos educandos de EJA, sinal de que a variação regional é bastante significativa. Estudo recente do Ministério da Educação aponta que, nas grandes metrópoles do sul e sudeste, a multiplicidade de linguagens, traços físicos, modos de agir e falar estão diretamente relacionados aos fluxos migratórios das últimas décadas, o que faz das salas de EJA um mundo rico de experiências e saberes que marcam a cultura brasileira como um todo. Por conseguinte, e de acordo com o MEC:

Se a origem de nossos alunos é diversa, naturalmente, o acúmulo e a bagagem cultural deles também são. Quando falamos em cultura estamos nos referindo ao conjunto de ações, elaborações, construções, produções e manifestações de um grupo de pessoas, que se dá por meio e através de múltiplas linguagens e pode ser identificado na forma de falar, atuar, reagir, pensar e expressar de cada pessoa desse grupo.

Especificamente no caso de alunos e alunas, jovens e adultos, referimo-nos a uma cultura popular do fazer, que se aprende fazendo e vendo fazer. Ela possui uma dimensão muito pragmática, voltada para a ação, que gosta de se movimentar e fazer junto uma construção marcadamente compartilhada e coletiva. O conjunto cultural, formado pelas pessoas que se encontram numa mesma série, numa sala de aula, é, então, extremamente

rico A a cultura marca a visão do mundo e é a base onde a construção do conhecimento vai se dar. (MEC, 2006).

Essa afirmação vai ao encontro à idéia fundamental de que o processo educacional é permanente. Neste sentido, o ideário de educação ao longo da vida ratifica os pressupostos teóricos, conceituais e pragmáticos da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), que num momento histórico definiu a educação de jovens e adultos como:

[...] o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças ao qual as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, art. 3º) [grifos nossos]

A partir da Declaração de Hamburgo as orientações referentes à EJA foram ampliadas e passaram a incluir o saber informal acumulado ao longo da vida através da prática diária de trabalho dos jovens e adultos analfabetos.

5.2 Institucionalização do direito à educação – EJA enquanto modalidade de ensino

A educação enquanto direito já aparece na Constituição de 1934 – “o direito dos cidadãos à educação primária gratuita”. Em 1988, com a Carta Constitucional, o direito ao ensino fundamental é considerado obrigatório e é assegurada a sua gratuidade a todos, mesmo àqueles que não tiveram acesso em idade própria, mas o reconhecimento social da educação de adultos enquanto direito foi formalizado a partir da Lei de Reforma nº 5.692³⁸, aprovada em 11 de agosto de 1971.

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

38 Em substituição à Lei nº 4.024/61.

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 13-09-1996)

Acrescente-se a isso o fato, de no parágrafo 1º desse mesmo artigo, ser afirmado que: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, isto é, direito individual e inalienável e deve ser oferecido, inclusive, aos que não tiveram acesso em idade própria.

Trata-se de um reconhecimento expresso do direito ao ensino obrigatório e gratuito a todos, em idade escolar ou não, como direito público subjetivo, e autoriza que este possa ser exigido do Poder Público imediata e individualmente.

Como se trata de um direito social, o objeto deste direito não é a prestação individualizada deste ensino. Isto significa que o Estado deve obrigatoriamente realizar políticas públicas para que todos tenham seu direito garantido, incluindo os indivíduos com maior vulnerabilidade e, por ventura, excluídos do atendimento em idade própria.

Segundo Cury (2005), o direito à educação é aquele cujo titular tem o direito de cobrá-lo, isto é, de exigir o cumprimento de um dever cuja efetivação mune-se de uma lei que visa à satisfação de um interesse fundamental do cidadão. Este direito foi reiterado no Título III art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, sendo que a seção V, em seus arts 37 e 38, trata especificamente da educação de jovens e adultos.

Fato marcante e comprovado pelas estatísticas sobre a taxa de alfabetização da população é a dívida social acumulada historicamente, falta essa que não permitiu que grande parcela da população usufrísse importante bem cultural e social.

5.3 Objetivos da modalidade

Os objetivos traçados para a educação de jovens e adultos devem ir além da aquisição da leitura e da escrita, uma vez que a escola deve possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade, da reconstrução da auto-imagem do educando, portanto, a escola deve criar espaço essencial para o desenvolvimento de atitudes reflexivas e participativas, atitudes de autoconhecimento e, portanto, o processo educativo deve permitir a esse público:

- A valorização de sua cultura, de seus conhecimentos prévios realizados cotidianamente na prática de seu trabalho.

- Trabalhar a auto-estima do educando promovendo a valorização de seus saberes.
- Associar à aprendizagem dos códigos lingüísticos a reflexão visando à formação integral do educando.
- Garantir que no processo de aprendizagem o educando aprenda plenamente para que possa fazer uso dos instrumentos da cultura letrada.
- Ensinar e garantir atitudes reflexivas e participativas para o exercício da cidadania.

5.4 Expectativas de aprendizagem

As expectativas de aprendizagem para esse público devem considerar como elemento norteador a necessidade de apropriar-se da ferramenta que é a língua escrita dentro de uma sociedade grafocêntrica, mas deve também permitir que a aquisição desse instrumento seja realizada no reconhecimento do papel social e político de cada homem na realização de sua história, que se realiza na interação com os outros, portanto, a horizontalidade de saberes e de relações é o ponto de partida para a realização da educação de jovens e adultos comprometida com a leitura do mundo para além da leitura das palavras.

Espera-se, portanto, que seja realizado:

- Apropriação do código lingüístico.
- Apropriação das ciências naturais.
- Apropriação do conhecimento, da sociedade e cultura.
- Assimilação da língua escrita.
- Desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.
- Superação de visões simplistas e desenvolvimento de atitudes reflexivas e participativas.
- Resgatar a identidade do aluno.

Ao discutirmos o analfabetismo tangencialmente inserimos a discussão de outro conceito fundamental na temática educação de jovens e adultos: a alfabetização.

Este desafio parte da construção de uma nova sociedade, sendo sujeito de si mesma, tendo o homem e o povo como sujeitos de sua própria história em um constante processo de conscientização por meio da auto-reflexão e da reflexão sobre o seu tempo e seu espaço.

Freire (1967, p. 43) esclarece essa idéia no momento em que salienta “[] a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude e tarefas de sua época.”

Outra categoria de extrema relevância para a ação e intervenção que merece destaque para Freire (1996) é dialogação nas relações que não florescem em áreas fechadas e autarquizadas, mas, apenas em áreas abertas, cujo homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum:

“A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica o domínio de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio”.

A alfabetização de jovens e adultos sempre esteve atrelada a um conceito estreito de reposição da escolaridade não realizada, sendo articulada de forma técnica, instrumental e mecanicista, mas algumas iniciativas se orientaram para além desse conceito e, dessa forma, contemplaram a educação, enquanto prática de liberdade, idealizada por Paulo Freire.

A alfabetização é um processo que deve ir além da mera decodificação da língua, certo que é a apropriação de um código. Segundo Soares (1995) o conceito de letramento redimensionou a concepção sobre o aprendizado da leitura e da escrita. Como a alfabetização era entendida como mera decodificação e sistematização das sílabas, porém não seria errado afirmar que, mesmo não conhecendo o processo de decodificação dos códigos lingüísticos, o educando vivencia diariamente sua prática social dentro da sociedade gráfica.

Nos parece ingênuo pensar que ensinar a ler e escrever possa modificar a estrutura vigente, conceber a alfabetização sem a intencionalidade de transgressão e modificação da cultura vigente é afirmar o caráter ideológico e perverso do processo educativo. Portanto, cabe-nos romper com essa lógica através da dialogação, do estabelecimento de relações horizontais entre educador e educando, nas quais e através das quais os dois ensinam e os dois aprendem. Dessa forma, não apenas ensinaremos a tecnologia da escrita, mas permitiremos sua apropriação crítica, o que vai além de estar no mundo, mas é ser no mundo, como afirmou Freire (1967).

5.5 Pluralidade Cultural

Paralelamente ao entendimento do sentido que o processo de alfabetização tem é preciso salientar também que a inclusão do art. 26A no corpo da Lei 9.394/96

“[...] provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, Resolução 1/2004).

Dessa forma, educandos mesmo sem conhecerem a linguagem escrita, convivem e sobrevivem dentro de uma sociedade adjetivada pós-moderna da informação permeado pelos códigos gráficos, e, apesar de não os reconhecer, assume-os na medida em que lê o mundo através de suas imagens. Como ensinou o professor Paulo Freire (1967, 1990, 1996, 2005), a vocação ontológica do homem assenta-se em sua curiosidade de conhecer, buscar. A educação de jovens e adultos deve-se assentar em princípios horizontais entre educador e educando, partindo do pressuposto que cada homem realiza e faz sua história, na medida em que projeta seus sonhos.

A identidade fortalecida é fundamental na formação de jovens e adultos com auto-estima elevada, respeito próprio e pelo outro, estimulados à busca da felicidade e aptos a se tornarem verdadeiros agentes sociais e de transformação da realidade.

Texto: Oswaldo Faustino, “Reflexões diante de um espelho sem reflexo”, Novembro de 2007.



Foto: Iara Marques da Silva

O homem faz sua história na comunhão com os outros homens, por isso a história é um processo que se dá na relação entre homens, os quais precisam uns dos outros para afirmar e reafirmar sua própria história. Nesse sentido, é por intermédio da comunicação e da intercomunicação que os homens se envolvem na compreensão do mundo, portanto faz-se homem histórico. Aprender a ler e escrever é aprender a ler o mundo, a entender seu contexto, localizar-se dentro do mundo e perceber e reivindicar seu papel de sujeito histórico e criativo.

Podemos ler o mundo mesmo sem conhecer as palavras e podemos ler as palavras sem ler o mundo. “O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra” (FREIRE, 1990, p. 32).

Na concepção freiriana, as duas dimensões devem estar presentes, porque é dessa simbiose de leituras que o educando pode forjar sua representação de mundo, suas percepções e seu papel social e político de agente e inventor desse mundo que passa a ser revelado.

Mas a articulação entre as leituras – do mundo e das palavras – faz com que o ato de aprender seja político, porque permite o reconhecimento do educando no mundo. A alfabetização se estende para além do ensino da decodificação do código lingüístico, mas procura situar o educando em suas relações sociais com outros homens no mundo.

A alfabetização deve ser articulada a esse ideal, isto é, deve respeitar a leitura de mundo do sujeito, porque dessa forma, respeita os saberes provenientes das experiências culturais vivenciadas individualmente pelo sujeito. Alfabetizar na perspectiva da leitura do mundo é respeitar os saberes trazidos pelos educandos na realização de sua prática social.

A prática dessa compreensão permite a interação entre saberes do educando e do educador, permitindo que a educação seja realizada em sua dimensão cooperativa e solidária, além de intercultural. Logo, para Freire (1996), o saber adquirido na escola não deve ter um fim em si mesmo, mas deve ser um instrumento de luta pela transformação social. A escola, nesse sentido, deve permitir a realização do pluralismo das idéias, portanto, deve ser democrática e comprometida com a perpetuação de valores democráticos em seu sentido estrito.

Para projetarmos a transformação social pela e através da educação, faz-se necessário compreendê-la em seu caráter contraditório, isto é, como produto social que se articula a um ideal social, aos valores que se pretende reproduzir, à sociedade que se pretende manter, mas também deve ser percebida como instrumento de criação e recriação, portanto, emancipadora.

A finalidade da educação está implícita no conteúdo e na forma de como é executada. Logo, a educação de adultos não pode ser vislumbrada somente no aspecto formal de suprimimento da escolaridade não realizada. O adulto é ativo, realiza sua prática social, age e interage. Longe de ser incompleto e não participativo, pela sua condição de desconhecimento do código escrito, é completo pela sua condição de humano, de sujeito histórico e social. Também é participativo porque realiza sua prática social global na relação com os outros.

A coesão da prática e do discurso é o compromisso político pedagógico que tem de ser assumido pelo educador, bem como pelos demais agentes educacionais, compromisso esse que cotidianamente tem de ser reafirmado e que, a cada dia, torna-se mais difícil de se reafirmar, dadas as condições de trabalho, dada a desvalorização do(s) profissional(is) da educação, da própria formação dos professores de EJA e da ausência de propostas educacionais do curso.

5.6 Articulando diversas áreas de conhecimento

Da mesma forma que a educação expressa uma concepção de cultura e sociedade, a estrutura curricular também expressa uma visão de mundo e de homem. Como o currículo é compartimentado em disciplinas, não ocorre a articulação entre as mesmas, o que empobrece o próprio aprendizado, na medida em que somos ensinados a pensar as partes sem visualizar e considerar o todo.

Diretamente nossa possibilidade de conhecer, de aprender é empobrecida, porque não aprendemos a pensar de forma interdisciplinar e, sim, de forma estanque, como se cada área do conhecimento fosse isolada e sem nenhuma articulação possível.. Destaca-se que a contextualização, a demarcação de espaço e tempo também são categorias fundamentais para a articulação e diálogo das diferentes disciplinas.

Cabe articular, no campo da prática pedagógica, como as diferentes culturas contribuíram na conformação de outras culturas, uma vez que a memória coletiva de cada povo resgata a humanidade em sua dimensão mais ampla, na medida em que a vida, o cotidiano faz-se no emaranhado de relações entre gentes, espécies, gestos, culturas.

A introdução da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo deve contribuir e possibilitar a articulação de diferentes diálogos e nuances de uma mesma

cultura que se construiu conjuntamente, apesar de tentar sufocar as relações culturais construídas entre brancos e negros Assim, nossa identidade e cultura expressam a matriz africana, mesmo que indiretamente, pois carregamos sua estética musical, artística, sua religiosidade, seus sabores.

Isto posto, a temática permite-nos articular as diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, cabendo, portanto, articular a diversidade cultural brasileira sob o enfoque de atitudes não discriminatórias Para tanto, o educador pode facilitar o processo de aprendizagem propiciar ao educando a articulação das diferentes áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar.

Pensar as disciplinas de forma articulada e não estanque permite a superação dicotômica entre análise e síntese, texto e contexto, promovendo uma relação dialética entre o que aprendemos e de como podemos utilizar o aprendizado em nossas vidas.

A prática nociva da compartimentação dos conteúdos, da hierarquização deve ser quebrada na educação de jovens e adultos como em qualquer outro nível ou modalidade de ensino. A alteração dessa constante permite uma nova comunicação, interação, uma nova forma de apropriação do mundo, pela qual o sujeito, por meio do uso de seus sentidos e da apropriação da escrita, pode conhecer e reconhecer a realidade em que vive, de forma plena, enquanto articulador e sujeito de sua história, construtor de sua cultura e não mero expectador e reproduzidor de ações.

Vejamos algumas situações possíveis:

- Inserir na discussão as diferentes matrizes culturais na conformação da identidade do brasileiro.
- Articular a musicalidade africana no ensino da Língua Portuguesa, bem como no ensino da Língua Inglesa.
- Explorar a oralidade como ferramenta de construção da linguagem escrita.
- A exploração da musicalidade africana também nos permite contemplar a geografia e história das diferentes etnias negras.
- No ensino de História pode-se explorar a vinculação entre a história da África e seus costumes e a construção da sociedade brasileira.
- Discutir o sentido de ser escravo, debatendo o mito da democracia racial.
- Ao explorar o mito da democracia racial e a negação do preconceito no Brasil, podemos vinculá-los diretamente ao estudo da Matemática, enfocando os dados estatísticos que revelam a desigualdade étnico-racial e, dessa forma, exploramos também da Geografia.

- No ensino das artes é possível se debruçar sobre a musicalidade, a religiosidade, os jogos, as danças africanas, e, sobretudo, as artes visuais.
- Com relação aos jogos, é possível explorar o raciocínio lógico-matemático.
- Garantir o conhecimento básico da informática e das novas tecnologias.
- Nas ciências naturais, garantir a orientação relacionada à educação sexual.
- Articulação de discussões de textos sobre direitos humanos.
- Conscientização dos direitos do trabalhador em novos tempos.

5.7 Possibilidades curriculares e pedagógicas

No contexto da chamada *Sociedade da Informação*, em que vivemos do constante avanço científico-tecnológico, pensar a educação de adultos é de fundamental relevância e importância. No tocante à EJA, as dimensões pedagógica e política, contidas no ato de ensinar, devem estar plenamente atreladas, para permitir que a educação oferecida para essa modalidade de ensino não trabalhe com o conceito estreito de reposição da escolaridade e, portanto, não seja articulada de forma técnica, instrumental e mecanicista.

Ler e escrever não passa pela simples memorização, mas requer reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Sendo assim, o ato de conhecer é um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação.

Na educação de jovens e adultos, educandos e educadores são produtores de culturas e, nesse sentido, o aprender a ler e escrever deve ser conjugado com o aprender a pensar e a utilizar essas novas ferramentas como possibilidade do aprender a ser. A alfabetização deve ir além, não basta simplesmente ensinar os códigos linguísticos, mas deve mostrar como se utilizar e se apropriar radicalmente do conhecimento. Somente dessa forma integraremos, em um único corpo, natureza, cultura e conhecimento, já que as experiências cotidianas não são atos isolados em áreas afins, mas são ações integradas e sempre articuladas.

A principal diretriz pedagógica nesse processo é permitir que as diversas culturas que formam o homem sejam o eixo central do processo educacional, uma vez que o homem se faz pela afirmação de sua cultura e a conseqüente afirmação de sua

cultura é o ato de conhecer, de compreender o mundo e sobre o mundo. Pressuposto essencial na ação educativa é o reconhecimento das diferenças, de forma não excludente, e a possibilidade de articulação entre as culturas, porque a educação não é o simples ato de reunir pessoas e para aderir a valores forjados ao longo da história. Se os homens são todos livres e iguais, todos são produtos e produtores de cultura. Assim, a educação para essa modalidade de ensino deve-se comprometer com:

- O resgate da identidade do educando.
- Horizontalização de saberes.
- A criação de sujeitos reflexivos e críticos.
- Possibilitar, ao educando, o conhecimento e a utilização de todas as formas da linguagem oral e escrita;
- Permitir o conhecimento de todas as manifestações e representações culturais que conformam a cultura brasileira.

Essas orientações só podem se efetivar dentro de uma relação horizontal entre educador e educando, ambos como produtores de conhecimento e cultura. Essa mesma horizontalidade deve estar presente também entre os pares que realizam a prática educativa e seus gestores. O que se clama é uma relação harmônica entre todos os agentes educativos, o que só pode ocorrer na medida em que a ação cultural e educacional represente um processo totalizador e totalizado que abarque a comunidade e não apenas seus líderes, rompendo, assim, com pré-conceitos e marginalizações.

É preciso que os homens saiam do estado passivo de estar. Para Freire (2005) “os homens se encontram no mundo e não com o mundo e com os outros, portanto agem como homens expectadores e não como homens recriadores do mundo.”

Ler e escrever é direito, é ferramenta necessária dentro desta conformação de mundo e deve ser estendida a todos. Lutar para que isso aconteça é lutar pela garantia de um direito que, ainda hoje, é negado. A realização desse direito não deve despir o educando de sua leitura de mundo, de sua cultura, nem primar ao aprendizado das letras somente, deve ir além, permitir que o sujeito se reconheça enquanto produtor de sua história e de sua cultura.

A educação somente pode articular culturas se romper com as amarras, com os mitos, o que significa reconhecer-se no e pelo outro. O reconhecimento cultural de um povo que imprimiu parte significativa da chamada cultura brasileira não poder ser um projeto para amanhã, mas deve ser realizada cotidiana-

mente e a ação pedagógica é uma das possibilidades de realização. O quadro a seguir ilustra a teoria e a prática na sala de aula por meio de atividade curricular e pedagógica proposta por uma professora do Grupo de Referência.

O que um professor de EJA precisa saber

Sonia Couto, coordenadora do Instituto Paulo Freire, lista algumas práticas essenciais ao profissional que trabalha com Educação de Jovens e Adultos

- Valorizar os conhecimentos do aluno, ouvir suas experiências e suposições e relacionar essa sabedoria aos conceitos teóricos.
- Dialogar sempre, com linguagem e tratamento adequado ao público.
- Perguntar o que os educandos sabem sobre o conteúdo e a opinião deles a respeito dos temas antes de abordá-los cientificamente. Dessa forma, o educador mostra que eles sabem mesmo sem se dar conta disso.
- Compreender que educar jovens e adultos é um ato político e, para isso, ele deve saber estimular o exercício da cidadania.
- Ensinar com o respeito e compromisso.
- Despir-se de todo e qualquer preconceito.
- Acreditar que o ato de ensinar é o primeiro passo para toda e qualquer mudança, por isso deve ser realizado em sua concretude.
- Lembrar-se que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidade para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 25).

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (I)

Professora Maria Filomena Lopes Serra dos Santos
EMEF Aroldo de Azevedo – Educação de Jovens e Adultos

PROJETO: OURI – UM JOGO AFRICANO NO DESENVOLVIMENTO DA MATEMÁTICA

Obs: Este jogo pode ser praticado online. A pesquisa e os dados foram recolhidos no site da internet: <http://ouriccmmp/jogo>

TABULEIRO DE OURI



OURÍ E A MATEMÁTICA:

Ouri é um jogo que tem suas raízes filosóficas no campo, com o formato de semeadura e colheita: na medida em que um jogador se prepara para ocupar as casas do adversário, com suas sementes, ele monta a estratégia para colher as sementes do outro. O ouri pertence a uma família de, aproximadamente, 200 jogos de tabuleiro, designada por Mancala Sua origem se deu no norte da África (Egito), em 1400 a.C. Mais tarde, foi introduzido no restante do continente e na Ásia No século 16, por intermédio dos escravos chegou à América e às Antilhas Hoje, o jogo de ouri é praticado em quase todas as regiões africanas. O nome varia de País para País e até de aldeia para aldeia, com algumas variantes, embora as regras, no essencial, sejam as mesmas. Há regiões africanas onde se jogam em tabuleiros com formatos variados e diferentes tipos de sementes, de acordo com a abundância de cada lugar. Na Nigéria, chama-se **ayô**, pois são utilizadas sementes de ayô, um arbusto bastante comum naquele País. Em Cabo Verde, o ouri foi introduzido pelos povos da Costa da Guiné, os primeiros moradores do arquipélago, no século 15.

Os nomes de ouri oril, uril, ori, oro, ou urim, entre outros, coincidem com a especificidade de cada ilha de Cabo Verde No continente africano recebe também designações diversas: Benin – **adi**, Sudão – **andot**, Nigéria – **ayo**, Costa do Marfim – **awalé**, Argélia – **kalah**, Gana – **owaré** ou **tantam**, Gâmbia, Senegal – **wari**, Congo – **n'Golo**.

O jogo é executado sobre um tabuleiro com doze buracos (casas) e quarenta e oito sementes

UMA FORMA LÚDICA DE DESENVOLVER A MATEMÁTICA:

O ouri visa despertar o interesse e mobilizar a atividade do aluno na Matemática. Este jogo alia raciocínio, estratégia e reflexão, com desafio e competição, de forma lúdica. A sua prática contribui para o desenvolvimento da capacidade de formalização de estratégias, memorização e para o desenvolvimento pessoal e social.

Um aspecto importante será o tratamento e a exploração dos temas “Números/Cálculo”, “Probabilidade/Estatística” e “Álgebra/Funções”, subjacentes ao jogo.

Ao introduzir o jogo nas escolas pretende-se que os alunos adquiram e desenvolvam, em ambiente lúdico, interativo e em diferentes contextos (sala de aula, recreio, biblioteca, família etc.), um conjunto de competências relevantes ao desenvolvimento do pensamento matemático:

A destreza manual, a lateralidade, as noções de quantidade e de seqüência, as operações básicas mentais, quando da aplicação das regras em cada jogo, por exemplo, o sentido convencional do jogo – sentido anti-horário. O uso de processos organizados de contagem na abordagem de problemas combinatórios simples, por exemplo, os conceitos de chance, de eventos aleatórios, equiprováveis e não-equiprováveis. A procura de padrões e regularidades e a formulação de generalizações. No contexto numérico, durante o desenvolvimento de cada jogada, encontrar uma estratégia vencedora.

O ouri pode proporcionar atividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de conhecimento, de forma lúdica e em múltiplos contextos.

Os objetivos essenciais são: Estudar sobre os Países africanos onde o jogo ouri é desenvolvido, atendendo o que preconiza a Lei Federal nº 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da história da África e cultura afro-brasileira, no currículo escolar; propor ações com as quais os educandos poderão refletir sobre a discriminação e o preconceito, assim como reconhecer e transmitir a identidade africana do povo brasileiro e sua importância para a promoção da igualdade étnico-racial; proporcionar a compreensão teórica e a aplicação prática da Lei Federal nº 10.639/03 na área da Matemática; promover um conjunto de atitudes, de capacidades e de conhecimentos relativos à Matemática; incentivar formas lúdicas de aprendizagem da Matemática; transmitir noções de cidadania, utilizando material reciclável na confecção do tabuleiro do jogo e integrar outras áreas de conhecimento (Geografia, História, Artes) no ensino da Matemática.

A razão principal em promover uma atividade utilizando o ouri, no desenvolvimento da matemática em sala de aula, é inserir no imaginário dos alunos a construção significativa e positiva da herança e cultura africana no contexto universal.

A realização dessa atividade tem como linha orientadora a integração e a troca de conhecimento da cultura africana.

Com o ouri acreditamos que o aluno seja capaz de: relacionar harmoniosamente numa perspectiva pessoal e interpessoal; mobilizar conhecimentos culturais e científicos de forma a valorizar as diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; desenvolver a curiosidade intelectual e o gosto pelo conhecimento e estudo; promover a capacidade de adaptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; realizar atividade autônoma, responsável e criativa, além de contribuir com a preservação do meio ambiente, utilizando material reciclável na confecção do tabuleiro.

ESTRATÉGIAS:

Atividades desenvolvidas nas aulas de Matemática:

Formação de grupos de alunos para a apresentação e ensino das regras do jogo Ouri; Aulas teóricas sobre “números e cálculo”, “probabilidade e estatística” e “álgebra e funções”, utilizando o jogo ouri; Apresentação do jogo ouri “online” e disputa entre os alunos.

Organização de uma competição entre os alunos e, posteriormente, entre salas.

Atividades desenvolvidas nas aulas de História:

Os alunos responderão a um questionário diagnóstico com questões relativas à sua identidade étnica, à discriminação e ao preconceito sofrido pelo afro-brasileiro; o conhecimento do continente africano, ação afirmativa e a escravidão no Brasil. Após análise das questões, os alunos assistirão a uma palestra interativa, sobre os aspectos culturais e geográficos de alguns Países africanos, onde o jogo ouri é praticado com a apresentação de um documentário sobre a África do Sul e fotografias do Senegal, Costa do Marfim, Gâmbia, Cabo Verde e Guiné-Bissau, ministrada por Eufrate Almeida, repórter fotográfico e pesquisador das culturas africana e Afro-brasileira.

Os educadores poderão propor as seguintes atividades aos educandos: leitura de livros (acervo do programa A Cor da Cultura ou da Bibliografia Afro-Brasileira etc.) e discussão dos filmes: Vista a Minha Pele, a Rota dos Orixás etc.

Atividades desenvolvidas nas aulas de Artes: Montagem de tabuleiros, com material reciclável, desenvolvendo o raciocínio e a criatividade.

Regras do Mancala

<http://ouricemspt/jogo/Ouri2htm>

<http://www.kurnikorg/intl/pt/mancala/>

Jogo Ouri ou Mancala online

<http://ouriccemspt/jogo/Ouri2htm>

<http://www.kurnikorg/intl/pt/mancala/>

<http://imagiwarecom/mancala/>

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (II)

Professora Elisabete Sales de Melo

Disciplina: Ciências

CIEJA – Campo Limpo

OBJETIVOS:

- Apresentar novas possibilidades de olhar nós mesmos, entender, reconhecendo e valorizando a participação da população afro-brasileira na formação da nação brasileira.
- Trabalhar com temas e grupos de pessoas deixadas durante séculos de história na invisibilidade, dando ênfase, luz, foco e destaque neles e nelas para que assim possamos enxergar a nós mesmos, e o Brasil de uma forma muito melhor.
- Observar o processo quanto a identificação e compreensão de conceitos, reflexão e atitudes de cidadania dando vez e voz ao educando.
- Desconstrução e construção de conceitos e opiniões (O que viu? O que ouviu? O que concluiu?).
- Estimular a formação de um cidadão crítico.
- PROPOSTA DE TRABALHO: Construção coletiva do conhecimento.

1 - Tema

2 - Conhecimentos prévios

3 - Problematisação

4 - Atividade integrada

5 - Exibição de vídeo, texto, música, imagem

6 - Leitura de suportes

7 - Atividade complementar

8 - Socialização da aprendizagem

9 - Avaliação

- Metodologia referenciada nos fundamentos teóricos que se encontram em diversos suportes, como textos, filmes, revistas, dicionários, jornais, poesias, contos, histórias, sites, músicas, imagens, lugares, pessoas e técnicas, como reciclagem e colagens.

AVALIAÇÃO

- Relevância da temática
- Atividades vivenciadas
- Atuação do educador
- Desempenho do educando
- Expressões: cênicas, escrita, plástica, musical
- Possíveis temas para serem trabalhados em ciências:
- Genética, etnias, culinária, medicina natural, meio ambiente, saúde (DST/ AIDS), reprodução, gênero, tecnologias, ciclo de vida, violência.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

I - Tema: CIDADANIA

- Contexto da Cultura Africana e Afro-Brasileira
 - Antes: Leitura de imagem
- a) Cenas do filme “Crianças Invisíveis”, história de Bilú e João Qualidade de vida
- b) O que aparece na cena? O que você vê?
- c) Descreva a cena que chamou mais sua atenção Comente.
- d) Quem são as pessoas que aparecem no filme?
- e) Observando o garoto que vende cobre no depósito, durante a transação de compra e venda de material reciclável, qual habilidade você destaca como necessária para essa profissão?
- f) Você saberia dizer por que João saiu desconfiado com o valor recebido, ao concluir a venda do material?
- De acordo com Constituição Brasileira, dentre os direitos básicos do cidadão consta o direito ao trabalho, à educação, à moradia, ao lazer, entre outros No curta Bilu e João, ambientado em São Paulo, as duas crianças precisam enfrentar a dura realidade da

sobrevivência, catando material reciclável que é vendido basicamente para conseguirem o alimento.

- As condições de moradia são precárias, as crianças estão fora da escola e o lazer se resume à imaginação quando o menino fantasia o mundo da Fórmula 1, empurrando o seu carrinho pelas ruas
- Fatores que impliquem na qualidade de vida
- Pesquise o autor Eça de Queiroz os artigos que se relacionam com o tema
- Você conhece iniciativas na cidade ou no bairro que estejam voltadas para os problemas acima mencionados?
- Identifique classe social e grupos sociais mais vulneráveis aos problemas
- Qualidade de vida – saúde, Trabalho sem condições de higiene, Contato com material infestado de impurezas (bactérias), Alimentação não adequada, também sem condições higiênicas, sem nenhuma preocupação quanto ao balanceamento etc. Higiene pessoal: não aparece nada quanto a escovar os dentes, banho, cuidados com roupa limpa.

Durante:

- a) Relacione as imagens com a realidade cotidiana e sua importância para a sociedade
- b) O que sabe das personalidades que já exerceram essa atividade?
- c) Foto de Carolina Maria de Jesus.
- d) O que sabe sobre essa mulher?
- e) Quem foi essa mulher?
- f) Biografia de Carolina Maria de Jesus (texto)
- g) Relacione aspectos importantes da biografia (síntese).
- h) Que relação existe entre a biografia de Carolina Maria de Jesus com alguém que você conhece? Relate.

Depois:

- a) Cite alguns heróis que conhece
- b) Vídeo: “Heróis de todo Mundo” (Carolina Maria de Jesus)
- c) Propostas de ações afirmativas, pertinentes ao assunto, para atender aos profissionais da área de materiais recicláveis (papéis, latas, vidros, etc.)
- d) Escolha um herói ou heroína da sua vida e escreva a biografia dele ou dela

e) Pesquise sobre a vida de outros heróis de seu interesse, ou de sua família ou de sua comunidade

f) Construa sua autobiografia, incluindo fotos, desenhos relatos etc

g) Se for possível: - exposição de obras da autora

- exibição do curta de Carolina Maria de Jesus.

h) Comparando a vida das crianças do filme com a história de vida de Carolina Maria de Jesus, o que observa nas relações de amizade, de trabalho, familiares, e em outras relações do cotidiano?

i) Comente a frase: “Sou uma cidadã negra brasileira”

j) O que é ter direitos de oportunidades?

k) Exemplifique com uma simulação de uma cena.

Relatório:

Desenvolvi a sequência didática em uma das turmas da EJA, onde o público é bem misto, com jovens, adultos e alguns idosos

O filme utilizado para a sensibilização foi muito bem recebido pelos alunos, a atenção foi geral, o assunto é próximo do cotidiano de muitas famílias

A maioria queria comentar todos os detalhes, exemplificar, então fui mediando alguns comentários para que percebessem que tínhamos apenas iniciado a proposta

Em relação à aplicação, o único fator que posso considerar mais difícil foi o item g do final, pois, os alunos queriam conhecer as obras e assistir um dos filmes citados, e não consegui, ainda estou tentando, fiquei devendo para o próximo semestre Os elementos facilitadores foram os recursos de xerox e tecnológicos disponibilizados pela escola, principalmente o interesse do grupo

Avalio a atividade muito produtiva e reflexiva, que possibilitou o envolvimento do grupo com muita interação, conscientizando sobre os valores de respeito, direito, amizade, solidariedade e cidadania

II - BICHOS DA ÁFRICA

- Que lembranças têm da África? (anotar todas as falas);
- O que temos aqui que veio da África?
- Exibição do vídeo “Madagascar”.
- Quais animais aparecem no filme?

- Quais árvores aparecem no filme?
- Pesquisar animais e árvores de Madagascar.
- Visita ao Zoológico.
- Ficha do bicho: durante o passeio (anotar e fotografar animais que vieram da África).
- Estudo do mapa : localizar e pintar o continente africano e o País Madagascar.

III - JURI SIMULADO

Tema: **Violência**

a) (ANTES) Ações violentas efetuadas pelos escravos contra seus senhores, contra outros escravos, vistas pela sociedade da época, a rebeldia manifestando-se pela violência direta

b) (HOJE) Ação violenta praticada/sofrida por algum integrante da comunidade

*Não esquecer os Princípios de Humanidade: direito à vida, à liberdade, à propriedade sobre seu corpo e mente

A cena é composta por:

- juiz;
- equipe de acusação e de equipe de defesa;
- corpo de jurados;
- testemunhas de acusação e de defesa;
- provas para o júri

Após a simulação:

- Reflexão sobre o comportamento dos envolvidos.
- Leitura da legislação referente ao ato criminoso.
- Esclarecimentos sobre as penalidades sofridas.
- Produção de texto coletivo indicando propostas de medidas preventivas contra a violência social.
- Publicar em mural ou jornal da escola.

IV- MESA REDONDA

Tema: **Cotas nas universidades públicas para afro-descendentes**

Texto de apoio: “Desigualdades nas questões raciais e sociais”

- três ou quatro pessoas em torno de uma mesa;
- o professor como mediador das falas e controle do tempo;
- os demais alunos serão espectadores da discussão;

Após a cena:

- Pesquisa da lei de cotas para afro-descendentes em universidades públicas

V- PESQUISA DE OPINIÃO (por amostragem):

Objetivo:

Entender como determinado assunto é visto por algumas pessoas a partir de um questionário

Tema: **Existência ou não de racismo na escola**

Local: a própria escola

Público alvo: 50 alunos (as) de todos os períodos.

Procedimentos.

- Elaborar questionário.
- Sair a campo.
- Tabular os dados, organizá-los em tabela.
- Calcular a porcentagem.
- Representar em gráfico.
- Promover um debate apresentando os resultados.

***Todas as sugestões seguem-se a metodologia proposta.**

Livros/vídeos que me serviram de referências:

1 - Série Pensamento Negro em Educação. Vol 2 e 3

- Negros e Currículo

- Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural

Editora Atilende - Núcleo de Estudos Negros

2 - Vídeo: “Crianças invisíveis”, história de Bilú e João

Diretora: Kátia Lund. Produzida no Brasil

3 - Vídeo: “Heróis de todo Mundo” (Carolina Maria de Jesus)

Projeto: A Cor da Cultura

4 - EJA- Viver, aprender

para entender o negro no Brasil de hoje

“Mas afinal, o que são cotas raciais?” p.128, 129

“África: berço de diversas civilizações” p.26-30

Kabengele Munanga e Nilma Lima

Ação Educativa Editora Global

5 - Ciência Hoje(das crianças)

Especial África

“Madagascar e seus bichos curiosos” p16-19

6 - Revista Escola - 09/2005

“África de todos nós”

7 - Vídeo : Nota 10 A cor da cultura

“Igualdade de tratamento e de oportunidades”

8 - Caderno 1. A Cor da Cultura

“Desigualdades nas questões sociais e raciais”

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (III)

Professora Valéria de Carvalho Rigolon

Disciplina: Língua Portuguesa – EJA

EMEF Comandante Garcia D’Ávila

PÚBLICO ALVO

EJA – Educação de jovens e adultos – noturno

TEMPO DE DURAÇÃO

- Um mês para a preparação da apresentação das comemorações do “Dia Nacional da Consciência Negra” 20 de novembro de 2007

- Três horas de apresentação no dia 12 de novembro de 2007:

- 2h destinadas a uma palestra interativa a respeito de temas relacionados à história da África
- 1h destinada a apresentação de uma peça teatral (monólogos).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os alunos da EJA são, em geral, pertencentes a uma camada menos favorecida da sociedade, não freqüentaram a escola regular, pela necessidade de trabalhar. Representam um grupo bastante heterogêneo, quanto à idade, tempo de escolarização, origem e vivências. Há séria dificuldade encontrada pelos alunos em apropriar-se da língua portuguesa na forma oral e na forma escrita, ou seja, há um distanciamento muito grande entre o que se fala e o que se escreve. Sendo assim, pretendi integrar esses dois eixos da linguagem: o oral e o escrito, alcançando os seguintes objetivos com essa atividade:

- – no campo oral e corporal
- Desenvolver a expressão oral
- Saber narrar fatos com coerência e coesão
- Trabalhar conceitos, procedimentos e atitudes
- Ampliar as possibilidades de diálogo cordial
- Aprimorar a capacidade de exprimir opiniões, argumentar
- Ampliar o processo participativo
- Saber ouvir, e levar em consideração o ponto de vista do outro
- Ler textos e memorizá-los

no campo da escrita

- Observar a organização textual
- Garantir a legibilidade
- Produzir textos informativos, considerando o propósito do texto e a quem se destina.

JUSTIFICATIVA:

Como professora de EJA, por oito anos, percebi que, além da importância de saber ler e escrever, é necessário saber refletir sobre o código escrito, levando-se em conta a tradição oral e as experiências dos alunos. Optei, por isso, pelo trabalho com texto teatral para integrar oralidade, corporeidade, produção textual, leitura e ensino da gramática.

Apeguei-me, então, a três valores civilizatórios afro-brasileiros: a ORALIDADE, a COOPERATIVIDADE e a CORPOREIDADE.

ORALIDADE: “Muitas vezes preferimos ouvir uma história a lê-la, preferimos falar a escrever...” Fiz, então, de meus alunos: contadores de histórias biográficas retiradas do vídeo “Heróis de todo mundo”, do projeto “A cor da Cultura” (projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira) A a expressão oral é uma força comunicativa a ser potencializada, não é uma negação da escrita.

COOPERATIVIDADE: Pensar em africanidade é pensar em comunidade, e o trabalho coletivo numa peça teatral demonstra como a cultura afro-brasileira é a cultura do plural e da cooperação.

CORPOREIDADE: O corpo deve estar presente em cada ação, em cada diálogo. O corpo atua e registra a memória de várias maneiras. E como deixar de utilizar o corpo numa peça teatral?

Pretendi demonstrar nesta atividade que o aluno deve tornar-se AGENTE DE UMA AÇÃO, atuando criativamente, de forma construtiva e solidária, a partir do que sente e percebe de sua realidade, preparando-se para o exercício da cidadania, tendo ao mesmo tempo uma visão crítica das mudanças sociais. Por meio da peça teatral, o aluno pode refletir sobre as situações do cotidiano, o conflito entre a realidade da personagem e a sua própria realidade.

ESTRATÉGIAS (O PASSO-A-PASSO)

1º) Estamos utilizando o livro de EJA *Viver, Aprender - Linguagem: Práticas de Leitura e Escrita* “ desenvolvido pela Ação Educativa da Secretaria Municipal de Educação – Global Editora e Distribuidora Ltda. Os volumes trazem biografias e de autobiografias. Portanto, os alunos já estão acostumados a ler sobre Lampião e Maria Bonita, Sila (cangaceira do bando de Lampião), Jorge Amado e Zélia Gattai. Dando continuidade a esse trabalho, levei um pequeno grupo de alunos (nove) até a sala de vídeo e apresentei a eles a fita “Heróis de todo mundo” (biografias de personalidades que venceram, apesar dos enormes obstáculos enfrentados, lutaram por uma vida melhor para todos e quebraram barreiras). Perguntei a eles o que haviam entendido. Eles se encantaram com as histórias verídicas e se identificaram com muitas das personagens apresentadas. Perguntei-lhes se sabiam que se tratava de pessoas negras e a resposta foi: “Não...” Destaquei, portanto o quanto a nossa história brasileira precisa resgatar a memória dessas pessoas e como contribuíram para o progresso do Brasil.

2º) Como professora de Língua Portuguesa, usei essas biografias para trabalhar a escrita e a leitura. A cada aluno foi dada a tarefa de transcrever a fala de uma das personagens ouvidas: Auta de Souza, João Cândido, André Rebouças, Jackson do

Pandeiro, Machado de Assis, Elizeth Cardoso, Chiquinha Gonzaga, Carolina Maria de Jesus e Zumbi.

3ª) Transcritas as falas, passamos a memorizar o texto, pois cada um dos alunos interpretaria um herói ou heroína brasileiros. Começaram as dificuldades para a memorização. Mostrei a eles que a dificuldade em guardar as falas na memória cessaria se eles, antes de decorar, compreendessem o que cada personalidade brasileira vivenciou e que a narrativa de suas biografias tinha uma seqüência lógica, localizada num tempo e num espaço. As dificuldades foram superadas.

4ª) Criamos um pequeno grupo teatral, composto por equipes responsáveis pela elaboração do texto teatral, montagem do cenário, seleção do vestuário, direção dos ensaios, divulgação (propaganda e publicidade).

5ª) para a montagem do cenário contamos com a interdisciplinaridade. A professora Silvana de Artes e os alunos não-participantes da peça confeccionaram máscaras e decoraram o palco com motivos africanos.

6ª) Localizamos em DOT (Divisão de Orientação Técnica)/ Assessoria Especial/ Projetos Especiais (SME) o setor Roupeiro, de onde fizemos os empréstimos de roupas adequadas às personagens e às suas épocas.

7ª) Mais uma vez utilizando a interdisciplinaridade, contamos com a ajuda da professora Lourdes de Matemática e da professora Nívea de Artes, e montamos um painel com bordas trabalhadas pelos alunos em formas geométricas e bem coloridas, lembrando a pintura africana Nele foram colocadas várias fotos de nossos alunos negros, com os seguintes dizeres: “Diversidades étnicas – Relações Interpessoais” – *“O reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado ao aluno desde os primeiros anos de vida, já que essas diferenças irão permear sua relação com os demais cidadãos por toda sua trajetória.”* (Eliane dos Santos Cavalleiro)

8ª) O professor Jonas de Geografia localizou músicas relacionadas às personagens apresentadas. Algumas dessas músicas foram trabalhadas em sala de aula, como “O Mestre-Sala dos Mares” de João Bosco e Aldir Blanc, “Chiclete com Banana” de Jackson do Pandeiro. No laboratório de informática com a Professora Gisele de Orientação de Informática Educativa foram pesquisadas na *internet* a biografia e a música “Carinhoso” de Pixinguinha.

9ª) No dia da apresentação da peça contamos com a presença do repórter – fotográfico, Eufrate Almeida – ativista de movimentos sociais e pesquisador das culturas africana e afro-brasileira. O convidado nos trouxe seu valioso trabalho sobre a História da África, por meio de uma exposição em *Datashow* de diversas fotos tiradas por ele em suas viagens ao continente africano, passando por vários países.

10ª) Outro convidado, o professor Djalma do projeto Pro jovem nos trouxe algumas vestimentas típicas africanas como o *BUBA* e o *CURTA PAJAM*, o gorro *FILA* e desfilou ao som de uma gostosa música africana enquanto fazia a explicação de cada vestimenta.

11ª) A estagiária em História Marlene colaborou com o evento, confeccionando marcadores de páginas com as figuras dos “Heróis de todo Mundo” entregues aos alunos como lembrança desse dia tão especial.

RECURSOS

- aparelho de videocassete
- fita em VHS “Heróis de todo mundo” do Projeto “A Cor da Cultura”
- computador
- projetor Datashow
- aparelhagem de som
- microfones
- iluminação
- aparelho de CD, vários CDs com músicas das personagens estudadas e ritmos africanos
- máquina filmadora
- texto teatral (escrito pelos alunos)
- lousa
- giz
- roupas de época (do roupeiro da prefeitura e de brechós)
- máquina fotográfica
- cola, fita adesiva, tesoura, lápis de cor
- papel de seda preto e vermelho - cenário
- palitos de sorvete – cenário
- folhas de palmeira – cenário
- maquiagem

PRODUTO FINAL

Uma festa comemorativa ao “Dia Nacional da Consciência Negra”, com quatro momentos, apresentados na própria escola pelos alunos, professores e convidados:

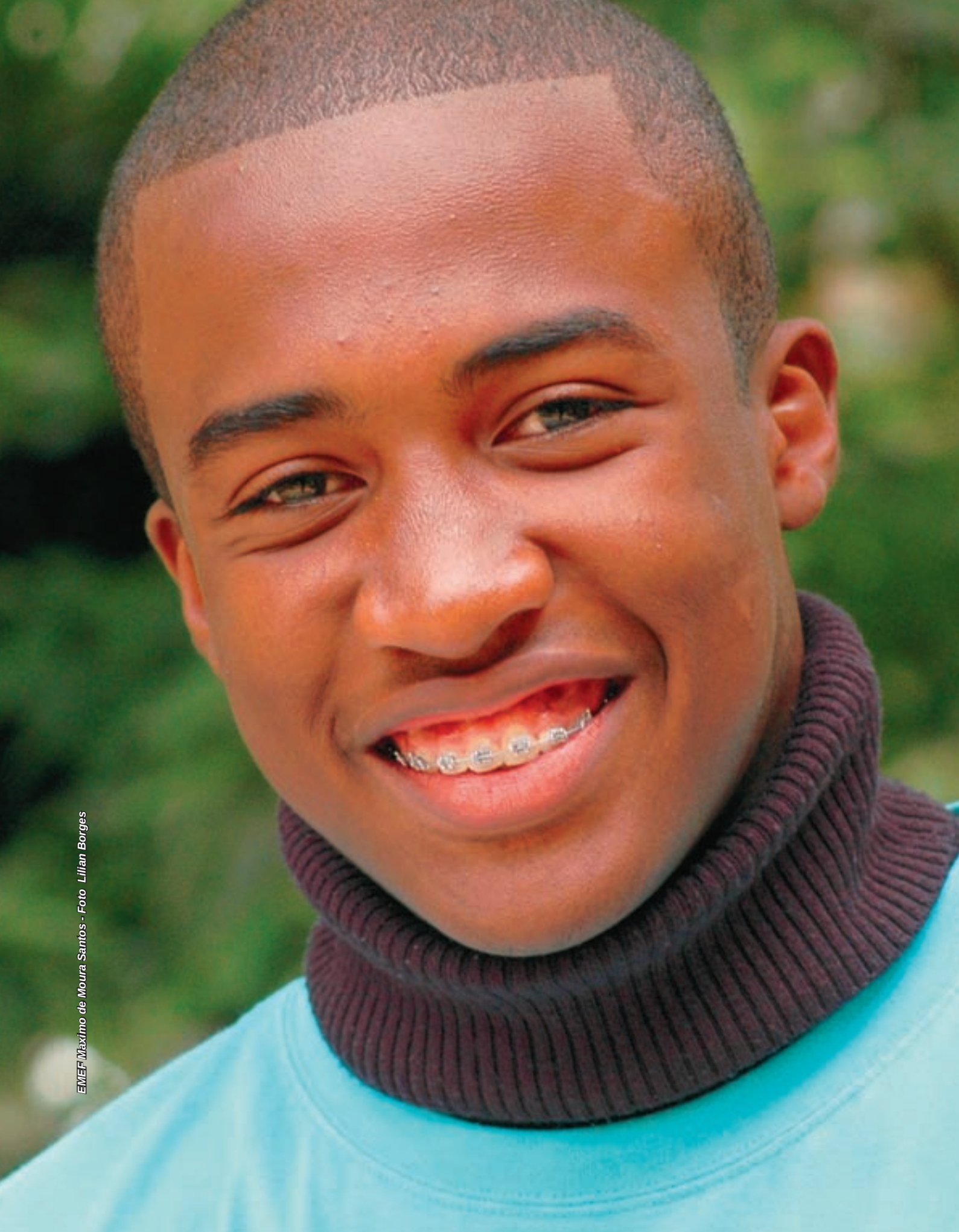
- exposição de um painel com fotos dos alunos negros
- desfile de vestimentas africanas
- monólogos sobre grandes personalidades negras brasileiras (peça teatral)
- apresentação, em PowerPoint, de fotos sobre o continente africano

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* – São Paulo – Editora Contexto, 2003

MOLL, Jaqueline. *Educação de jovens e adultos* – Porto Alegre, Mediação, 2005

A COR DA CULTURA – www.acordacultura.org.br:



PARTE 6

ENSINO MÉDIO: Repensando as Relações Brasil e África Contemporânea³⁹

Enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no País.

João José Reis⁴⁰

Aproximações com o tema

Ser negro no Brasil, ainda hoje, é estar aquém das condições de vida da população branca. O fim da escravidão não libertou o negro de amarras sociais. Os grilhões ignorados pela população em geral mantêm o negro em situação desfavorável. Homens e mulheres negras ou descendentes ocupam, em sua grande maioria, cargos inferiores de trabalho, conseqüentemente ganham menor salário, possuem menos anos de escolaridade e, nas estatísticas atinentes a taxa de analfabetismo no país, representam a maior parcela. Nesse sentido não seria errôneo afirmar que o quadro social em termos reais pouco se alterou. Essa assertiva é facilmente comprovada em estudos que vinculam a questão racial a educacional em suas dimensões quantitativas e qualitativas.

O negro não foi integrado como parte significativa na tessitura de nossa história e esse dado, infelizmente, não é apenas educacional, mas representa a dimensão social mais ampla que reforça essa exclusão, na medida em que não permite que essa população se aposses de sua representatividade na conformação da cultura brasileira. Nesse sentido, segundo Hasenbalg (1988), ser negro ou afro descendente significa ter maior probabilidade de ocupar posições marginais e inferiores. A cor da pele e a descendência, nesse sentido, funcionam como mecanismo de seleção social.

*Logo, no Brasil, ser negro é tornar-se negro. E a negação desse estado seria condição normal para o indivíduo afastar-se da probabilidade de fracasso, atitude

39 Texto elaborado pela Prof^a Carla Alessandra Barreto é socióloga e Educadora Mestre em Educação, Área de Fundamentos da Educação, (Universidade Federal de São Carlos). Atua como Pesquisador colaborador do Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão – Nupe na Faculdade de Ciências e Letras Unesp Araraquara. Membro da Equipe de Pesquisa “Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados” Este texto recebeu colaboração adicional dos professores Margarida Marques, Elisabeth Melo e Luciano Braga do Grupo Referência da SME.

40 REIS, J.J. Aprender a raça. Veja, São Paulo, edição especial: 25 anos.

essa que é compreensível, na medida em que o oprimido reproduz os valores de seu opressor e, ainda, não houve por parte de toda sociedade o entendimento de que a brasilidade se fez e ainda se faz também e por meio dos costumes do povo negro. Ensinar essa dimensão, posicionar a importância da África, enfocando suas ciências, cultura, grandiosidade, é dar beleza e voz aos seus descendentes.

Infelizmente, as relações raciais no Brasil são abafadas pela grande maioria da população por meio do mito da democracia racial. A reprodução dessa alegoria reforça e serve de alimento para o pior tipo de preconceito, aquele que é velado e camuflado na pretensa relação harmônica de total sociabilidade entre negros e brancos.

O processo educativo, na medida em que não integra as contribuições da população negra no País reforça essas atitudes e comportamentos. Por isso a escola pode ser o lugar mister para a tentativa de reorientarmos o discurso e as ações que valorizam uma ordem social que se diz democrática e harmoniosa em relação as diferentes matizes que conformaram sua história. Nesse sentido, a educação deve servir para retirar as máscaras que encobrem esse discurso e para revelar que as desigualdades sociais, econômicas e educacionais são também raciais e, portanto, conformam a perversa negação da contribuição de um povo na cultura brasileira.

Desde a Carta Constitucional de 1988, em seu art. 5º, ficou instituído que “qualquer prática de racismo é inafiançável e imprescritível, sujeito a reclusão, nos termos da lei”, porém, não se constituiu em prática discriminatória a negação de um povo em nossa configuração cultural?

A assertiva de que as culturas não brancas foram e ainda são abordadas no âmbito da inferioridade é realidade presente dentro e fora da escola, mas no locus escolar essa perversidade não pode mais ser vivenciada. É urgente que nós educadores rompamos com essa naturalidade. Não podemos permitir o tratamento de outras culturas - que não a de matriz eurocêntrica – enquanto exóticas e folclóricas, que até podem ser exploradas em momentos menos significativos nos bancos escolares. As culturas das diferentes etnias que compuseram o povo negro no Brasil e, portanto, originaram o brasileiro, longe de qualquer exotividade são componentes de nossa cultura, a qual é o amálgama de diferentes costumes, valores, vivências e culturas.

Faz-se necessário e imprescindível apontar o lugar ocupado pelo negro africano na formação histórica do Brasil, sem fantasiar sua participação, mas permitir o seu reconhecimento enquanto sujeito histórico indispensável e essencial na formação de nossa identidade. Igualmente importante faz-se necessário entender o papel do continente africano para além de um olhar mítico. Contextualizar o continente africano na sua contemporaneidade, as lutas pelos processos de libertação, as semelhanças e desigualdades e soluções no trato de problemas relativos à educação, saúde, tra-

balho, artes e cultura. Neste sentido, é fundamental introduzir o educando do ensino médio à cultural africana contemporânea por meio de seus escritores, produção cinematográfica e atual. Descortinar os laços históricos que unem Brasil-África, desde o fim da abolição, com o retorno de muitos escravizados às suas terras de origens como Nigéria, Benin, Gana, Todo, Daomé, (CARNEIRO, 1981) e o significado da formação de comunidades africanas no Brasil contemporâneo, o crescente aumento de negócios entre Brasil e Países africanos de língua portuguesa e a importância geopolítica da África para o Brasil. Portanto, entender o passado e o presente de forma mais ampla contribuiu para o fortalecimento da cidadania não só de afro-brasileiros, mas de toda a sociedade brasileira.

6.1 Finalidades do Ensino Médio e implicações da Lei nº 10.639/03

O Ensino Médio compreende a finalização da educação básica. Diferentemente do Ensino Fundamental não se constitui em ensino obrigatório. As finalidades do Ensino Médio são tratadas na Seção IV da LDBEN 9.94/96. No art. 35 da referida lei, entre outras, merece destaque:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (art. 35 – LDBEN 9.394/96) [grifos nossos]

Percebe-se que o educando, ao concluir o ensino médio, deveria estar apto para prosseguir seus estudos, bem como ter completado sua formação humanística de cidadão, podendo se integrar, de forma ativa e participativa, na vida em sociedade. O que pressupõem ensino de qualidade que vincule a vida em sociedade e o instrumental teórico-prático que permita o trânsito para o prosseguimento de estudos

(Cursos Técnicos ou Universidade) e também a permanência ou inclusão no mercado de trabalho.

Na história da educação brasileira o ensino médio é um nível que ainda não foi totalmente delimitado, ao mesmo tempo em que é fase conclusiva e, portanto, dele se espera avanços de ordem educacional e profissional. Muito se questiona sobre o alcance que um educando, ao concluir o ensino médio na rede pública, possa ter até mesmo em relação ao mercado de trabalho. Esses questionamentos partem da premissa simplista de que os professores da rede pública não possuem formação adequada, os educandos da rede pública são desinteressados, o ensino não é de qualidade e nem conseguiria ser, da mesma forma assinalam que não é possível ensinar princípios éticos e de cidadania a esses educandos que são de “origem humilde”, para manter o eufemismo hipócrita veiculado cotidianamente.

Mesmo frente a pessimismos e discursos desfocados da realidade, as estatísticas sinalizam significativo avanço nesta etapa de ensino, como seria de esperar, dada a ampliação ocorrida no ensino fundamental, bem como a exigência do ensino médio para o mercado de trabalho.

Porém, essas mesmas estatísticas demonstram alto índice de violência dentro das escolas, a falta de expectativas em relação ao futuro e, infelizmente a intolerância do jovem em conviver com o diferente. Esses três problemas são de extrema importância, na medida em que é sinalizado que a esse nível de ensino cabe “lapidar” o educando para viver em uma sociedade democrática. Retomando o art. 35 cabe aprimorar o educando para prosseguir seus estudos e a se adaptar as novas condições de trabalho, isto é, a flexibilidade e seletividade do mercado de trabalho, bem como aprimorar a pessoa humana, ensinando-a a ser crítica e reflexiva.

Nesse sentido, partimos de duas necessidades: a) ampliar o conhecimento adquirido no ensino fundamental, garantindo a possibilidade do educando continuar seus estudos; b) aprofundar os princípios necessários a uma convivência harmônica.

Os princípios assinalados são os de uma escola democrática, a qual deve preocupar-se com a formação integral dos educandos, buscando promover uma educação de qualidade que garanta a ele a possibilidade de continuação de seus estudos e também deve possibilitar a formação cidadã..

Nesse sentido, democratizar o ensino está além de garantir o acesso, mas consiste na democratização do conhecimento em seu sentido mais amplo, isto é, permitir que os educandos percebam e vivenciem os conhecimentos adquiridos. Como podemos operacionalizar essas diretrizes em sala de aula?

A primeira sinalização, a meu ver, possível de articular as expectativas de aprendizagem assinaladas na LDBEN 9.394/96 para esse nível de ensino, é a possibilidade de pensarmos o currículo do ensino médio vinculado à realidade concreta dos educandos. Soma-se a isso a necessidade de se pensar e operacionalizar o currículo de forma integralizadora, interdisciplinar, permitindo o diálogo das diferentes disciplinas e das áreas do conhecimento, reforçando que todo o saber é passível de articulação.

Nesse sentido, atividades extracurriculares⁴¹ que possam ser vivenciadas dentro e fora dos muros das escolas podem se caracterizar em mecanismos-chave para a convivência harmônica, participativa e solidária, essenciais para a efetivação dos princípios democráticos.

A institucionalização da Lei 10.639/03, responsável pela alteração da LDBEN 9.394/96, nos em seus arts 26 e 79, a partir da inclusão no currículo oficial da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, nos trouxe a tona a possibilidade de discutir e pensar em novas possibilidades democráticas dentro e fora da escola, porque nos permitirá debruçar sobre o tema velado que é a discriminação racial no Brasil.

A primeira alteração deu-se no art. 26 da LDBEN 9.394/96, incluindo o art. 26 –A, que estabelecendo que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º o conteúdo programático a que se refere o caput deste art incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Lei 10.639/03, art. 26 A)

O art. 79 também foi acrescido, incluindo o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (art. 79-B).

Em termos legais inaugura-se uma nova dimensão que deve agregar a cultura e história do povo negro na formação da sociedade brasileira, porém a história da África, dos negros no solo brasileiro, é parte intrínseca da história do Brasil e, tristemente, precisou da institucionalização de uma lei para que essa parte da história pudesse vir a ser contada nos currículos escolares.

41 As atividades extracurriculares são retomadas no tópico das expectativas de aprendizagem.

A história do povo negro vincula-se diretamente à história da formação da sociedade brasileira, e, resgatar a memória coletiva, a história desse povo interessa a todos, porque nos permitirá desmistificar préconceitos para reorientarmos nossas ações.

Com a Lei 10.639/03 temos a norma para buscar efetivar ações que alterem esse quadro de esquecimento e inferiorização. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, são diretrizes nos sinalizam as possibilidades para integralizarmos efetivamente essa parte da história que ainda não foi contada. Contudo, vale ressaltar que nem a promulgação da lei nem as diretrizes orientam para a substituição de uma visão eurocêntrica por uma visão africana, muito pelo contrário, o enfoque é justamente a tentativa de ampliar o diálogo entre as culturas, portanto, ampliar o foco do currículo buscando um enfoque multicultural.

Com o respaldo da Lei 10.639/03 resta a difícil tarefa de articular, no cotidiano das práticas pedagógicas dos profissionais da educação, a discussão da história do povo negro e de sua cultura, digo, trazê-los à prática pedagógica, porque os assuntos atinentes à cultura e a história do povo negro, mesmo que sem destaque, já se faziam presentes. Não se entende e não se discute história sem “falar” no trabalho escravo que permitiu a construção deste país. Assim, o desvelamento da memória do povo negro não pertence somente ao povo negro, pertence a todos, haja vista que a cultura brasileira carrega as marcas, as belezas, costumes, influências diretas e indiretas dessa cultura.

Para a efetivação da referida lei e conseqüente realização diária de seus princípios, faz-se necessária uma ação pedagógica que não seja refém de preconceitos, mas que seja comprometida em ensinar e promover a liberdade cultural, através da desmistificação e reprodução de verdades falaciosas que não consideraram até hoje a diversidade cultural que conforma a unidade cultural brasileira.

“A liberdade cultural e o desenvolvimento humano exigem que as pessoas sejam tão livres de manter as suas identidades como de as alterar. Para isso, as políticas multiculturais precisam ser integradas em estratégias de desenvolvimento humano” – (RELATÓRIO 2004, p. 37).

Cabe a nós, agentes do processo educativo, alterarmos essa lógica, promovendo a criticidade, a ação reflexiva do educando, possibilitando o pleno entendimento dos fatos históricos e as conseqüências de abordagens restritivas. Para tanto, é necessário um esforço conjunto de todos os agentes educativos que compõem a escola (professores, coordenadores e gestores), como também a articulação das escolas com a Secretaria Municipal de Educação.

Os Números do Ensino Médio do Município de São Paulo

TOTAL: 2953 – OUT./ 2007

COR	FEMININO	MASCULINO
Branca	655	440
Preta	67	61
Parda	291	222
Amarela	7	3
Indígena	6	4
Não Declarada	605	592
SUBTOTAL	1.631	1.322

FONTE: SME-ATP/CI

Dados: Escola Alunos: Sistema Escola On-Line

Data Base: 30/10/2007

6.2 Objetivos da modalidade

Se o ensino médio é o momento ímpar para ampliar conhecimentos já adquiridos, é mister, como já anunciamos, ensinar ao educando a articulação entre os saberes, uma vez que essa atitude permite a ele perceber que a cultura carrega a unidade e a diversidade de um povo, como esclarece Morin a respeito de cultura

[...] mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que tem de específico. As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na realidade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e técnicas, mas também idéias, costumes, alimentos, indivíduos vindos de fora. As assimilações de uma cultura a outra são enriquecedoras (2004, p. 57)

Como exposto na seção deste documento referente à EJA, da mesma forma que a educação exprime uma concepção de cultura e sociedade, a estrutura curricular também expressa uma visão de mundo e de homem.

Um currículo compartimentado em disciplinas estanques, sem articulação entre as mesmas, empobrece o próprio aprendizado, na medida em que somos ensinados a pensar as partes sem visualizar e considerar o todo. A introdução da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo deve contribuir e possibilitar a articulação

de diferentes diálogos e nuances de uma mesma cultura que se construiu conjuntamente, apesar das tentativas de sufocar e até negar as relações culturais construídas entre brancos e negros.

Segundo Fonseca (2004), ao se referir ao conteúdo de história, quando não contemplamos o ensino da África e dos afro-brasileiros, fazemos uma opção arbitrária e política, não dando um tratamento adequado às populações que formaram a sociedade brasileira. Tomo a liberdade de afirmar que essa negação é presente em todas as disciplinas e áreas do conhecimento, uma vez que o negro ou os afro-brasileiros, quando aludidos, nunca são em escala de destaque e contribuição ao conhecimento, o que vem sendo comprovado como falacioso.

Para Elisa L Nascimento (apud FONSECA, 2004, p. 60), está cada vez mais comprovada a anterioridade da evolução do continente africano em termos civilizatórios. Tentar vincular a estrutura do currículo do ensino médio em suas possíveis interfaces com a área social, isto é, enfatizar uma visão sociológica, pode ser um instrumento-chave para se dialogar com os conhecimentos prévios dos educandos e também se mostra uma alternativa interessante para se promover uma educação integral baseada em princípios humanitários, uma vez que permitiria ao educando vivenciar o processo educativo a partir de questões impostas pela realidade.

O currículo estruturado, alicerçado na perspectiva social, pode permitir ao educando o vivenciar das problemáticas da realidade. O conhecimento passa a ser percebido como componente da vida em sociedade e não como algo estanque que se relaciona apenas com o ambiente escolar.

Organizar atividades extracurriculares é ampliar as possibilidades dos educandos dialogarem com o conhecimento adquirido junto à comunidade, é humanizar e horizontalizar ações, portanto, se constitui em elemento-chave para a formação integral do educando.

Assim, poderíamos pensar:

- Matemática e suas tecnologias: lógica matemática vinculada às expressões sociais: tomar como base as estatísticas sociais.
- Ciências e suas tecnologias: biologia e seus aspectos sociais, “sociobiologia”.
- Linguagens, humanidades e suas tecnologias: aspectos sociais e históricos das linguagens, sócio-história e sócio-geográfica.

Como podemos abordar a diversidade cultural em sala de aula? Como podemos romper com esse ciclo de negação do negro em nossa história? Por que se preocupar com a dimensão racial se outros tipos de desigualdade são mais urgentes?

Essa proposta de currículo totalmente voltada para as questões sociais pode ser mais bem aproveitada se articulada com temas transversais como cidadania, ética, meio ambiente, trabalho. Dessa forma, pesquisas e estudos realizados pelos educandos e orientados pelos docentes podem constituir atividades extracurriculares, após a realização de pesquisas, podem vir a ser desenvolvidas oficinas para a comunidade. Esses temas podem ser aproveitados de forma interdisciplinar nos assuntos sugeridos abaixo:

INTERDISCIPLINARIDADE

- Discutir o papel do negro no Brasil, enfatizando o mito da democracia racial.
- Discutir a cultura africana e quais são os seus elementos integradores na cultura brasileira.
- Discutir o papel da África contemporânea e importância geopolítica para o mundo e o Brasil.
- Estudar as guerras de libertação do continente africano e a busca pela igualdade no contexto das nações.
- Discutir o papel histórico de homens e mulheres que se destacaram nesse Processo.
- Discutir as semelhanças e diferenças no trato da desigualdade com relação, a saúde, educação, trabalho, artes e culturas.
- Mapear as comunidades remanescentes de quilombos.
- Apresentar e discutir os escritores negros que contribuíram com a nossa arte literária.
- Discutir o papel do negro na sociedade brasileira.
- Apresentar e discutir as lutas e formas de resistência do negro no Brasil e no mundo.
- Apresentar e discutir a miscigenação da população brasileira.
- Mapear a distribuição espacial da população negra e afro-descendente.
- Apresentar quais foram os grupos étnicos trazidos para o Brasil no processo da escravidão.
- Discutir o darwinismo social e a segregação racial.
- Estudo sobre as teorias antropológicas.

- Desmistificar o mito da democracia racial.
- Desvelar preconceitos.
- Pesquisar os ritmos, as danças e as músicas africanas.
- Apresentar os jogos, os brinquedos e brincadeiras africanas.
- Mapear a conformação étnico-racial dos continentes.
- Análise dos dados do IBGE sobre a composição da população brasileira, por cor, renda e escolaridade no País e no município.
- Analisar pesquisas relacionadas ao negro e mercado de trabalho do país.

6.3 Expectativas de Aprendizagem

- Superar de visões simplistas e desenvolver atitudes reflexivas e participativas; por exemplo, permitir que o educando entenda que a estrutura social desigual não é um dado natural, mas é nossa construção e, na medida em que nos calamos ou não nos posicionamos, não apenas reproduzimos como também reforçamos esses aspectos.
- Articular os saberes das diferentes áreas de conhecimento.
- Aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, considerando também os saberes adquiridos na trajetória de vida.
- Associar a aprendizagem à formação integral do educando.
- Garantir ao educando padrão mínimo de qualidade para que o mesmo possa dar continuidade aos seus estudos.

6.4 Articulando diversas áreas de conhecimento e possibilidades curriculares e pedagógicas

Articular a temática História e Cultura Afro-Brasileira na perspectiva de um currículo interdisciplinar e social, no sentido de alicerçar as diferentes frentes de conheci-

mento em uma perspectiva social contribui diretamente com a articulação, o diálogo das diversas disciplinas que compõem a organização curricular.

Nessa orientação, que toma como base o social, o homem passa ser o sujeito e objeto central do processo educacional, dessa forma, aprende e vive sua cultura em uma perspectiva que acredita que o saber tem de ser contextualizado e vivenciado como forma de permitir uma correlação entre o saber escolar e aos saberes trazidos pelos próprios educandos. Trazer à tona os saberes dos educandos é uma possibilidade de formar indivíduos numa perspectiva social que respeita integralmente o ser humano, como também é a possibilidade de encerrarmos um ciclo falacioso de desrespeito e inferiorização, no qual a maioria da população brasileira se insere, uma vez que “Ideologias pautadas pelo desconhecimento e pela negação do outro constituíram no Brasil uma base histórica e cultural de processos discriminatórios, marginalizadores e criminalizadores da população africana e descendentes”. (FONSECA, 2004, p. 61)

A lei e as diretrizes curriculares nos permitem questionar a ordem sem buscar soluções arbitrárias, e, muito pelo contrário, buscar o elo de nossa formação identitária e promover no conhecimento e reconhecimento uns dos outros, haja vista a máxima “um povo sem passado é um povo sem memória” e, acima de tudo, um povo sem identidade.

Racismo, preconceito, discriminação...

São problemas unicamente daqueles que os sofrem ou de toda a humanidade?

O corpo social está doente

E todos somos responsáveis por sua cura.

Texto: Oswaldo Faustino, “Reflexões diante de um espelho sem reflexo”, Novembro de 2007.



Foto: Vera L. Benedito

Como educadores profissionais da educação devemos atuar e buscar a construção de uma sociedade mais justa, porque, ao tocarmos na questão velada sobre o preconceito racial no Brasil, tocamos em todas as demais esferas de desigualdade existentes. Como mencionado no início deste documento, em uma sociedade desigual e injusta como a nossa, ser negro é ter a probabilidade de ser ainda mais inferiorizado. E quando propomos um recorte racial, o mesmo se faz presente nas esferas educacional, econômica e social, inclusive no campo da desigualdade de gênero.

Isto posto, é mister que tenhamos claro que nenhuma sociedade se fez de forma una, mas a construção social se faz pela diversidade, pluralidade. Reconhecer essa formação é dar o primeiro passo para o rompimento de verdades falaciosas que foram construídas e reproduzidas como naturais.

Nossa cultura plural, diversa conforma traços de matriz européia, na mesma medida em que conforma traços dos indígenas e africanos, portanto essas duas últimas matrizes devem ser tratadas como parte integrante da cultura brasileira.

Portanto, faz-se urgente articularmos ações que:

- Garantam igualdade a todos.
- Reconhecimento de todas as etnias como sujeitos responsáveis pela formação da sociedade brasileira.
- Valorização da história e da cultura de cada povo.
- Articulação de projetos pedagógicos e curriculares com a Lei nº 10.639/03 que priorizem o continente Africano na sua contemporaneidade e importância geo-política no mundo, e principalmente em relação ao Brasil.
- Superação da realidade desintegradora e desigual.
- Desconstrução do mito da democracia racial.
- Desencadeamento de ações afirmativas que busquem a afirmação de identidade e suas contribuições para a formação da cultura brasileira.

A PRÁTICA NA SALA DE AULA (I)**Professores; Luciano Vargas Braga/Ana Karina Manson****Área de conhecimento: LINGUAGENS E CÓDIGOS****Público alvo: EJA e Ensino Médio****CIEJA-CL****Área de conhecimento: ARTES****Séries: 7ª e 8ª (EJA) e Ensino Médio****PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O ENFOQUE EM CIDADANIA**

Aproveitando uma atividade de interpretação de texto e pontuação na área de Língua Portuguesa, desenvolvi uma atividade de leitura de imagem e painel decorativo, levando os alunos a refletirem um pouco sobre o preconceito indireto que a mídia proporciona aos leitores e observadores de revistas e televisão, mostrando a ausência de pessoas negras com ações afirmativas.

Desenvolvimento da atividade:

1º Etapa: Leitura do texto “O DIAMANTE” Esse texto enfoca família e os nossos valores

Fizemos uma reflexão do texto e após o bate-papo, pedi aos alunos para tentarem se pôr no lugar dos personagens e imaginar a cena na vida de cada um.

2ª Etapa: Leitura de imagem.

Pedi para os alunos fazerem uma apreciação de uma imagem do artista plástico “Aberto da Veiga Guignard” (1896-1962) com o título “uma família na praça” (1940).

O quadro enfoca uma família bem estruturada, onde aparecem um casal e seus quatro filhos passeando em uma praça.

Os alunos perceberam a família e os valores claramente na imagem. E então, conversamos um pouco sobre a obra: época em que foi pintada, a paisagem em volta das pessoas, as cores utilizadas, a cidade onde provavelmente a família se encontrava.

Os alunos registraram tudo no caderno.

3ª Etapa: Releitura da obra.

Os alunos tentaram reproduzir suas famílias. Nessa atividade percebi claramente a dificuldade em pintarem os rostos com as cores parecidas com as dos alunos. Então fiz minha primeira intervenção, explicando que cor de pele tem tons variados entre o salmão e o preto, tendo mais de cem tons diferentes, por isso era necessário que eles tentassem reproduzir a cor mais parecida com o tom da pele

deles Aproveitei e retomei a imagem da aula anterior e mostrei para eles que aquela família tão bonita que aparecia na obra de arte eram pessoas negras e foram pintadas com a cor preta Após essa etapa os alunos mostraram seus trabalhos uns aos outros.

4º Etapa: Pannel decorativo

Pedi aos alunos para recortarem de revistas tudo que abordasse o conceito de família e seus valores, depois iriam colar em uma cartolina formando um pannel decorativo temático. Esse trabalho foi produzido em grupo, enfocando também a socialização entre os alunos. Os trabalhos ficaram lindíssimos. E então, coloquei os trabalhos expostos na sala de aula e ao lado coloquei novamente a imagem da obra analisada anteriormente Pedi para os alunos observarem bem a obra e os trabalhos realizados e fazer em uma comparação. Depois fiz uma única pergunta: onde encontramos uma cena de uma família com pessoas negras de bem com a vida, passeando, ou ações positivas nos trabalhos realizados?

Os alunos bem que procuraram, mas não acharam nada igual nem parecido. Foi nesse momento que conversamos sobre o preconceito direto e indireto que a mídia proporciona aos leitores A ausência de imagens de pessoas negras em ações positivas é praticamente zero em revistas, jornais e televisão Aproveitei a discussão e falei um pouco sobre a Lei nº 10.639/03 e sua importância no resgate dos valores, que foram escondidos com o tempo, da cultura afro aqui no Brasil.

Conclusão:

Nessa primeira atividade eu tirei algumas conclusões positivas sobre o tema abordado Os alunos conseguiram entender de uma maneira simples e prazerosa alguns itens importantes para enxergarem o quanto a mídia influi em nosso cotidiano de forma negativa, e como o preconceito está inserido de forma direta e indireta na mente dos brasileiros.

Texto trabalhado

“O diamante”

Luiz Fernando Veríssimo

Um dia , Maria chegou em casa da escola muito triste.

– O que foi? - perguntou a mãe de Maria. Mas Maria nem quis conversa. Foi direto para seu quarto, pegou o seu Snoopy e se atirou na cama, onde ficou deitada, emburrada. A mãe de Maria foi ver se Maria estava com febre. Não estava. Perguntou se Maria estava sentindo alguma coisa. Não estava. Perguntou se estava com fome. Não estava Perguntou o quê era, então

- Nada, disse Maria. A mãe resolveu não insistir. Deixou Maria deitada na cama, abraçada com seu Snoopy, emburrada. Quando o pai de Maria chegou em casa do trabalho, a mãe de Maria avisou:
- Melhor nem falar com ela ... Maria estava com cara de poucos amigos. Pior. Estava com cara de amigo nenhum. Na mesa do jantar, Maria de repente falou:
- Eu não valo nada. O pai de Maria disse:
- Em primeiro lugar, não se diz “eu não valo nada”. É “eu não valho nada”. Em segundo lugar, não é verdade Você valhe muito Quer dizer, vale muito
- Não valho
- Mas o que é isso?, disse a mãe de Maria.
- Você é a nossa filha querida. Todos gostam de você. A mamãe, o papai, a vovó, os tios, as tias. Para nós, você é uma preciosidade. Mas Maria não se convenceu. Disse que era igual a mil outras pessoas. A milhões de outras pessoas
- Só na minha aula tem sete Marias!
- Querida – disse o pai, – Você sabe por que um diamante vale tanto dinheiro?
- Porque é bonito.
- Porque é raro. Um pedaço de vidro também é bonito Mas o vidro se encontra em toda parte. Um diamante é difícil de encontrar. Quanto mais rara é uma coisa, mais ela vale. Você sabe por que ouro vale tanto?
- Por quê?
- Porque tem pouquíssimo ouro no mundo Se o ouro fosse como areia , a gente ia caminhar no ouro, ia rolar no ouro, depois ia chegar em casa e lavar o ouro do corpo para não ficar suja. Agora, imagina se em todo o mundo só existisse uma pepita de ouro.
- Ia ser a coisa mais valiosa do mundo.
- Pois é e em todo o mundo só existe uma Maria.
- Só na minha aula são sete.
- Mas são outras Marias.
- São iguais a mim. Dois olhos, um nariz.
- Mas esta pintinha aqui nenhuma delas tem.
- É.
- Você já se deu conta de que em todo o mundo só existe uma você?
- Mas, pai ...
- Só uma. Você é uma raridade. Podem existir outras parecidas. Mas você, você mesmo, só existe uma. Se algum dia aparecer outra você na sua frente, você pode dizer: é falsa
- Então, eu sou a coisa mais valiosa do mundo

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

INTRODUÇÃO

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. Eliane Cavalleiro (organizadora). São Paulo: Summus, 2001.

OLIVEIRA, Rachel. *Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção*. São Paulo, PUC, 1992 (dissertação de mestrado).

SILVA, Ana Célia. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. Eliane Cavalleiro (organizadora). São Paulo: Summus, 2001.

PARTE 1

AMAR, Paulo. Táticas e termos da luta contra o racismo institucional nos setores de polícia e de segurança. In RAMOS, Sílvia; MUSEMIC, Leonarda (Orgs.). *Elemento suspeito, abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 231-249 (Coleção Segurança e Cidadania).

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)/Ministério da Educação (MEC), 2006.

DALLARI, Dalmo. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), nº 25, p. 105-115, jan./fev./mar./abr. 2004.

- LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). *Escola plural: a diversidade está na sala*. São Paulo: Editora Cortez/Programa Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero (Ceafro)/The United Nations Children's Fund (Unicef), 2005 (Coleção Fazer Valer os Direitos, 3).
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. *Abebe: a criação de novos valores na educação*. Salvador: Sociedade de Estudos das Culturas e Cultura Negra no Brasil (Secneb), 2000 (Coleção Communicates Mundi).
- MOREIRA, Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)/Ministério da Educação (MEC)/ Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), 2005.
- SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Smec). *Diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador*. Salvador: Smec, 2005.
- SAMPAIO, Elias de Oliveira. Racismo institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil. *Interações - Revista Internacional de Desenvolvimento Local*. Campo Grande, Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco, vol. 4, nº 6, 77 - 83, março de 2003.
- WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In (MEC). *Educação antiracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Secad/MEC, 2005, p. 133-166 (Coleção Educação para Todos).

PARTE 2

- ALENCASTRO, L. F. de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ANDRADE FILHO, Ruy. *Os muçulmanos na Península Ibérica*. São Paulo: Contexto, 1989.
- BARROS, Lourival de Holanda. *Sob o signo do silêncio: Vidas Secas e O Estrangeiro*. São Paulo: Edusp, 1992 (Coleção Criação & Crítica, 8).
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

- CARDOSO, Fernando H. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- CARNEIRO, E. *O quilombo dos Palmares*. São Paulo: Nacional, 1988.
- CHIAVENATO, Júlio J. *O negro no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CIAMPA, Antonio da C. *A estória de Severino e a história de Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DIOP, Cheikh Anta. *Origem dos antigos egípcios*. In: MOKHTAR, G. (Org.). *História geral da África*. Vol. II: A África antiga. São Paulo/Paris: Ática/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), 1983, p. 39-70.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978.
- FONSECA, Dagoberto J. A África, os africanos e os imaginários: interpretações de negros e brancos. Pesquisa em desenvolvimento junto ao Departamento de Antropologia, Política e Filosofia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCL-AR/Unesp), 2006-2009, mimeografado.
- _____. A história, o africano e o afro-brasileiro. In MALATIAN, Teresa e DAVID, Célia M. (Org.). *Ensino de História*. São Paulo: Programa Pedagogia Cidadã da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Prograd/Unesp), p. 57-68, 2004 (Coleção Cadernos de Formação).
- _____. A linguagem no universo negro e feminino. *Revista de Cultura Teológica*. São Paulo, Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, ano II, nº 8, p. 81-90, jul./set. 1994b.
- _____. *Piada: discurso sutil da exclusão*. 1994a. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- _____. Analfabetismo, oralidade e escrita. In FONSECA, Dagoberto José. (Org.). *Fundamentos sociológicos e antropológicos da educação*. São Paulo: Programa Pedagogia Cidadã da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Prograd/Unesp), p. 65-78, 2003a (Coleção Cadernos de Formação).
- _____. Como era a vida em Palmares? *Mundo Estranho*. São Paulo, Abril Cultural, nº 21, p. 48-49, nov. 2003b.
- _____. De Palmares à consciência negra. *Missões — a missão no plural*. São Paulo, Instituto Missões Consolata, ano XXIX, nº 9, nov. 2002. Encarte.

- _____. *Negros corpos (i)maculados: mulher, catolicismo e testemunho*. 2000. Tese (Doutorado em Ciência Sociais) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala. 25ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 1998*. Rio de Janeiro: IBGE, 1999.
- HAMPATE BÂ, A. A tradição viva. In KI-ZERBO, Joseph (Coord.). *História geral da África*. Vol. I: Metodologia e pré-história da África. São Paulo/Paris: Ática/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), 1982, p. 181-218.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (Ibase). *Negros no Brasil: dados da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes/Ibase, 1989.
- KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808-1850*. Trad. Pedro M. Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KI-ZERBO, Joseph (Coord.). *História geral da África*. Vol. I: Metodologia e pré-história da África. Trad. B. Turquetti et al. São Paulo/Paris: Ática/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), 1982.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. B. Leitão et al. Campinas: Edunicamp, 1990.
- LESSER, J. *A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil*. Trad. Patricia de Q. C. Zimbres. São Paulo: Edunesp, 2001.
- LIBERA, Alain de. *Pensar na Idade Média*. Trad. P. Neves. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LOPES, Manuel. *Os flagelados do vento leste*. São Paulo: Ática, 1979 (Coleção Autores Africanos).
- MAESTRI FILHO, Mário J. *O escravo gaúcho: resistência e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1984 (Coleção Tudo é História, 93).

- MEILLASSOUX, Claude. *Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro*. Trad. L. Magalhães, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- MELTZER, Milton. *História ilustrada da escravidão*. Trad. M. Silva. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- MILLER, Joseph C. A dimensão histórica da África no Atlântico: açúcar, escravos e plantações. In MOURÃO, Fernando A. A. (Org.). *A dimensão atlântica da África*. São Paulo: Centro de Africanos da Universidade de São Paulo (CEA-USP)/SDG-Marinha/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 1997, p. 21-40.
- MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988 (Série Fundamentos, 34).
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução às antigas civilizações africanas. In NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996, p. 39-49.
- NIANE, Djibril Tamsir. *Sundjata ou a epopéia mandinga*. Trad. O. Biato, São Paulo: Ática, Coleção Autores Africanos, 1982; EISNER, Will. *Sundiata – uma lenda africana: o leão do Mali*. Trad. A. de M. Soares, São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- QUERINO, Manuel. *Costumes africanos no Brasil*. 2ª ed. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 1988.
- RAMOS, Arthur. *O negro brasileiro*. 2ª ed. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 1988.
- RODRIGUES, R. Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Salvador: Progresso, 1957.
- _____. *Os africanos no Brasil*. São Paulo/Brasília: Nacional/Universidade de Brasília, 1988.
- SANTOS, Juana E. dos. *Os Nàgô e a morte*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SOUSA JUNIOR, Vilson C. de. *Usos e abusos das mulheres de saia e do povo do azeite: notas sobre a comida de orixá no terreiro de Candomblé*. 1996. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SOUZA, I. S. de; MOTTA, F. P. de Carvalho. Discutindo sobre a diversidade étnica e cultural nas práticas pedagógicas. In FONSECA, Dagoberto José. (Org.).

Fundamentos sociológicos e antropológicos da educação. São Paulo: Programa Pedagogia Cidadã da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Prograd/Unesp), 2003, p. 39-50. (Coleção Cadernos de Formação).

TORRÃO, M. M. Ferraz. *Formas de participação dos portugueses no comércio de escravos com as Índias de Castela: abastecimento e transporte*. In MOURÃO, Fernando A. A. (Org.). *A dimensão atlântica da África*. São Paulo: São Paulo: Centro de Africanos da Universidade de São Paulo (CEA-USP)/SDG-Marinha/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 1997, p. 203-222.

VANSINA, J. A Tradição oral e sua metodologia. In KI-ZERBO, Joseph (Coord.). *História geral da África*. Vol. I: Metodologia e pré-história da África. São Paulo/Paris: Ática/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), 1982, p.157-179.

VERGER, Pierre. *Fluxo e refluxo: do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de Todos os Santos — do século XVII a XIX*. Trad. T. Gadzanis. 3ª ed. São Paulo: Corrupio, 1987.

VIEIRA, J. Luandino. *A vida verdadeira de Domingos Xavier*. São Paulo: Ática, 1979 (Coleção Autores Africanos).

PARTE 3

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na História. In PRIORE, Mary del (Org.). *História das Crianças no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 231-258.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Conselho Pleno (CP) Parecer CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1998.

OS MELHORES JOGOS DO MUNDO. São Paulo: Editora Abril, sem data.

PRANDI, Reginaldo. *Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira*. São Paulo: Cosaic Naify, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação (SME). *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMElis da cidade de São Paulo*. São Paulo: SME, 2006.

PARTE 4

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). Projeto A Cor da Cultura. Rio de Janeiro: Canal Futura/SEPIR/Rede Globo/Petrobrás/CIDAN, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Conselho Pleno (CP) Parecer CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. *Revista do Professor*. Porto Alegre, 19 (73):p. 26-30, jan./mar. 2003.

Martin Luther King, Coleen Degnan - Veness, Penguin Readers Level 3, Pearson Longman.

MEC/SECAD. *Orientações e Ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

Nelson Mandela, Coleen Degnan - Veness, Penguin Readers Level 2, Pearson Longman.

NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS (NEN). *Negros e currículo*. nº2, Florianópolis, Novembro, 1997.

NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS (NEN). *Negros e currículo, os conteúdos escolares e a diversidade cultural*, nº 3, Florianópolis, Julho, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira. (Ministério da Educação e do Desporto – MEC, Brasília 1998).

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e resistência.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

Pelé, Penguin Readers Level 3, Pearson Longman.

Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental – Língua Inglesa, Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade de São Paulo, Ler e Escrever Prioridade na Escola Municipal, 2006.

ROSEMBERG, L. *Educação e desigualdade social.* São Paulo: Loyola, 1994.

SILVA, Ana Célia. Ideologia do embranquecimento na educação brasileira e propostas de reversão. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.* São Paulo. Org. Munanga, K. p. 141-145: EDUSP, 1996.

SILVA, Hédio Jr. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais.* Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), 2002.

SILVA, Hédio Jr. *O papel da cor, raça/etnia nas políticas de promoção da igualdade.* São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil.* Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

TRINDADE, Azoilda Loretto; SANTOS, Rafael (Orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Indicações

BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula.* São Paulo: Palas Athena/Casa das Áfricas, 2003.

BARRY, Boubacar. *Sengâmbia: o desafio da história regional.* Rio de Janeiro: The South-South Exchange Programme for Research on the History of Development (Sephis)/Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2000.

- Caderno de Educação do Ilê Aiyê. África Ventre Fértil do Mundo. Salvador, número IX,, 2001. Site: www.ileayie.com.br
- BRAZ, Júlio E. *Lendas negras*. São Paulo: FTD, 2001.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Made in África*. São Paulo: Global, 2002.
- FORD, Clyde W. *O herói com rosto africano: mitos da África*. São Paulo: Selo Negro (Summus), 1999.
- SOUSA, Andréia Lisboa de. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (Secad)/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Secad/MEC, 2005. (Coleção Educação para Todos).
- SOUSA, Andréia Lisboa de. *Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SOUSA, Andréia Lisboa de. O exercício do olhar: etnocentrismo na literatura infanto-juvenil. In PORTO, Maria do Rosário S. (Org.). *Negro, educação e multiculturalismo*. São Paulo: Panorama, 2002.
- SOUSA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infantil e juvenil. In CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001, 195-213.
- LUZ, Marco A. *Agadá, dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACHADO, Vanda. *Ilê Axé: vivências e invenção pedagógica — as crianças do Opô Afonjá*. Salvador: EDUFBA, 2002.
- MACHADO, Vanda; PETROVICH, Carlos. *Prosa de nagô*. Salvador: EDUFBA, 1999.
- MARTINS, Leda Maria. A oralitura da memória. In FONSECA, Maria N. S. *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- Revista Palmares* – cultura Afro-Brasileira. Ministério da Cultura, Ano 1, n. 1, agosto de 2005.
- MUNANGA, Kabengele. Dossiê sobre o Negro. São Paulo: *Revista da USP*, 1998.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologias dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

- RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. *Alma africana no Brasil: os iorubas*. São Paulo: Oduwa, 1996.
- SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador, CEAO-CED, 1995.
- SOUZA, Ana Lucia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001, 179-194.
- TRINDADE, Azoilda; SANTOS, Rafael. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY, Jacques. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: Atual Editora, 2002.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O racismo na história do Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- HALMENSCHLAGER, Vera Lucia da S. *Etnomatemática: uma experiência educacional*. São Paulo: Summus, 2001.
- LAJOLO, Marisa. *Nós e os outros: Histórias de diferentes culturas*. São Paulo: Editora Ática.
- LOPES, Nei. *Bantos, malês e identidade negra*. Rio de Janeiro: Forense, 1998.
- MATOS, Maria Zilá Teixeira de. *Bonecas Negras, cadê? O negro no currículo escolar: sugestões práticas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Editora Vozes, 1999.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro: uma proposta de intervenção Pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar*. Belo Horizonte: Mazza/Nzinga, 2001. (Livro e manual do Professor).
- SANTOS, Elzelina Dóris dos. *Cantando a história do samba*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *A questão do negro na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1990.
- SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura - a comunicação e seus produtos*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Malungos na escola: Questões sobre culturas afro-descendentes e educação*. São Paulo – Paulinas – 2007

Livros infanto-juvenis

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha d'Angola*. Ilustrações de Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica e Pallas Editora, 2000.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. *Pai Adão era nagô*. Produção Alternativa; Rio de Janeiro, 1989.

BARBOSA, Rogério Andrade. *ABC do continente africano*. Ed. SM.2007.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Sundjata, o príncipe leão*. Ilustrações de Roger Mello. Rio de Janeiro: Agir, 2002.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Como as histórias se espalharam pelo mundo*. Ed. DCL, 2001.

BARBOSA, Rogério Andrade. *O filho do vento*. Ilustrações de Graça Lima. Ed. DCL, 2001.

BRAZ, Júlio Emílio. *Sikilume e outros contos africanos*. Rio de Janeiro. Editora Pallas.

CASTANHA, Marilda. *Agbalá: um lugar continente*. Belo Horizonte: Editora Formato.

CHAIB, Lídia e Rodrigues, Elisabeth. *Ogum, o rei de muitas faces e outras histórias dos Orixás*. Ilustrações de Mandaira. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

COOKE, Trish. *Tanto, tanto!*. Ilustrado por Helen Oxenbury. São Paulo: Ática, 1994.

GODOY, Célia. *Ana e Ana*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.

LESTER, Julius. *Que mundo maravilhoso*. Ilustrado por Joe Cepeda. São Paulo: Brinque-Book, 2000.

KANTON, Kátia. *Entre o Rio e as Nuvens: algumas histórias africanas*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1997.

LUCINDA, Elisa. *A Menina Transparente*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

MACHADO, Ana Maria. *Do outro lado tem segredos*. Ilustrações de Gerson Conforti. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

- MARQUES, Francisco. *Ilê Ayê: um diário imaginário*. Ilustrações de Demóstenes Vargas. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1994.
- MEDEARIS, Ângela Shelf. *Os sete novelas – um conto de Kwanzaa*. Ilustrações de Daniel Minter. Tradução de André J. do Carmo. São Paulo: Cosac & Naify, 2005
- NICOLELIS, Giselda Laporta. *Fica Comigo*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro.
- ORTHOF, Sylvia. *O rei preto de Ouro Preto*. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Vira Mundo).
- PEREIRA, Edmilson. *Os reizinhos do Congo*. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Paulinas, 2004.
- PESTANA, Maurício. *Lendas dos orixás para crianças*. Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 1996.
- PIRES LIMA, Heloisa. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- PRANDI, Reginaldo. *Xangô, o trovão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- PRANDI, Reginaldo. *Ifá, o adivinho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- PRANDI, Reginaldo. *Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- PRANDI, Reginaldo. *Oxumare, o arco-íris*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PINGULLY, Yves. *Contos e Lendas da África*. Ilustrações de Cathy Millet. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *O presente de Ossanha*. Ilustrações de Maurício Veneza. São Paulo: Global, 2000.
- Rosa, Sônia. *O Menino Nito – afinal, homem chora ou não?* Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2002.

FILMES/DOCUMENTÁRIOS:

Infanto-Juvenil:

A cor da cultura – série

A prova de fogo - Doug Atchison, (EUA), 2006.

As aventuras de Azur e Asmar, Michael Ocelot (Canadá),

Kirikou e a feiticeira – Michel Ocelot (França), 1998.

Ensino Fundamental – II:

- Abolição** - Zózimo Bulbul (Brasil), 1988.
- Além de trabalhador, negro.** Daniel Brasil, (Brasil), 1989.
- Amistad** – Steven Spielberg, (EUA), 1998.
- A Negação do Brasil: o negro na telenovela Brasileira** – Joel Zito Araújo (Brasil), 2000.
- A procura da felicidade** - Gabriele Muccino, (EUA), 2006.
- Cafundó** – Paulo Betti /Clóvis Bueno (Brasil), 2005.
- Candombe** – Carlos Páez Vilaró (Uruguai), 2001.
- Carolina-** Jéferson de (Brasil), 2003
- Cartola** – Lírio Ferreira e Hilton Lacerda (Brasil), 2005
- Cecília** – Humberto Solás (Cuba), 1983.
- Chico Rei** - Walter Lima Jr. (Brasil), 1986.
- Chico Rei** (Documentário) André Reis Martins (Brasil), 1988/1989.
- Família Alcântara** – Daniel Solá Santiago/Lilia Solá Santiago (Brasil), 2005
- Filhas do vento** – Joel Zito Araújo (Brasil), 2005.
- Ganga Zumba** – Carlos Diegues (Brasil), 1964
- Infância roubada** - Gavin Hood (África do Sul/Reino Unido), 2005
- A Última Ceia** – Tomás Gutiérrez Alea (Cuba), 1976
- Little Senegal** – Rachid Bouchareb (Alg./Fr./Al.), 2001
- Na Rota dos Orixás** - Renato Barbieri (Brasil), 1998
- Orfeu** – Cacá Diegues (Brasil), 1999.
- Quilombo** - Cacá Diegues Brasil, 1984.
- Redenção de Ogun** – Moira Toledo (Brasil)
- Um grito de liberdade** - Richard Attenborough, (EUA), 1987.
- Uma jornada de esperança** - David Hickson, (África do Sul/EUA), 2003.
- Vista a minha pele** - Joel Zito Araújo & Dandara Brasil, 2004.

Ensino Médio:

- Faça a coisa certa** – Spike Lee (EUA), 198.
- Malcolm X** – Spike Lee (EUA), 1992.
- Minoria absoluta** – Arthur Autran (Brasil), 1995.
- Quanto vale ou é por quilo?** - Sergio Bianci, Brasil, 2005.

Quase dois irmãos - Lucia Murat, Brasil, 2005.

O ódio – Mathieu Kassovitz (França), 1995.

Ori – Raquel Gerber, (Brasil), 198.

Segredos e mentiras – Mike Leigh, (EUA), 1996.

Rio 40 Graus – Nelson Pereira S. (Brasil) 1955.

Rio Zona Norte – Nelson Pereira S. (Brasil), 1957.

PARTE 5

AÇÃO EDUCATIVA. *Alfabetismo funcional no município de São Paulo*. São Paulo: 1997.

ASSIS, M.D.P; CANEN, A Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, p. 709-724, set./dez. 2004.

ABRAMOWICZ, Anete; SILVERIO, Valter R. *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. São Paulo: Papirus Editora, 2005, p 27 – 54.

BARRETO, Carla A. Educação de jovens e adultos: da patologia social ao direito público subjetivo. *MATIZ – Revista de Ciências Humanas e Aplicadas*. Ano 2, nº 2, Matão, 1º semestre, 2006, p. 119-135.

BENTO, Maria Aparecida *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Ática, 1998

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*, Brasília: 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Barreto, V. (coordenadora), 2006:15.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas do Século XX. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/seculoxx/default.shtm>

BRASIL. Ministério da Educação LEI nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília: 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09-01-03: altera a Lei 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e africana”.

BRASIL CNE. Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE – CEB nº 01, de 5/7/2000.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2001.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHAGAS, Conceição Corrêa das. *Negro: uma identidade em construção*. 2 ed São Paulo : Vozes, 1997.
- Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos V (Hamburgo, Alemanha): *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999,
- CURY, Carlos Roberto Jamil A educação nas constituições brasileiras. In STEPH-NOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III: séc. 20 Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 35, n. 124, 2005.
- FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e Sociedade*. Vol. 23, nº-81, pág. 21-47, Dez. 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 27ª edição, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. *A Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GONÇALVES, Petronilha S. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA Estatísticas do século 20.
- MAPA DO ANALFABETISMO NO BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2003.

- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez;
- Brasília: UNESCO, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Apresentação In: *Superando o racismo na escola*. 2ª ed Brasília, Ministério da Educação, 2001.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo Ática, 1986.
- PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. *Pro-Posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de educação*. Unicamp Vol. 1, nº 2, julho, Campinas: Cortez, 1990.
- PLANK, David N. *Política Educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.
- RADAR SOCIAL 2006. *Condições de vida no Brasil*. Brasília: IPEA, 2006.
- RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 2004. *Liberdade cultural num mundo diversificado*. Queluz (Portugal): Editora Mensagem, 2004. Publicado para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).
- RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.
- TFOUNI, L VI. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

CAPÍTULO 6

- ABRAMOWICZ, Anete; SILVERIO, Valter R. *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. São Paulo: Papirus Editora, 2005, p. 27 - 54.
- ASSIS, M.D.P.; CANEN. A Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo *Cadernos de Pesquisa*, v34, nº123, p. 709-724, set./dez. 2004.
- BENTO, Maria Aparecida. *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Ática, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação Resolução CNE – CEB Nº. 01, de 5/7/2000
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09/01/2003: altera a Lei 9.394/96 para incluir no currículo.

- BRASIL. Ministério da Educação Plano Nacional de Educação, Brasília: 2001.
- BRASIL Ministério da Educação Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília: 1996.
- BRASIL Ministério da Educação Secretaria de Educação Média e Tecnológica Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4ª v.
- BRASIL Ministério da Educação Secretaria de Educação Média e Tecnológica Programa de melhoria e expansão do ensino médio: projeto escola jovem (síntese) Brasília MEC/SEMTEC, 2001. 20 p.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2001.
- CHAGAS, Conceição Corrêa das. *Negro: uma identidade em construção*. 2ª ed São Paulo: Vozes, 1997.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, nº 124, 2005.
- FONSECA, Dagoberto José A história, o africano e o afro-brasileiro. In: MALATAIN, Teresa; DAVID, Célia Maria (orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: ensino de história*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 57-66.
- GONÇALVES, Petronilha S. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro, IUPERJ / Vértice, 1988.
- KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: *Superando o Racismo na Escola*. 2ª ed. Brasília, Ministério da Educação, 2001.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo. Ática, 1986.
- PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. *Pro-Posições - Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação*, Unicamp, vol. 1, nº 2, julho. Campinas: Cortez Editora, 1990.
- RADAR SOCIAL 2006. *Condições de vida no Brasil*. Brasília: IPEA, 2006.

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 2004. *Liberdade cultural num mundo diversificado*. Editora Mensagem, 2004. Publicado para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Brasília: UNESCO, 2004.

RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

ANEXOS

DOCUMENTOS

LEI 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26ºA, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e

115º da República

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

D.O.U. de 10.01.2003.

DECRETO Nº 4.886, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003

Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição e

Considerando que o Estado deve redefinir o seu papel no que se refere à prestação de serviços públicos, buscando traduzir a igualdade formal em igualdade de oportunidades e tratamento;

Considerando que compete ao Estado a implantação de ações, norteadas pelos princípios da transversalidade, de participação e da descentralização, capazes de impulsionar de modo especial segmento que há cinco séculos trabalha para edificar o País, mas que continua sendo o alvo predileto de toda sorte de mazelas, discriminações, ofensas a direitos e violências, material e simbólica;

Considerando que o Governo Federal tem o compromisso de romper com a fragmentação que marcou a ação estatal de promoção da igualdade racial, incentivando os diversos segmentos da sociedade e esferas de governo a buscar a eliminação das desigualdades raciais no Brasil;

Considerando que o Governo Federal, ao instituir a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, definiu os elementos estruturais e de gestão necessários à constituição de núcleo formulador e coordenador de políticas públicas e articulador dos diversos atores sociais, públicos e privados, para a consecução dos objetivos de reduzir, até sua completa eliminação, as desigualdades econômico-raciais que permeiam a sociedade brasileira;

Considerando que o Governo Federal pretende fornecer aos agentes sociais e instituições conhecimento necessário à mudança de mentalidade para eliminação do preconceito e da discriminação raciais para que seja incorporada a perspectiva da igualdade racial.

Considerando que foi delegada à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial a responsabilidade de fortalecer o protagonismo social de segmentos específicos, garantindo o acesso da população negra e da sociedade em geral a informações e idéias que contribuam para alterar a mentalidade coletiva relativa ao padrão das relações raciais estabelecidas no Brasil e no mundo;

Considerando os princípios contidos em diversos instrumentos, dentre os quais se destacam:

- a convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação, que define a discriminação racial como “toda exclusão”, restrição ou preferência baseada na

raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objetivo anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico e social;

- o Plano de Ação de Durban, produto da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, no qual governos e organizações da sociedade civil, de todas as partes do mundo, foram conclamados a elaborar medidas globais contra o racismo, a discriminação, a intolerância e a xenofobia; e
- Considerando, por derradeiro, que para se romper com os limites da retórica e das declarações solenes é necessária a implementação de ações afirmativas, de igualdade de oportunidades, traduzidas por medidas tangíveis, concretas e articuladas,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR, contendo as propostas de ações governamentais para a promoção da igualdade racial, na forma do Anexo a este Decreto

Art. 2ºa PNPIR tem como objetivo principal reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra.

Art 3º a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial fica responsável pela coordenação das ações e a articulação institucional necessárias à implementação da PNPIR.

Parágrafo único - Os órgãos da administração pública federal prestarão apoio à implementação da PNPIR.

Art. 4º As despesas decorrentes da implementação da PNPIR correrão à conta de dotações orçamentárias dos respectivos órgãos participantes.

Art. 5º Os procedimentos necessários para a execução do disposto no art. 16 deste Decreto serão normatizados pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Art. 6º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 20 de novembro de 2003; 182 da Independência e 116º da República

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

José Dirceu de Oliveira e Silva

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 21.11.2003.

editoração, ctp, impressão e acabamento

imprensaoficial

Rua da Mooca, 1921 São Paulo SP
Fones: 6099-9800 - 0800 0123401
www.imprensaoficial.com.br

