

ocupação

Mai

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA SME-SP

Nº1 - 2021



PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
Ricardo Nunes
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Fernando Padula
Secretário Municipal de Educação

Minéa Paschoaleto Fratelli
Secretária Adjunta de Educação

Malde Maria Vilas Bôas
Secretária Executiva Municipal

Omar Cassim Neto
Chefe de Gabinete

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED
Daniela Harumi Hikawa
Coordenadora Geral

REVISÃO TEXTUAL
Felipe de Souza Costa
Sueli Funari

CONSELHO EDITORIAL REVISTA OCUPAÇÃO MAÍ
Carolinne Mendes da Silva
Eva Aparecida dos Santos
Felipe de Souza Costa
Jussara Nascimento dos Santos

CONSELHO CONSULTIVO REVISTA OCUPAÇÃO MAÍ
Adriano José de Sousa
André de Pina Moreira
Anna Luisa de Castro
Caroline Passarini Sousa
Duarte Luciano Antunes
Elaine Correia de Oliveira
Fabiana Bezerra Nogueira
Fabio Ribeiro
Fernanda Borsatto Cardoso
Fernanda Pereira da Costa
Giovana de Cássia Ramos Fanelli
Juliana Gonçalves Mutafi
Karine Evelyn Alves Carvalho
Luiz Gustavo Ramaglia Mota
Martiniliano Souza Silva
Priscila Aparecida Santos de Oliveira
Raphael Leon de Vasconcelos
Renato Brunassi Neves dos Santos Silva
Rubens Baldini Neto
Sara dos Santos
Yaracê Morena Boregas Rêgo

CENTRO DE MULTIMEIOS
Magaly Ivanov - Coordenadora

ARTE
NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE | CM | COPED | SME
Ana Rita da Costa - Revisão de Arte
Angélica Dadário
Cassiana Paula Cominato - Projeto Gráfico e Ilustração - Editoração
Fernanda Gomes Pacelli
Simone Porfirio Mascarenhas

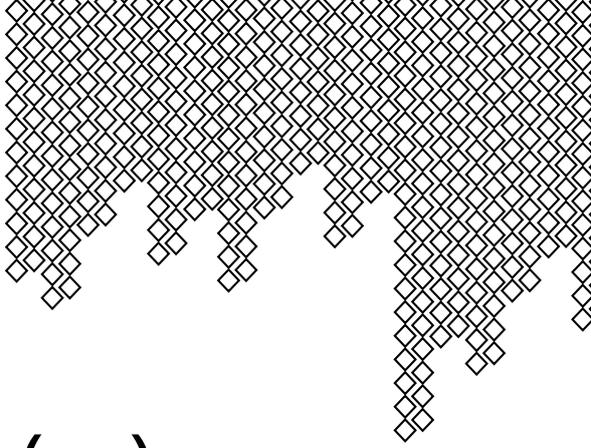
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ocupação Maí [recurso eletrônico] / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. – n. 1 (ago. 2021). – São Paulo : SME / COPED, 2021.

89 p. : il. color
Bibliografia
Quadrimestral
ISSN 2764-4995

1. Educação – Periódicos. 2. Educação e cultura. I. Título.

CDD 370.5



Aos(Às) Educadores(as)

A *Revista Ocupação Maí* nasce da necessidade de registrar e publicizar as muitas ações dos(as) educadores(as) que compõem a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, especialmente aquelas práticas que (re)introduzem, ampliam e potencializam a educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, quero destacar a atuação protagonista de professores(as), em todas as etapas da educação básica e modalidades, os(as) quais reuniram esforços e, em um contexto extremamente difícil, permitiram encorajar outras ações por meio do compartilhamento de boas práticas, como as que vocês lerão nesta edição.

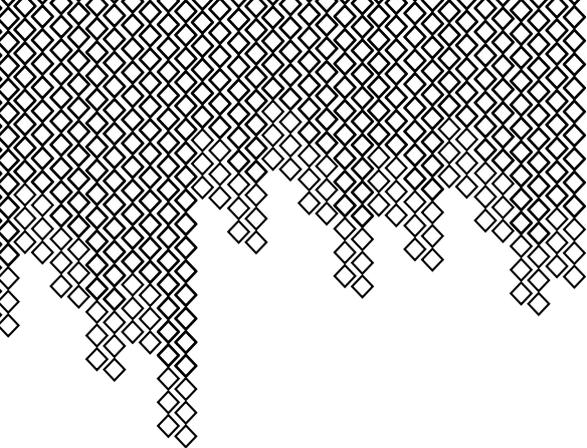
O primeiro volume representa um marco nessa direção, pois sabemos que boas práticas inspiram, fortalecem e ocupam um espaço que requer atenção em nossa sociedade. No âmbito do município de São Paulo, podemos resgatar o Programa de Metas, em sua versão inicial, e destacar a de número 17, que consiste em “Combater o racismo, por meio da implementação de 8 iniciativas de melhoria no atendimento da população negra e/ou de promoção da igualdade racial”. Trata-se, portanto, de um esforço conjunto no qual diversas secretarias municipais estão envolvidas, incluindo a da Educação.

São Paulo é uma cidade diversa e multifacetada, nossas escolas também o são e, por isso, a leitura desta e das demais edições da *Revista Ocupação Maí* é um convite ao reconhecimento dessa diversidade e um espaço para registrar o fato de que a educação cumpre papel importante para que o racismo e a xenofobia sejam combatidos junto aos bebês, às crianças e aos estudantes que constituem a nossa Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Por fim, quero parabenizar os(as) professores(as) que enviaram seus artigos e relatos para compor este volume da *Revista Ocupação Maí*, além dos(as) organizadores(as), leitores(as) críticos(as) e as diagramadoras que fizeram esta edição acontecer. Que venha a próxima! Fica o convite.

Boa leitura!

Fernando Padula
Secretário Municipal de Educação



Apresentação

É com alegria que apresentamos a *Revista Ocupação Maí*, que foi batizada a partir de encontros formativos com as treze DIPEDs (Divisões Pedagógicas) das também treze DREs (Diretorias Regionais de Ensino) do Município de São Paulo.

Considerando que a revista versará sobre educação para as relações étnico-raciais, no que tange às leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008, bem como práticas equitativas para as populações migrantes, compreendeu-se a necessidade de um nome que abarcasse essa grande diversidade de povos. O povo Maí, indígenas e negros, que habitaram o norte do Abomé, atual Benim, contribuiu para representação da fusão das discussões aqui propostas.

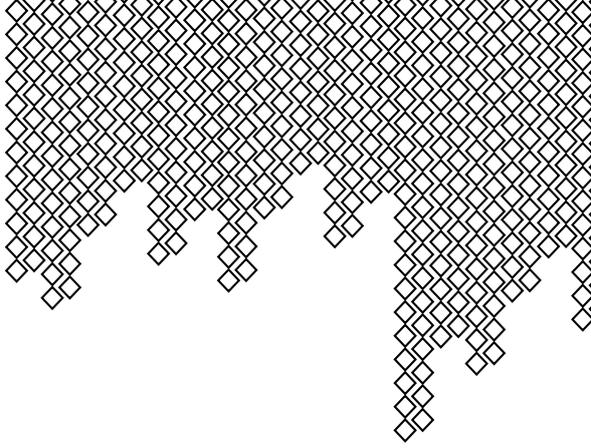
Diante da necessidade de contemplar a diversidade étnica presente em nosso país e em nossas Unidades Educacionais, a Rede Municipal de Ensino tem traçado caminhos para a promoção da equidade racial e inserção de conteúdos relativos à história e cultura dos diferentes grupos que constituem nossa sociedade. Atualmente, é premissa básica que as práticas sejam pautadas nos princípios da Educação Integral, Educação Inclusiva e Equidade. Desse modo, a *Revista Ocupação Maí*, será espaço de destinar visibilidade às práticas que já acontecem e, concomitante a isso, fomentar reflexões a toda comunidade educativa. Trata-se de um espaço acadêmico e pedagógico, que visa acolher práticas e reflexões acerca dos temas pertinentes à educação para as relações étnico-raciais.

A periodicidade das publicações será quadrimestral, ou seja, teremos três publicações a cada ano. Nesta primeira edição, apresentaremos uma versão reduzida do que será a *Revista Ocupação Maí*, que, a partir do próximo número, contará com a publicação de mais textos produzidos por diferentes profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Nós, editoras da *Revista Ocupação Maí*, desejamos que ela se torne mais um instrumento de compartilhamento das ações e reflexões de todas e todos as(os) profissionais da Rede Municipal, por entendermos que o processo educativo é contínuo e acontece com a participação das(os) envolvidas(os), dentro e fora das nossas Unidades.

Aproveitem a leitura!

Carolinne Mendes da Silva
Eva Aparecida dos Santos
Jussara Nascimento dos Santos
NEER/NTC/COPEDISME



Do registro como prática de educação para as relações étnico-raciais: potencialidades da Rede Pública de Ensino Paulistana

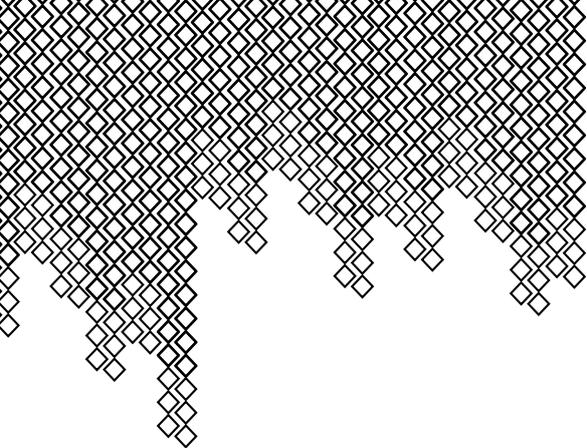
Por *Felipe de Souza Costa*

Coordenador Pedagógico / Diretor do Núcleo Técnico de Currículo da SME-SP

Registrar ações didáticas advindas de práticas diárias em nossas Unidades Educacionais não é tarefa das mais fáceis. Embora nós, educadores(as), reconheçamos a importância do registro, sabemos também que tornar tal prática uma rotina é um verdadeiro desafio diante das inúmeras atividades profissionais a que somos submetidos. Colocar nossas ações práticas em um papel, numa tela ou capturar um cenário desse dia a dia são, ao mesmo tempo, necessidades formativas e querências de todo(a) educador(a) que se conjugam, entre outros aspectos, com as nossas atribuições, jornadas e demandas.

Quando pensamos um registro formal, como são os solicitados para compor este periódico, parece-me que os desafios inerentes a essa atividade se intensificam. No entanto, apesar de ser bastante desafiadora, a produção de um relato de prática escrito ou de um artigo nem sempre é (ou precisa ser) tão sisuda. Entre a correria dos tempos vividos, tenho certeza de que, quando nos aventuramos numa atividade dessa natureza, deparamo-nos com nossos próprios sorrisos, angústias, reflexões, descobertas, medos e, é claro, desejos de mudanças.

Nesta primeira edição da *Revista Ocupação Maí*, eu tive a feliz oportunidade de ler, em primeira mão, todos os artigos e relatos que compõem este volume. Em virtude disso,



adianto que a leitura dos textos reunidos nestas páginas promoveram em mim todos esses sentimentos descritos anteriormente.

Em alguns momentos, confesso, meu semblante tornou-se sisudo, seja por estar acometido pelo cansaço de uma jornada intensa de trabalhos ou pela tristeza em perceber que, como sociedade, apesar dos muitos avanços, ainda temos muito que superar. A sisudez, no entanto, dissipava-se quando, durante a leitura, eu me via - de modo surpreso - em meio a sorrisos, reflexões, angústias, medos, descobertas e desejos de mudanças.

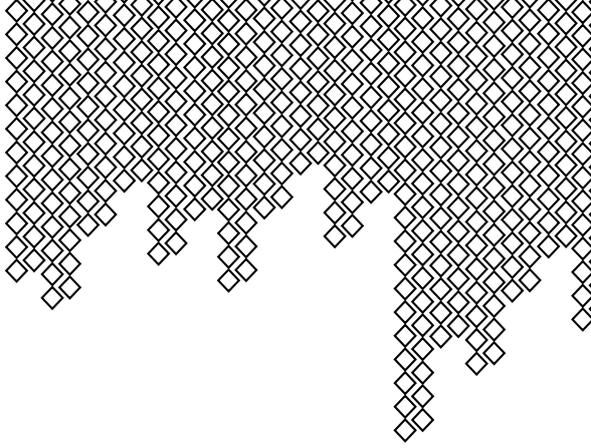
Tematizar as discussões raciais, no âmbito de uma rede ensino, traz para nós a mistura de todos esses sentimentos. Além disso, somados a um senso de responsabilidade que norteia quem ocupa, temporariamente, uma posição estratégica de gerir políticas públicas que atendam, entre outras, as muitas necessidades desta rede, sobretudo no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais.

Nessa direção, imbuídos de tal sentimento de responsabilidade, entendemos que este periódico constitui-se como um veículo propulsor de fomento a registros de práticas e, ao mesmo tempo, de ampliação das discussões importantes a respeito dos aspectos étnico-raciais, que estão amalgamados em toda e qualquer ação educadora. Esse amálgama, no entanto, não prescinde de atravessamentos e questionamentos necessários, os quais também estão presentes em nossa sociedade - e não apenas no âmbito educacional. Refiro-me, especialmente, ao combate necessário a toda e qualquer forma, ação ou expressão do racismo e da xenofobia, que estruturam uma sociedade desigual como a nossa.

Em face de tais realidades preocupantes, conhecidas de todos(as) nós e que nos convocam ao senso de corresponsabilidade mútua, destaco as produções dos(as) educadores(as) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, notadamente as que compõem esta edição, como aquelas que, por um lado, podem servir como inspiração para boas práticas em nossas Unidades, no caso dos relatos; por outro, as que nos provocam a pensar a luta antirracista a partir de um chamamento consciente de combate ao racismo estrutural.

Além disso, destaco também as produções que nos movem para pensarmos, conjuntamente, práticas de acolhimento da população migrante, denunciando que o mito da cordialidade no Brasil ainda precisa ser desvelado e, de igual modo, combatido, mesmo em uma cidade e numa rede como a nossa, que recebem muitos migrantes.

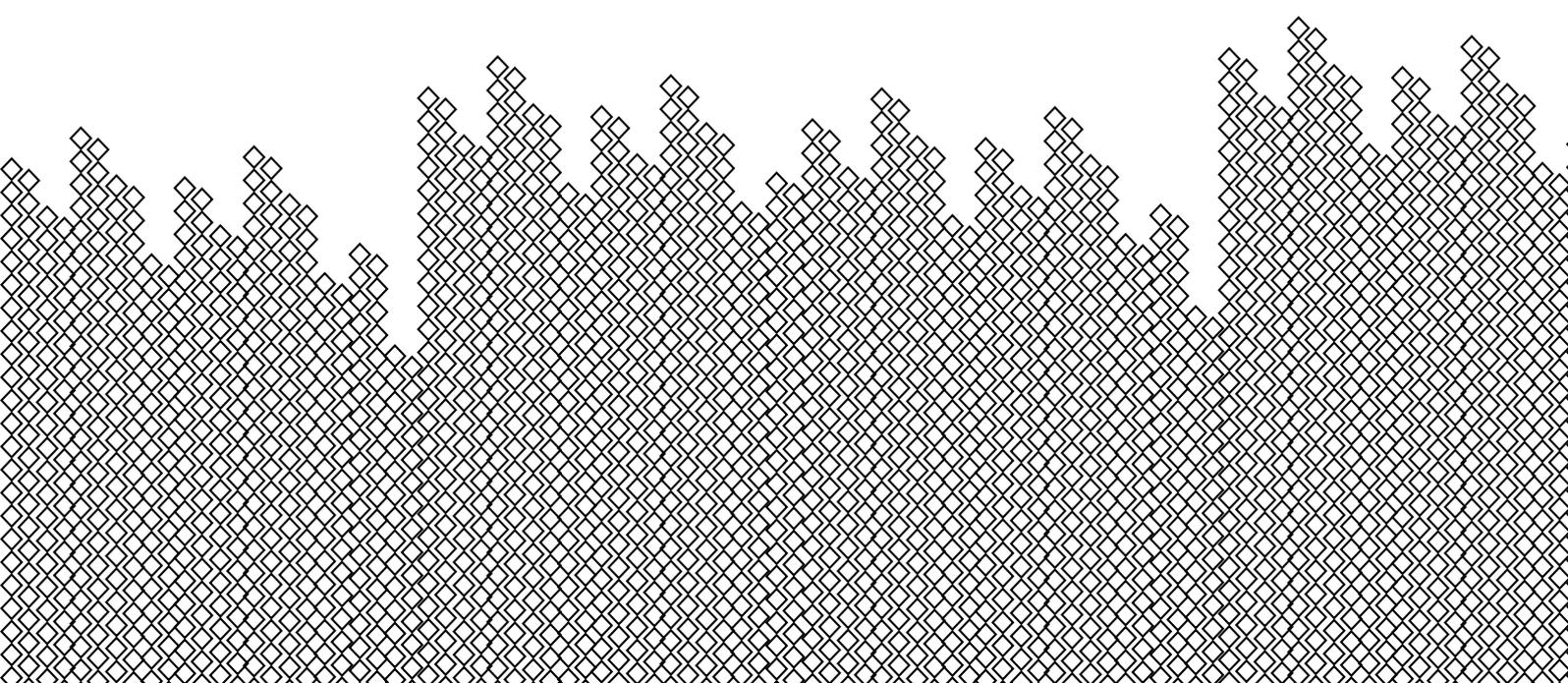
Quero, ainda, destacar que a publicação desta Revista se soma a uma série de iniciativas com vistas a atender à Meta 17, constante no Programa de Metas do município de São



Paulo 2021-2024 (ainda em sua versão inicial), levando-nos a compreender que o respeito à diversidade, o fomento às igualdades de oportunidades e a luta antirracista são ações que atravessam e convocam toda a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo a unir forças nessa direção. Para tanto, é, mais do que oportuno, necessário alimentarmos-nos das leituras dos textos que compõem/comporão esta e as demais edições deste periódico, que já nasce grande e ocupando um espaço indispensável para a educação das relações étnico-raciais.

Finalmente, quero agradecer e parabenizar publicamente o profissionalismo, mais os esforços individuais, das profissionais da educação que fazem parte do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais: Carolinne Mendes, Eva Santos e Jussara Santos, além de todos(as) os(as) demais avaliadores(as) e leitores(as) críticos(as) e diagramadoras, que são também profissionais da nossa rede e tornaram esta edição possível.

O convite está feito: boa leitura com uma explosão de sentimentos e, às vezes, um semblante sisudo sem perder o sorriso e a esperança, que fazem parte de toda e qualquer ação educadora!



SUMÁRIO

Histórias não contadas na Escola 7

Antonia Terra de Calazans Fernandes
Departamento de História - FFLCH - USP

Patrimônio Cultural: nossa herança africana - as possibilidades de efetivação da Lei nº 10.639/03 com turmas de 7º ano na Rede Municipal de Educação de São Paulo 15

Adriana de Carvalho Alves Braga
Professora de Ensino Fundamental II e Médio - História
EMEF Professora Lilian Maso - DRE Freguesia/Brasilândia

Processos de acolhimento a bebês, crianças e famílias migrantes no espaço da escola: diálogo com o Currículo 28

Cristiane de Novais Almeida
Assistente de Direção
EMEI Professor Lourenço Filho - DRE Jaçanã/Tremembé

Huka-Huka e Derruba o Toco: lutas indígenas nas aulas de Educação Física 40

Everton Arruda Irias
Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Educação Física
EMEF Raimundo Correia - DRE São Miguel

Migrantes latino-americanos na escola em São Paulo: um relato de prática sobre história e cultura dos povos andinos 50

Ritta Minozzi Frattini Ueda
Professora de Educação Infantil e Fundamental
EMEI Dom Pedro I - DRE Ipiranga

História e cultura africana por meio do Mancala Awelé: reflexões para uma prática pedagógica antirracista 63

Robson Gonçalves da Silva
Coordenador Pedagógico
CEU EMEF Pres. Campos Salles - DRE Ipiranga

Protagonismo Negro e a Educação no Brasil 78

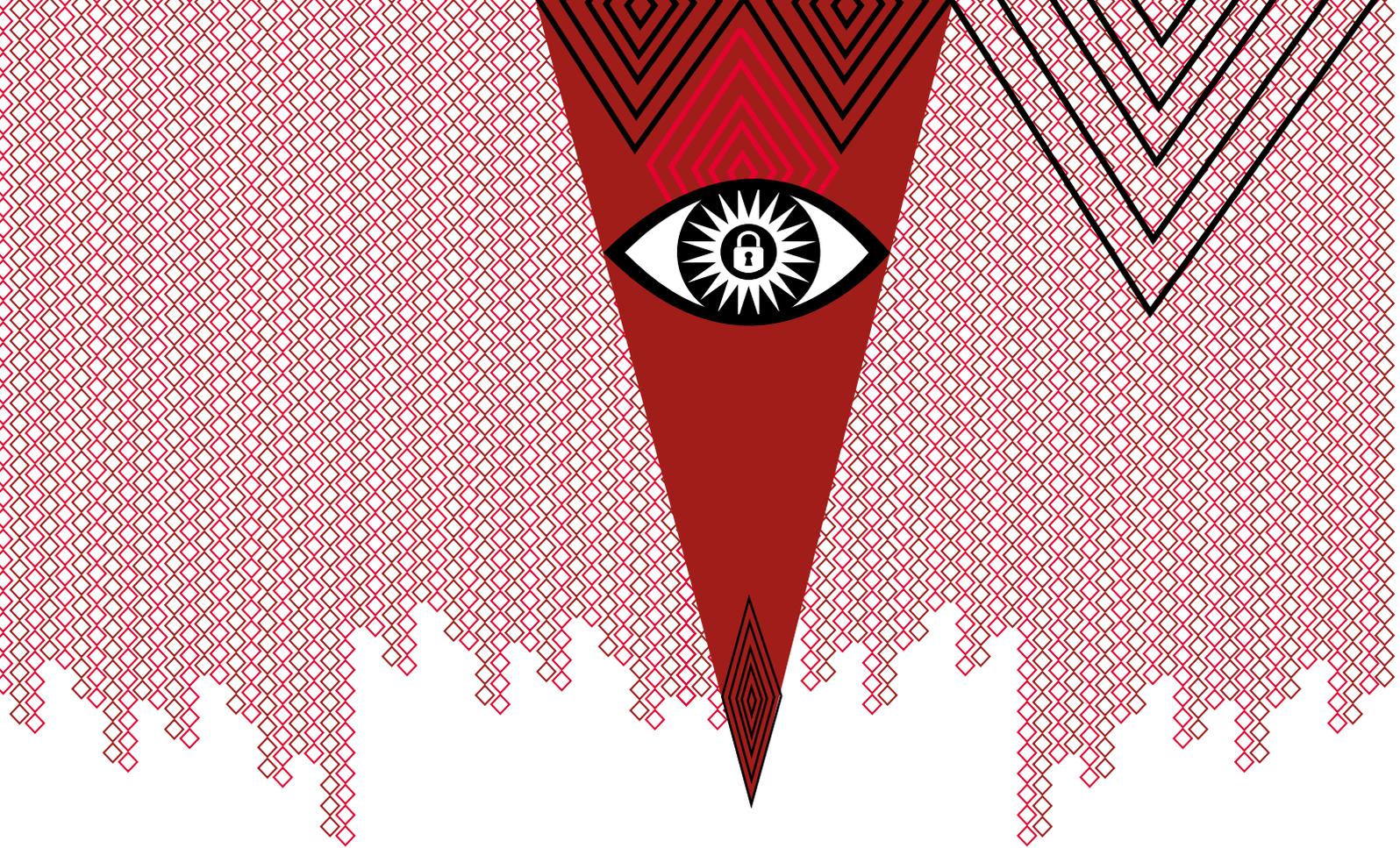
Vinicius Felipe Gomes
Professor de Ensino Fundamental II e Médio
EMEF Adolpho Otto de Laet - DRE Jaçanã/Tremembé

Ilustração: Cassiana Paula Cominato



Histórias não contadas na escola

Antonia Terra de Calazans Fernandes
Departamento de História - FFLCH - USP



“(...) não somos tocados por um sopro de ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? (...) Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedido uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado IMPUNIMENTE. O materialismo histórico sabe disso.”

Walter Benjamin. *Sobre o conceito de história*¹.

Será que atualmente vivemos um contexto que nos convoca a incluir estudos históricos mais aprofundados e críticos na escola? Será que um dos motivos de estudar história na escola tem sido contribuir para as novas gerações questionarem, refletirem

e atuarem mais conscientemente nas vivências do mundo contemporâneo?

Existem muitos modos de analisar nossos problemas históricos atuais. Podemos partir da perspectiva hegemônica e denunciar abusos de poder, opressões, discriminações, exploração e mecanismos intimidadores e repressivos. Nessa perspectiva, o princípio é desmascarar as ações e ideias que fundam a dominação, por meios implícitos ou explícitos, atingindo povos, classes sociais, gêneros ou presentes nas relações econômicas e de modo dissipado nas vivências cotidianas.

Na perspectiva de desvelar situações opressivas, podemos considerar que a história vivenciada hoje mantém fortes laços com as ideias e acontecimentos de outras

¹ BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. Obras escolhidas, vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222 – 232.

épocas. A luta dos povos indígenas atuais, por exemplo, indica que muitas das histórias coloniais ainda interferem no modo como ainda é negado o reconhecimento de que são os donos naturais das terras e como são pouco atendidos em suas lutas e reivindicações por seus direitos ancestrais.

Vale relembra o fato de que no início da colonização, os portugueses enviaram seus administradores para explorar as riquezas nas terras brasileiras. Um desses administradores foi o governador geral Mem de Sá (1500 - 1572), que tinha a missão de pacificar os grupos indígenas da Bahia, para serem utilizados como mão de obra nas produções agrícolas. Por suas ações, Mem de Sá foi consagrado, pela historiografia e nos livros didáticos dos séculos XIX e início do XX, como herói da história brasileira e ganhou espaço como homem notável. Mas, recorrendo aos documentos, podemos em outra perspectiva analisar o relato que ele próprio enviou à coroa portuguesa, descrevendo suas ações. No seu relato, Mem de Sá conta como a repressão, a guerra e o desrespeito à vida dos indígenas, foram desencadeados por suas ações.

(...) veio recado ao governador como o gentio Tupiniquim da capitania de Ilhéus se alevantava e tinha morto muitos cristãos e destruído e queimado os engenhos (...) fui com pouca gente que me seguiu e, na noite que entrei em Ilhéus, fui a pé dar numa aldeia que estava a sete léguas da vila, (...) e, antes da manhã duas horas, dei na aldeia e a destruí e matei todos os que quiseram resistir e na vinda vim queimando destruindo todas as aldeias que ficaram atrás e porque o gentio se ajuntou e me veio seguindo ao longo da praia, lhes fiz algumas ciladas onde o cerquei e lhes foi forçado deitarem-se a nado no mar de costa brava. Mandei outros índios atrás deles e gente solta que o seguiram perto de duas léguas e lá no mar, pelejaram de maneira que nenhum tupiniquim ficou vivo, e todos os trouxeram a terra e os puseram ao longo

da praia por ordem que tomavam os corpos perto de uma légua, fiz muitas outras saídas em que destruí muitas aldeias fortes pelejei com eles outras tantas vezes em que foram mortos e feridos e já não ousavam estar, senão pelos montes, onde matavam cães e galos e constringidos da necessidade, vieram pedir misericórdia e lhes dei pazes com condição de que haviam de ser vassallos de sua alteza, pagar tributo e tornar a fazer os engenhos. Tudo aceitaram e fizeram e ficou a terra pacífica em espaço de trinta dias (...).

Instrumentos dos Serviços de Mem de Sá
– autor: Mem de Sá, 1570 – Annaes da Biblioteca Nacional, Vol. XX-VII - 1905, Rio de Janeiro, 1906, 131 - 135.

O documento oficial explicita a destruição das aldeias indígenas, incluindo a matança de homens, mulheres e crianças. A perseguição e a guerra exterminaram milhares de tupiniquins, afogados nas praias da Bahia. Por seus atos, Mem de Sá foi um herói? Em qual versão histórica exalta seu heroísmo? Como será que os povos indígenas transmitiram para suas gerações as ações desse administrador português?

Criar imagens dos administradores portugueses como heróis significa valorizar histórias de guerras, com exaltação de façanhas dos vencedores, em contexto de conflito. Mas, quais são as intenções e as consequências de predominar essas abordagens no ensino? Com essas histórias, quem se pretende formar? Quais os valores estão sendo ensinados?

A seleção de temas históricos para serem ensinados na escola depende de cada contexto histórico no qual vivemos e das finalidades educativas. A questão é considerar, diante da realidade contemporânea, quais histórias podem contribuir para formar as novas gerações. E, nesse caso, podemos escolher diferentes abordagens que atendam às questões atuais. Podemos, então, acrescentar: quais histórias não têm sido contadas? Há a possibilidade de es-

tudar história de modo invertido, na contramão do olhar dominante, da posição de não poder, de ações roubadas pelo peso da arbitrariedade? Como fazer para inverter, disputar a palavra, a razão, abrir espaços para a voz de grupos silenciados?

A história dos povos indígenas no Brasil precisa de espaços para ser contada. E têm sido importantes as ações dos inúmeros povos no compromisso de fazer uso dos diferentes meios de comunicação para relatar as histórias que não tem chegado às salas de aula. No vídeo *Guerra sem fim – Resistência e luta do povo Krenac* (2016)², por exemplo, Douglas Krenac conta como o *Serviço de Proteção ao Índio – SPI*, agia para deslocar os indígenas de seus territórios, quando estavam no caminho dos planos econômicos dos governos. Nesse caso, faz referência ao deslocamento forçado dos Krenac, na primeira década do século XX, para que a ferrovia Vitória-Minas pudesse ser construída.

(...) Foi por volta de 1910, que o SPI veio contactar nosso povo para liberar a estrada de ferro Vitória-Minas. E isso foram por muitos anos esse embate. E aí o SPI fez várias manobras. Essa questão de colocar o índio em aldeia, isso aí foi uma manobra militar, antiga isso. Hoje, a aldeia é vista para muitas pessoas como um lugar onde os índios ficam. Mas, a aldeia é na verdade uma represaria criada pelo não indígena. Para nós, para o índio não tem cerca. Mas, hoje existe até por causa de uma questão histórica. Nosso povo era dividido em subgrupos, eram vários grupos nas margens do rio Doce. Então, para atrair esse pessoal para um local só era muito complicado. Tinha que ter alguém falando a língua fluente e ter alguém de confiança do governo para fazer que esse povo viesse para um lugar só, para liberar o acesso da estrada do ferro.

Mas, o que dificultava para o governo é que nosso povo, apesar de falar a mesma língua, nosso povo tinha costumes diferentes, tinha índio que gostava de ficar na margem do rio, tinha gente que gostava de ficar mais retirado um pouquinho para caçar, comer caratinga, que é uma batata que hoje já não tem mais, e isso foi difícil para o pessoal do SPI. Então, como as coisas foram se tornando difíceis e a estrada tinha que ser construída, as questões começaram a ser mais baseadas na força, e na questão do extermínio mesmo, massacre, porque o povo resistia.

Douglas Krenac. *Guerra sem fim – Resistência e luta do povo Krenac* (vídeo), 2016.³

Para entender algumas questões históricas citadas por Douglas Krenac, há a possibilidade de estudar as políticas coloniais de agrupamento dos indígenas em aldeamentos (citados na fala como “aldeias”), gerenciados pelos padres jesuítas desde o século XVI, que perduraram oficialmente até 1755, quando o Marques de Pombal expulsou os religiosos. E, mesmo tendo sido os aldeamentos transformados em vilas ou diretórios, muitos permaneceram nesse formato até o século XX.

A história dos Krenac pode ser estudada na escola, assim como de muitos outros povos indígenas, tanto para destacar a diversidade cultural brasileira, para problematizar os contatos interculturais, como também demarcar os contextos mais macros da expansão territorial, promovida pelas políticas econômicas dos governantes, que desencadearam conflitos e ações agressivas de expulsão territorial das populações nativas.

A análise histórica pode contribuir, assim, para evidenciar as causas profundas, enraizadas, naturalizadas, que solidificaram as muralhas que impedem visualizar as estruturas opressivas. É possível

2 Documentário produzido pela Unnova Produções em parceria com o Ministério Público Federal (MPF - 6CCR; PR-MG; PRR 3ª Região) com apoio da Associação Nacional dos Procuradores da República (ANPR) e da ANDHEP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DfkGVfkJpAM>.

3 Idem.

desconstruir, desmontar alicerces para transparecer os meios, as ações, os poderes trançados no cotidiano.

Muitas vezes, unicamente as narrativas didáticas assumem as responsabilidades por formar os estudantes. Todavia, escolher documentos que deem oportunidade para diferentes vozes silenciadas, contribui para ampliar a compreensão das relações de poder estabelecidas em determinados contextos. Na história da Primeira República, por exemplo, houve um acontecimento que o jornal *O País*, do Rio de Janeiro, pediu para ser esquecido.

Sobre o levante da marinhagem, felizmente acabado, parece que o melhor é nada mais dizer. O país só tem a lucrar com o silêncio geral sobre esse fato. Na vida dos povos, como na dos indivíduos, há lembranças que se desejaria apagar de todo, pela tristeza, pelo vexame, pela aflição que despertam. Para o Brasil, a revolta dos marujos é uma delas. Não se pense mais nessa vergonha ou nesse infortúnio.

O País, Rio de Janeiro, 28 de novembro de 1910.

Para a elite da época, o desejo de igualar o país aos padrões civilizados solicitava o esquecimento da revolta, que colocou a capital ameaçada pelos canhões dos navios dominados pelos marinheiros, insatisfeitos por longos anos de maus tratos, e depois de muitas tentativas pacíficas para pôr fim aos castigos. A vergonha incluía a insensibilidade da marinha em ouvir sua tripulação e por ter o governo capitulado em situação de guerra - se rendido aos revoltosos. E, junto com o acontecido, se impôs o silêncio histórico das dificuldades dos marinheiros e o esquecimento dos líderes negros, presos e condenados. A Revolta da Chibata foi duramente reprimida pelo governo. A causa era justa: os marinheiros reivindicavam melhores condições de trabalho e o fim dos castigos físicos. No bilhete encaminhado com suas demandas, escreveram: “Não queremos fazer mal a ninguém. Pedimos apenas aumento de soldo sem chibata”.

O que desencadeou o estopim do movimento foi mais um violento castigo - 250 chibatadas a um marinheiro do Encouraçado Minas Gerais. Em carta enviada aos jornais do Rio de Janeiro, um marinheiro escreveu:



Ilustrado sr. Redator do Correio da Manhã – É doloroso o fato que ora se passa na nossa marinha de guerra, mas, sr. Redator, quem os culpados? Justamente os superiores da referida Armada, esses que deviam encarar os seus subordinados como homens servidores da pátria; pelo contrário, eles são tratados como desprezíveis e sujeitos à simples falta, aos castigos mais rigorosos possíveis. Têm hoje como símbolo do martírio desses infelizes a palmatória, as algemas e o chicote, e tudo isto, ilustre sr. Redator, na marinha, que conforma os planos do sr. Ex-ministro dizia civilizar-se. A escravidão terminou-se a 13 de maio de 1888, com a áurea lei da liberdade, e os oficiais da nossa marinha de guerra, conquanto as leis militares tivessem abolido estes castigos, não ligaram importância às leis militares e à disciplina, castigando os seus subordinados com o ódio com que os senhores castigavam os maus escravos. Sr. Redator, é doloroso, sim, ver-se a nossa marinha de hoje passar fome e todas as provações, pelo descaso dos comandantes de navios da Armada. Com um pessoal resumido e sofredor, eles querem o serviço feito a tempo e hora, sem encarar o cansaço, isto quando em viagens longas, como se deu nestas vindas das nossas unidades da Europa para aqui. Os nossos pobres marinheiros e foguistas vieram como verdadeiros escravos, passando fome e sendo constantemente castigados com os ferros, a chibata e o bolo. (...) O verdadeiro navio negreiro. (...) Abaixo a chibata, as algemas e a palmatória. – Um marinheiro.

Uma Carta. Correio da manhã, 26 de novembro de 1910.

O líder da Revolta da Chibata foi João Cândido, mais conhecido com *Almirante Negro*. Foi preso e sobreviveu à tentativa de assassinato na Ilha das Cobras em 1910, no Rio de Janeiro. Em 1911, foi internado no Hospital Nacional de Alienados, sob alegação de loucura. Ficou preso por quase dois anos e, depois de muita resistência, foi absolvido pelo Conselho de Guerra e solto.

Outros silêncios da história estão relacionados às histórias das mulheres. Poucas são as suas histórias nos estudos escolares. Mas, a luta das mulheres é muito antiga. Nem mesmo as professoras contam suas histórias e de suas ancestrais quando assumem a palavra na sala de aula – silenciam ou são silenciadas pelos conteúdos legitimados pelos currículos oficiais.

Uma das lutas femininas conhecidas foi canalizada para a possibilidade de participar da vida política do país. E, desde a metade do século XIX, as brasileiras lutaram para isso. Manifestaram suas reivindicações por meio da batalha pelo direito ao voto. Mas, até a década de 1930, não puderam ir às urnas.

Um homem analfabeto não pode votar. A mulher, em escolas públicas, oficiais, dá-lhe a instrução precisa e ele adquire imediatamente o direito de voto. No entanto, a professora, muito mais instruída que ele, continua a ser tida como incapaz. É um absurdo.

Absurdo maior ainda é admitir a mulher-advogado e não lhe reconhecer competência para votar! O seu criado, que mal sabe ler e escrever, o réu que ela defende - podem votar. Ela, não!

Entre nós, a questão do sufrágio feminino parece antes uma questão de gracejo.

Não é que os gracejos sejam novos e variados. Sempre que se trata deste assunto voltam as mesmas pilherias e ha quem se julgue infinitamente espiritualizado, só porque as repete...

Nos outros países, a legislação vai progredindo. Agora mesmo os Estados- Unidos acabam de eleger a primeira deputada e de confiar-lhe postos de alta responsabilidade em duas das mais importantes comissões da Câmara. (...)

Revista Feminina. O voto feminino. N. 39, São Paulo, 1917. (Esse documento faz parte do Kit Didático - Vozes Femininas: Mulheres falando para mulheres de sua época – Disponível em: <http://lemad.fffch.usp.br/kits-didaticos>)

Junto com a negação do direito político daquele contexto, estavam as concepções projetadas para o mundo feminino, que se estendeu por muito mais tempo. Em 1976, a *Comissão Parlamentar Mista de Inquérito*, organizada para examinar a situação da mulher brasileira, convidou muitas estudiosas para que explicitassem “a posição de inferioridade atribuída à mulher em todos os setores da atividade humana, não somente no comportamento e no relacionamento das pessoas”, mas também “através das convenções ou instituições mais duradouras (família, por exemplo), como no próprio ordenamento jurídico da sociedade”.

Naquele contexto, na fala da pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, Carmen Lucia de Melo Barroso, a atuação das mulheres brasileiras era pouco visível, sendo ela responsável por jornada dupla de trabalho, recebendo baixos salários, acumulando atividade remunerada e responsável sozinha pelas tarefas domésticas.

Não se pode afirmar que a mulher brasileira tenha estado ausente na tarefa de construção da riqueza do país. É verdade que sua atuação tem sido pouco visível: se examinarmos os livros de história ou os jornais que registram a história contemporânea, verificaremos que sua contribuição é praticamente ignorada. E, no entanto, tem sido de sua exclusiva responsabilidade a execução de funções imprescindíveis à manutenção do trabalhador e sua prole. Que aconteceria se ela se recusasse a cumprir a sua jornada de trabalho como dona de casa e mãe de família? (...)



(...) mais assustadores são os dados que se escondem atrás daqueles números, mostrando que, quando sai de casa para exercer uma atividade remunerada, a mulher encontra ocupações menos gratificantes, menores oportunidades de realização profissional, salários mais baixos, menos prestígio e condições de trabalho piores que as do homem. (Além disso, é importante acentuar que quase toda mulher que trabalha fora de casa, em nosso País, continua arcando sozinha com toda a responsabilidade das tarefas domésticas, o que caracteriza uma dupla jornada de trabalho.)

Carmen Lucia de Melo Barroso. *Comissão Parlamentar Mista de Inquérito. CPI da Mulher. Brasília: Senado Federal, 1978, p. 23.*

Por sua vez, a apresentação feita pela professora Fúlvia Maria de Barros Mott Rosember ressaltava a atuação dos meios de comunicação difundindo, por meio de imagens e sons, modelos sociais e de comportamento, que interferem na aprendizagem de papéis sociais e sexuais, com características estereotipadas e discriminatórias, como, por um lado, a mulher sedutora e, por outro, a dona de casa.

(...) Nas sociedades atuais, os meios de comunicação tornaram-se poderosos agentes educacionais, canalizando e ordenando a informação, impingindo modas e modismos, esculpindo gostos e interesses de inúmeras pessoas. (...)

Este bombardeio e esta concentração de imagens não teriam tanta importância se ao lado da informação e do divertimento os meios de comunicação não fossem poderosos professores, não fossem agentes do processo de socialização, não transmitissem modelos de comportamentos e de sentimentos a serem imitados. Mas é exatamente o contrário que vêm afirmando os psicólogos sociais: a aprendizagem de papéis sociais, isto é, a maneira de comportar-se e de sentir-se enquanto membro de uma sociedade, ocorre não apenas por meio da ação de reforços e de punições, de prêmios e castigos, como também por meio da observação dos comportamentos de pes-

soas reais ou simbólicas. Aprende-se a ser homem e a ser mulher através de como se viu e se ouviu comportarem-se, ou de como se intuiu sentirem pessoas simbolicamente criadas através da imagem e do som. A importância, e consequentemente a responsabilidade destas imagens criadas é ainda mais acentuada quando se sabe que ao propagarem modelos de sentimentos, atitudes e comportamentos, os meios de comunicação atuam como freios ou motores de mudanças sociais. (...)

Todos os estudos concluem, de forma repetitiva e indignada, que a imagem dos papéis sexuais apresentada pelos diferentes meios de comunicação, é estereotipada, discriminando acintosamente a mulher. Ao homem são reservadas as imagens de conquistador e de profissional, à mulher são atribuídos principalmente os papéis de sedutora, de dona de casa e de mãe.

Fúlvia Maria de Barros Mott Rosember. *Comissão Parlamentar Mista de Inquérito. CPI da Mulher. Brasília: Senado Federal, 1978, p.75.*

Quantas dessas questões do passado permanecem hoje em dia? Vale lembrar-se das redes sociais, das imagens que circulam na internet e chegam, segundo a segundo, aos celulares, alimentando novas e antigas reproduções de papéis femininos.

Outra história pouco contada nas escolas é a dos migrantes nordestinos que chegaram a São Paulo nas décadas de 1950 de 1960, acompanhando o crescimento industrial e urbano da cidade. Poucas pessoas sabem sobre as dificuldades vividas nas viagens e como conseguiram sobreviver longe de casa. Quem conta algumas dessas histórias é a geógrafa Ely Souza Estrela, na sua dissertação de Mestrado, *Os sampeuleiros: cotidiano e representações*.

Ela conta como muitos migrantes recém-chegados eram encaminhados para a Hospedaria dos Imigrantes. Lá, eram verificadas a documentação, as condições de saúde e questionados sobre o local para onde queriam seguir. A exigência da documentação consistia em um problema. Os pequenos e isolados municípios do interior do Brasil não contavam, naque-

la época, com cartórios de registro civil e isso dificultava que a população tivesse registro de nascimento. Desse modo, naquele tempo, muitos brasileiros viviam sem saber ao certo a data de seu nascimento. Assim, muitos só foram registrados quando atingiram a maioridade.

O deslocamento até São Paulo era feito por conta própria. Um migrante arrastava o outro e assim sucessivamente. Isso era necessário porque a luta pela moradia e pelo emprego era difícil e penosa, exigindo do recém-chegado habilidades que muitos não traziam consigo. Ely conta, por exemplo, que os recém-chegados sentiam uma espécie de abismo entre o mundo que deixaram e o novo mundo que agora lhes cabia conhecer e dominar. Enfim, tudo era estranho ao recém-chegado. Tudo lhe causava assombro e insegurança. A vida no novo ambiente causava também medo e incerteza. Medo do desconhecido. Medo do desa-

certo. Medo da perdição. Medo da fome. Vergonha de retomarem em condições muito piores do que quando partiram. Se na chegada não encontrassem o parente ou amigo que se havia comprometido a buscá-los no ponto de desembarque, ficavam completamente desorientados e se sentiam como que órfãos. E muitos eram vítimas de roubos nas estações de embarque e desembarque. Para começar a vida na cidade, dependiam assim da experiência daqueles que vieram antes. De modo solidário, eles ajudavam os recém-chegados a conseguir moradia e trabalho.

Diante das inúmeras questões cotidianas, é importante saber que a história admite muitas e outras histórias. A diversidade de histórias democratiza o passado, escancarando aquelas que não têm sido contadas. Podem tornar plural o passado para o presente também ser plural.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222 – 232. (Obras escolhidas, v. 1).

ESTRELA, Ely Souza. **Os sampauleiros cotidiano e representações**. São Paulo: EDUC/FFLCH, 1999.

MAESTRI, Mário. **Cisnes negros: uma história da revolta da chibata**. Porto Alegre: FMC Empreendimentos e Editora Ltda, 2014. (Coleção Brasil República, 2).

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.





Ilustração: Cassiana Paula Cominato

Patrimônio Cultural: nossa herança africana

as possibilidades de efetivação da Lei nº 10.639/03 com turmas de 7º ano na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Adriana de Carvalho Alves Braga

Professora de Ensino Fundamental II e Médio - História
EMEF Professora Lilian Maso - DRE Freguesia/Brasilândia

RESUMO



O texto consiste no relato de uma experiência pedagógica realizada junto a estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola municipal da cidade de São Paulo. Com o objetivo de possibilitar o reconhecimento e a valorização da contribuição dos povos africanos à formação da sociedade brasileira, desenvolvemos a sequência didática Patrimônio cultural: nossa herança africana, fundamentada teoricamente no escopo da Educação para as Relações Étnico-raciais (GOMES, 2012; MUNANGA, 2013; QUIJANO, 2005). O trabalho pedagógico se alicerçou nas tipologias do conteúdo propostas por Zabala (1998), que foram metodologicamente transpostas, cujos conteúdos foram organizados em: factuais, através da relação entre o Brasil e a África; conceitual: o Brasil como país afrodiaspórico; atitudinal: valorar a influência africana na formação do Brasil e; procedimental: responder aos desafios, jogar, pesquisar, desenhar, dividir tarefas em grupo. As ações expostas se vinculam à efetivação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e articularam elementos da cultura material e cultura imaterial, buscando promover o reconhecimento e valorização dos saberes produzidos no continente africano e suas manifestações na história e cultura brasileira, formando nosso patrimônio cultural.

Palavras-chave: Educação para as Relações Étnico-raciais; Ensino de História; Lei nº 10.639/03; Práticas pedagógicas decoloniais.

Educação para as relações étnico-raciais: um breve olhar para os desafios

O ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola, conforme determina a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), é uma das ações afirmativas que compõe um conjunto de ações institucionalizadas pelo Estado, fruto das lutas do movimento negro, com objetivo de buscar a equidade, sobretudo contribuir para a construção de uma autoimagem positiva dos estudantes negros. Passados 17 anos da promulgação dessa legislação, que propõe alterações substanciais no currículo, podemos verificar que esse tema ainda apresenta alguns obstáculos. Um levantamento realizado pelo CEERT apontou que muitos dos desafios para a implementação da legislação estavam vinculados à defasagem na formação inicial e continuada dos professores, à dificuldade no acesso a materiais didáticos e até mesmo o questionamento, por parte dos professores, da obrigatoriedade de tal ensino (MALACHIAS et al., 2010, 159). Os resultados da não efetivação da Lei nº 10.639/03 é um ensino descolado das exigências previstas na legislação, que não dialoga com a realidade e necessidade dos estudantes e mantém uma perspectiva monocultural e eurocêntrica de currículo.

Na atuação junto aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, lecionando a disciplina de História em escolas públicas da cidade de São Paulo, foi possível constatar que a esses desafios,

somam-se outras problemáticas, tais como a necessidade de superação de um ensino focado no livro didático e a necessidade de proporcionar experiências educativas que possibilitem ao estudante valorar a influência africana na formação do Brasil. Buscando romper com a perspectiva eurocentrada de currículo, tenho desenvolvido algumas ações que permitam, aos estudantes, estabelecer a relação cultural entre o Brasil e a África, atribuindo significado e valor à nossa matriz africana.

Como professora negra de pele clara, trago na minha memória escolar diversas passagens em que a África e a população africana e afro-brasileira foi apresentada de modo bastante deturpado e carregado de estereótipos. Recordo-me, inclusive, do medo que senti de Zumbi de Palmares por conta de uma ilustração no livro didático. Acreditando que as imagens, os conceitos e os contextos socioculturais apresentados aos estudantes são primordiais para a formação da representação positiva, nos meses iniciais do ano letivo de 2020 desenvolvi uma sequência didática dedicada a estudar, a partir dos conceitos de cultura material e cultura imaterial, alguns elementos culturais que aproximam o Brasil do continente africano. À época, intitulamos essa sequência didática de Patrimônio cultural: nossa herança africana e as atividades foram desenvolvidas com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental.

Em relação às normativas curriculares, a ação desenvolvida se vincula aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento presentes no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019) para o 7º ano na disciplina de História, que sugere que sejam construídas abordagens do ensino que possibilitem ao estudante “Conhecer e refletir sobre a diversidade das populações africanas trazidas ao Brasil e a disseminação de suas

referências culturais na vida brasileira” (SÃO PAULO, 2019, p. 90). Considerando as possibilidades de alargamento cultural, o protagonismo e diálogo com o contexto social, as ações privilegiaram a abordagem interdisciplinar – por meio de estudos da língua e das artes visuais - e os métodos de ensino ativos, tais como e a resolução de desafios e a pesquisa em grupo.

1 - As bases históricas da Lei nº 10.639/03, o currículo escolar e relações étnico-raciais

O colonialismo, que forjou a história brasileira se consolidou de tal forma que sua racionalidade, a colonialidade, permaneceu nas estruturas sociais, condicionando não apenas as relações políticas, mas outras esferas da dimensão dos sujeitos. Para Quijano (2005), a consolidação do projeto colonial na América Latina estruturou-se sobre dois elementos primordiais, raça e capitalismo, sendo que a raça é atribuída a função de estabelecer o padrão de poder mundial. Sobre a formação de relações sociais fundadas na ideia de raça, afirma

(...) na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 117).

Esse sistema de classificação, no qual identidades são racializadas e submetidas a uma determinada hierarquização, incidiu também na construção subjetiva dos indivíduos. A esse respeito, Almeida (2020) afirma que “a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem como sujeitos autoconscientes e o modo como formam seus afetos são constituídas por padrões de clivagem racial inseridos no imaginário e em práticas sociais cotidianas” (ALMEIDA, 2020, p. 64).

É a colonialidade do saber que nos afasta dos saberes produzidos em outras partes do mundo e é isso que justifica, por exemplo, a permanência de visões estereotipadas sobre o continente africano. É a essa perspectiva de colonialidade que a Lei nº 10.639/03 visa combater. Fruto da luta dos movimentos sociais, as normativas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-raciais¹ propõe um giro decolonial, por meio da incorporação da história e cultura desses sujeitos racializados à cultura escolar.

1 Essas normativas são: a Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os pareceres do Conselho Nacional de Educação vinculados à essa legislação.

Essa demanda, destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores, responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico com direitos garantidos e identidades valorizadas (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 32).

A demanda não se restringe apenas a uma revisão curricular, mas traz elementos que podem contribuir para uma construção subjetiva positivada. De acordo com Candau e Oliveira (2010) o reconhecimento está vinculado a “desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Outro elemento imprescindível a esta discussão é a compreensão de que o currículo escolar não é neutro: é território em disputa. Nessa disputa, os saberes africanos e afrodiáspóricos têm sido deixados de lado quando o conhecimento historicamente acumulado é ensinado aos estudantes. Considerando que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13), cabe questionar as lacunas produzidas nesse percurso, especialmente aquelas relacionadas aos saberes produzidos no continente africano.

Para Gomes (2012), a necessidade de articular esses saberes de forma sistematizada no percurso formativo dos estudantes emerge, principalmente, a partir da universalização do acesso à educação. Para a pesquisadora

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? (GOMES, 2012, p. 99)

A valorização dos saberes que a autora menciona está intrinsecamente relacionada a percepção de que são esses sujeitos racializados que tensionam a cultura escolar, exigindo respostas que contemplem a diversidade desse espaço. Ao questionar se “é possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo?”, Gomes (2017, p. 43) interpela qual espaço educativo é ocupado pelos movimentos sociais na escola. A reflexão sobre o currículo e as políticas educacionais que os geram não pode tergiversar dessa presença.

Para Munanga (2013), o reconhecimento oficial e público das diversidades é uma das estratégias de combate ao racismo, no entanto

“[...] a questão fundamental que se coloca hoje é o reconhecimento oficial e público dessas diversidades, que ainda estão sendo tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro, além de os portadores dessas identidades de resistência serem também vítimas dos preconceitos e da discriminação racial, até da segregação racial de fato.” (MUNANGA, 2013, p. 22)

Ao eleger o patrimônio ofertado pela matriz afro-brasileira para tratar das questões referentes à Educação para as Relações Étnico-raciais, temos como propósito

incidir sobre a formação cidadã dos estudantes, de modo que esses reconheçam e valorizem a contribuição dos povos africanos para a construção da sociedade brasileira. A esse respeito, Oriá (2008) pondera

Considerar a preservação do patrimônio histórico como uma questão de cidadania implica reconhecer que, como cidadãos, temos o direito à memória, mas também o dever de contribuir para a manutenção desse rico e valioso acervo cultural de nosso país. Ademais, por admitirmos o papel fundamental da instituição escolar no exercício e formação da cidadania de nossas crianças, jovens e adolescentes, é que defendemos a necessidade de que a temática do patrimônio histórico seja apropriada como objeto de estudo no processo ensino-aprendizagem (ORÍÁ, 2008, p. 140).

Nessa perspectiva, a discussão do patrimônio e sua inclusão ao currículo se situa

no âmbito da formação cidadã e do direito à memória, se convertendo em um dos objetos de ensino. Considerando os objetivos almejados ao tratar da produção histórica e cultural de sujeitos racializados, acreditamos que a realização do trabalho pedagógico que apresentaremos a seguir cumpre essa função ao possibilitar a reflexão sobre o reconhecimento da contribuição dos povos africanos à formação da sociedade brasileira. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o reconhecimento “requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnicoracial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p. 12) e as ações que apresentaremos a seguir tiveram por propósito atender a determinação legal.

2 - Caminhos metodológicos

A sequência didática *Patrimônio cultural: nossa herança africana* foi alicerçada no referencial epistemológico da Educação para as Relações Étnico-raciais, organizada metodologicamente em uma sequência didática e fundamentada conceitualmente nas tipologias do conteúdo, propostas por Zabala (1998). Para organizar os conteúdos de ensino, utilizamos a metodologia da sequência didática, que é definida por Zabala (1998, p. 53) como “série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas”.

Nessa abordagem, para a finalidade de organização do trabalho pedagógico, os conteúdos são definidos como factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais. Os conteúdos factuais se vinculam aos fatos; os

conteúdos conceituais seriam um conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, cujos princípios se referem a mudanças que se reproduzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e e que, normalmente, descrevem relações de causa-efeito ou de correlação; os conteúdos procedimentais se referem à concretização de ações ordenadas com vistas a atingir um objetivo, como o domínio de regras, técnicas, métodos, destrezas etc.; os conteúdos atitudinais estão relacionados a valores, atitudes e compreensão das normas sociais (ZABALA, 1998, p. 42-47).

Considerando essa abordagem, desenvolvemos um conjunto de atividades sequenciais que contemplam o conteúdo

factual (entender a relação Brasil x África), conceitual (outorgar de significado à ideia do Brasil como afrodiaspórico), atitudinal (valorar a influência africana na formação do Brasil) e procedimental (apropriação dos procedimentos em cada etapa, tais como responder ao desafio, jogar, pesquisar, desenhar, dividir tarefas em grupo).

As atividades foram desenvolvidas na EMEF Professora Lilian Maso, vinculada

à Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), na região da Vila Brasilândia e os participantes foram três turmas de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Um elemento que facilitou a realização dessa ação foi o fato de eu ter acompanhado as três turmas no 6º ano, quando alguns dos pré-requisitos já haviam sido desenvolvidos em situações de aprendizagens anteriores, como a sociodiversidade africana.

3 - Construindo possibilidades: relato da sequência didática

A sequência didática foi iniciada na primeira semana do mês de fevereiro de 2020 e as primeiras atividades foram de revisão dos conteúdos aprendidos no ano anterior, especialmente no que se referiu aos reinos e impérios africanos. Nesse momento, reorganizamos os conhecimentos a partir de regiões culturais do continente africano e destacamos a África Subsaariana e o Norte da África. Para esse trabalho, os procedimentos foram a leitura e discussão de textos selecionados pela professora, como os de localização e interpretação e análise de mapas. A respeito do trabalho com os mapas, é relevante destacar que foram disponibilizados mapas contemporâneos, e os exercícios consistiram em situar os reinos e impérios sobre as fronteiras dos atuais Estados africanos, proporcionando a reflexão sobre essa Geografia como constructo histórico do colonialismo europeu.

Aprofundamos o estudo do Mali, e sendo que a estratégia utilizada foi recuperar os elementos históricos da formação do Império articulando à produção cultural contemporânea. Além de estudar os

elementos da formação do Império, unificado por Sundiata Keita - em seus aspectos políticos e econômicos desvelamos, por meio da produção cultural de Salif Keita, as teias dessa história. Foram apresentados, aos estudantes, alguns videoclipes com canções de Salif Keita, um texto biográfico e uma entrevista² realizada com o músico, na qual ele narra a experiência de ser descendente de Sundiata Keita, discorre sobre o preconceito por ser uma pessoa albina e discute os significados da nobreza no mundo contemporâneo. As atividades na sala de aula foram sonorizadas com as músicas do álbum *La Différence* (SALIF KEITA, 2010), que os estudantes ouviram enquanto realizavam as atividades.

Após essa revisão e reorganização dos conhecimentos, iniciamos as atividades da sequência didática “Patrimônio cultural: nossa herança africana”, cuja sistematização apresentamos no quadro a seguir.



2 A reportagem utilizada foi “Herdeiro do Império Mali, cantor albino Salif Keita luta contra o preconceito”, disponível no link <https://www1.folha.uol.com.br/serafina/2013/07/1302415-herdeiro-do-imperio-mali-cantor-albino-salif-keita-luta-contr-o-preconceito.shtml> (Acesso em: 27 dez. 2020).

Quadro 1 – Sistematização das ações da sequência didática Patrimônio cultural: nossa herança africana

Etapa	Eixo temático	Duração	Fato	Conceito	Atitude	Procedimento
1º	Cultura material e cultura imaterial	2 aulas	Patrimônio cultural	Cultura e Patrimônio	Valorizar o patrimônio cultural	Aplicar os conceitos ao contexto conhecido
2ª	Cultura imaterial: a língua	4 aulas	Palavras do português brasileiro de origem africana	Cultura imaterial	Valorizar a linguagem como construção histórica	Resolução de desafio e bingo
3ª	Cultura material: as máscaras africanas	4 aulas	Máscaras em contexto étnico	Cultura material	Conhecer e distinguir a produção artística africana	Pesquisa em grupo
4ª	Confeccionando máscaras (interrompida por conta da suspensão das aulas presenciais)	Prevista: 6 aulas	Produção de máscaras	Cultura material	Exercitar a autoria, criatividade e a produção artística	Realizados: observação e desenho.

Fonte: Elaboração da autora

Cabe destacar a diversidade presente nas três turmas, caracterizada especialmente por diferentes níveis de leitura e escrita e pela presença de estudantes com deficiência. Um dos estudantes tem hidrocefalia, o que lhe causa limitação física, dificuldade de memorização e de comunicação oral, mas realiza as atividades propostas, é animado e interessado em aprender e gosta muito de músicas. Já o outro estudante tem deficiência física, o que afeta a coordenação motora ampla, necessitando de apoio e intervenções para realizar atividades que exijam o uso dos membros

superiores, bem como o corpo de forma global, destaca-se que o estudante tem o cognitivo preservado, compreendendo as comandas e orientações. Essas características demandaram que, no planejamento das ações, houvesse a adaptação curricular, de modo que todos pudessem participar e ser incluídos. Outro elemento importante foi o processo de avaliação das aprendizagens e, a esse respeito, consideramos pertinente realizar a avaliação formativa no decorrer do processo, por meio da estratégia da autoavaliação ao término de cada etapa.

3.1 - Compreendendo o conceito de cultura material e imaterial

Com duração de duas aulas, essa etapa foi dedicada a compreender os conceitos de cultura material e imaterial. Rea-

lizamos a leitura de texto³ editado pela professora com os conceitos e discutimos alguns exemplos.

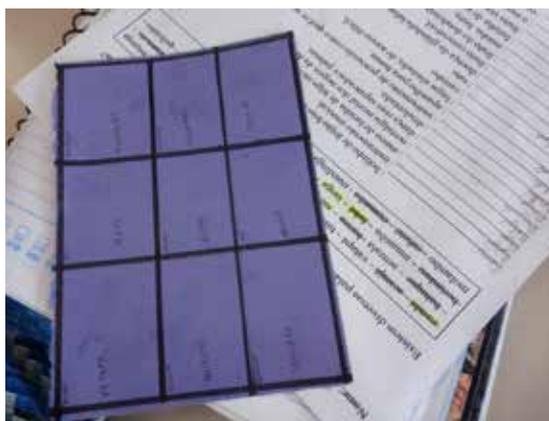
3.2 - Cultura imaterial: a língua

A segunda etapa foi dedicada à discussão da cultura imaterial, especialmente por meio da exposição da influência das línguas africanas na língua portuguesa falada no Brasil. Com atividades de leitura e reflexão em grupo, foram propostos exercícios de estudo sobre a língua. A partir de um banco de palavras, os estudantes inferiram o significado ao significante, sendo que todas as palavras selecionadas para a atividade tinham origem em idiomas africanos. Na discussão com a turma, perguntei quais palavras eram conhecidas, quais eles nunca tinham ouvido falar, o que sig-

nificam socialmente alguns termos, tais como cafuné, dengo, banguela e em quais contextos nós os utilizamos.

O terceiro momento consistiu em uma atividade lúdica, que nomeei “Bingo das palavras”. Considerando as palavras estudadas na atividade anterior, os estudantes selecionaram 9 dessas e escreveram em uma ficha de papel demarcada, que cumpriu a função de cartela de bingo. A professora fez o sorteio da palavra e, ao passo que os estudantes eram contemplados e gritavam “bingo”, tinham que dizer o que aquela palavra significava.

Imagem 1 – Atividade da 2ª etapa: banco de palavras e cartela do bingo.



Fonte: Acervo da autora

3 Para tratar desses conceitos, foram utilizadas informações do *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (IPHAN), órgão vinculado ao governo federal que tem por missão proteger e promover os bens culturais. Através da pesquisa no site <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>, selecionei e editei os textos que foram utilizados na aula.

3.3 - Cultura material: as máscaras africanas

A terceira etapa teve como propósito exemplificar o conceito de cultura material por meio do estudo e confecção de máscaras africanas. Iniciamos as atividades discutindo o significado social das máscaras com o suporte de um texto⁴. No período em que a sequência didática foi realizada, o uso de máscaras como bloqueio para evitar a contaminação por COVID-19 ainda não era uma orientação no Brasil, apesar disso, os estudantes trouxeram essa discussão. Tratamos do uso social das máscaras,

em geral, e aprofundamos para o tema das máscaras das sociedades africanas.

Em grupos, os estudantes realizaram pesquisa no livro *Arte Africana* (FEIST, 2010) a partir de um roteiro de análise, de modo que subtraíssem do material informações como: os materiais comumente empregados na elaboração das máscaras africanas, as cores que se sobressaem, os significados sociais, os grupos étnicos e os contextos de uso das máscaras apresentadas no livro.

Imagem 2 – Atividade da 2ª etapa: pesquisa no livro *Arte Africana*



Fonte: Acervo da autora.

4 Um dos textos base para essa discussão foi “*As Máscaras Africanas*”, disponível em: <https://www.geledes.org.br/mascaras-africanas/>. Acesso em: 27 dez. 2020.

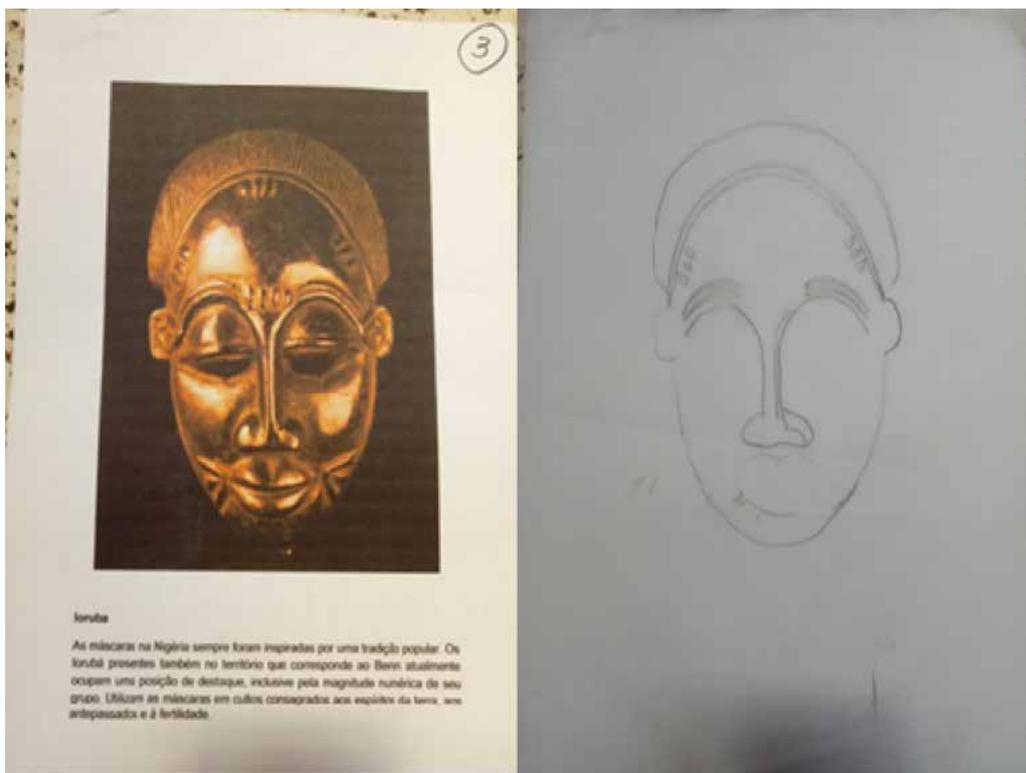
3.4 - Confeccionando máscaras: interrompida em virtude da pandemia

Para iniciar o trabalho com as máscaras, realizei uma pesquisa sobre as máscaras elaboradas por alguns grupos étnicos do continente africano e reuni em um conjunto de três amostras: Iorubá (Nigéria e Benin), Baule (Costa do Marfim) e Dan (Costa do Marfim). Foram selecionadas doze máscaras e as imagens impressas juntamente com um pequeno texto informativo sobre seu contexto de uso e apresentadas aos estudantes. Essa contextualização foi fundamental para que eles compreendessem a diversidade étnica do continente

africano e percebessem como essa se reflete na produção material.

Em grupos, os estudantes escolheram um exemplar de máscara para confeccionar. Para a produção da máscara a partir do exemplar disponibilizado pela professora, era imprescindível observar a imagem, buscando discernir: o tipo de material utilizado, o formato, as cores, os detalhes em relevo e os adornos. Para agir com precisão, realizaram o decalque da máscara escolhida em papel vegetal.

Imagem 3 – Exemplar de máscara Iorubá e o decalque realizado pelo grupo 3.



Fonte: Acervo da autora

Em virtude da suspensão das aulas presenciais na Rede Municipal de ensino de São Paulo mediante a pandemia de COVID-19, essa sequência didática foi interrompida na segunda semana de março

de 2020. No momento da interrupção, já tínhamos dado passos importantes para a continuação do trabalho: havíamos selecionado os materiais que seriam utilizados para a elaboração das máscaras (papel reu-

utilizado e cola, para a técnica da papelagem) e vasilhames de material de limpeza (que seriam utilizados como suporte para a papelagem). Também já haviam sido rea-

lizados experimentos com a técnica de papelagem, verificando as camadas de papel necessárias para garantir a firmeza da peça e a quantidade de materiais.

Considerações finais ou para continuarmos pensando!

Neste texto, discutimos os conceitos referentes à Educação para as Relações Étnico-raciais por meio da exemplificação da sequência didática Patrimônio cultural: nossa herança africana, realizada junto a estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal da cidade de São Paulo. As ações expostas se vinculam à efetivação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e articularam elementos da cultura material e cultura imaterial, buscando promover o reconhecimento e valorização dos saberes produzidos no continente africano e sua intersecção com a cultura brasileira.

Para garantir a efetivação da Lei nº 10.639/03, além da formação docente,

condição indispensável para o acesso aos conceitos fundamentais, é necessário que sejam construídas ações de valorização das diferenças através do acesso aos bens culturais e reflexão sobre a influência africana na formação histórica, cultural, social e econômica do Brasil. Para atender a essa demanda, as ações pedagógicas realizadas na sala de aula devem ser intencionalmente planejadas de modo a atender o dispositivo legal e incidir sobre a formação das representações positivadas dos estudantes. Por esse motivo, o acesso aos bens culturais e reflexão sobre os contextos de produção são primordiais para a ampliação do repertório conceitual, dirimindo todas as manifestações.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BRASIL. **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. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15- 40, abr. 2010.

FEIST, Hildegard. **Arte Africana**. São Paulo: Moderna, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MALACHIAS, Antonio Carlos et al. **Políticas públicas de promoção da igualdade racial**. São Paulo: CEERT, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói, RJ: Editora da UFF: Alternativa, 2013. p. 21-33.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SALIF KEITA. **La Différence**. Paris: Universal Music, 2010. (CD)

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História**. 2. ed. São Paulo: SME/COPEP, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.





Imagem: Adobe Stock

Processos de acolhimento a bebês, crianças e famílias migrantes no espaço da escola: diálogo com o Currículo

Cristiane de Novais Almeida

Assistente de Direção

EMEI Professor Lourenço Filho – DRE Jaçanã/Tremembé



RESUMO

Os movimentos de migração acontecem na sociedade desde as primícias do tempo. O fluxo da migração ocorre na História por diferentes motivos, entre eles podemos citar a busca por melhores condições de vida; os conflitos de gênero, religião, sexualidade. Atualmente, vivemos um cenário ainda maior de fluxo migratório com toda a tragédia sanitária que ocorre, advinda da crise da COVID-19. Existe um panorama mundial no qual se sustentam políticas migratórias extremamente restritivas, que ferem o direito humano de migrar. O presente trabalho visa elucidar vivências dentro de Unidades Educacionais de Educação Infantil na rede municipal de São Paulo no que tange ao princípio curricular de acolhimento a crianças, bebês e suas famílias migrantes. Para atender tais demandas dentro das Unidades Escolares tem-se dialogado sobre materializações de práticas de acolhimento que contemplem direitos aos migrantes. Por isso, é imprescindível conhecer tais práticas que compreendem a migração à ótica dos direitos humanos, na busca de um viés mais humanitário que garanta inclusão social, empoderamento dos bebês, crianças e famílias migrantes, efetivando, assim, a tão almejada equidade.

Palavras-chave: Acolhimento, Crianças, Migração.

Introdução

O chão da escola pública carrega em si múltiplos sentidos. Cada bebê, criança, jovem ou adulto vivencia de uma maneira singular/subjetiva as experiências e relações estabelecidas ou construídas nesse espaço, no tempo, nas possibilidades e nas interações.

É nesse chão, no cotidiano elaborado, que as narrativas se desenvolveram. Escutamos os detalhes que se revelaram desde o primeiro contato, no ato do preenchimento de formulários padronizados para efetivar a matrícula no Sistema de Escola On-line (EOL).

Os atores da escola pública necessitam ocupar-se de intencionalidades, de compreensão sobre seu fazer, para, a partir daí, garantirem direitos a todos que a procurarem. É nesse momento que a materialização do *Currículo da Cidade*, organismo vivo, em movimento, que integra a polifonia das vozes, precisa estar presente, oportunizando um acesso afetivo, acolhedor e humanitário a todos que estão ou estarão inseridos na comunidade educativa.

Foi a partir dessas reflexões e da pauta da observação das relações estabelecidas nas escolas por onde passei, além daquela na qual atuo, que iniciei um ato permanente de ponderação: “quem são os bebês, crianças e famílias que atendemos? Como são acolhidos os que chegam nesse território da Zona Norte, DRE-Jaçanã/Tremembé, marcado pela presença diversificada de migrantes? Há lugar, de fato, que garanta suas vozes? Quais construções precisamos elaborar para demarcar a significativa participação real e multifacetada das famílias que atendemos? Quanta sensibilidade é

necessária nas nossas ações educativas que desvelam o acolhimento enquanto método permanente? O que se fazer para romper com padrões eurocêntricos, hegemônicos, entre e para além dos muros da escola?”.

[...] Portanto, todo território é um espaço social em que forças econômicas, políticas, culturais estão em permanente tensão, disputando a hegemonia. Os territórios estão localizados em um espaço geográfico, um território em movimento — de coisas e de pessoas (SÃO PAULO, 2019, p. 23-24).

As reflexões iniciaram dentro desse espaço chamado “eu” e, de maneira gradual, reverberaram trazendo mais interrogações e pistas inovadoras para o desenvolvimento de um projeto nosso estabelecido nesse território.

A Vila Maria é uma das regiões que mais recebe migrantes de diferentes partes do mundo, principalmente da Bolívia. No tocante à sua posição na relação de diretorias regionais de atendimento educacional na Prefeitura do Município de São Paulo, permanece no segundo lugar entre as treze, sendo o primeiro lugar ocupado pela DRE-Penha.

No ano de 2017, foi promulgada a nova Lei de Migração nº 13.445 (BRASIL, 2017), com o objetivo de receber de maneira acolhedora e favorecer esses novos grupos que passam a fazer parte do território brasileiro e, por conseguinte, dos espaços escolares do nosso país, cidade e bairro. Nos princípios e diretrizes dessa Lei consta no art. 3º, XVII, de maneira evidente,

o direito “à proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante”.

Para o atendimento dessa realidade, ações específicas precisaram ser consideradas nas intenções do nosso coletivo. Redesenhamos, então, o projeto político pedagógico considerando o fator da intensa presença desse fluxo migratório no nosso território e o principal objetivo de garantir atenção absoluta à criança migrante.

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade. Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra,

incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país. (ONU, 1948).

Este artigo descreve sucintamente a prática de acolhimento como uma atitude permanente, e um fato social. Convida a todos os educadores a se inspirar e promover práticas que envolvam os bebês, crianças e famílias num movimento de continuadas formas de convivência e solidariedade. Recorre, para tanto, à noção de comunidade educativa na construção de vínculo diário, de respeito cultivado à vida e às práticas educativas de combate à xenofobia, racismo, discriminação e contra todo tipo de experiência que promova a separação, exclusão e inferioridade nas relações sociais.

O que carregamos ou trazemos na mala: migração como direito humano

Nesse início de Projeto, elencamos os marcos dos processos educativos que reinventamos: a receptividade das famílias e estudantes por meio de um acolhimento buscando considerar atenção ao superior interesse da criança; pautas formativas de encontros com todos os educadores de diferentes funções que atuam na escola; reinvenção do planejamento da equipe e construção processual e participativa da documentação pedagógica.

Para atrair a participação dos educadores a esse Projeto e iniciar sensibilizando a equipe na compreensão dessa pauta, começamos a dinâmica com as perguntas “quem somos? O que trazemos na mala ao migrar para esse território e o que desejamos compartilhar?”. Essas indagações mediadas

nos fizeram pensar na perspectiva de sermos migrantes e vivermos deslocamentos temporários ou efetivos em determinado período da vida. Compreendemos que alguns educadores migravam todos os dias, numa perspectiva pendular, pois transitavam entre bairros distintos para chegar à escola; outros, por sua vez, migravam numa perspectiva de deslocamento interno – chegaram de outros estados de dentro do Brasil em algum período da vida; havia também a condição de migração internacional de antepassados, na perspectiva de deslocamento territorial, na mudança advinda de outro país.

Essa experiência também foi multiplicada na sala de referência¹ das crianças. Parafraseando Francesco Tonucci (1997), curioso

¹ Espaço pensado e organizado com intencionalidade, destinado às crianças, para garantir o direito infantil à convivência, à participação e à brincadeira.

ver com os “olhos de criança”, há sempre o que se encantar no cotidiano em suas companhias, suas elaborações e representação do sentimento de pertencimento: uma criança brasileira trouxe um ovo de galinha na mochila, fantasiando ser um ovo de dinossauro. Essa partilha gerou rodas de conversas, aprendizagens e algumas oportunidades de acolhimento, pois sua fantasia se frustrou ao abrir a mochila e se deparar com o seu “ovo de dinossauro” quebrado e constatar que se tratava de uma frágil casca de ovo de galinha. Foi acolhida pela professora e pelos colegas da sala, que também se propuseram a aprender um pouco mais sobre o processo natural da vida animal.

Outra criança, boliviana, quis partilhar alguns retalhos da oficina de costura de seus familiares na representação de um “rio” que estavam construindo na sala. Abriu a mochila e disse “Trouxe peixinhos para todo mundo Pro”. A professora, vendo os retalhos, não os associou à silhueta dos peixes aos quais ele se referia. Contudo, a criança, com olhos de poesia, gentilmente ajudou a professora a olhar melhor e perceber a silhueta dos peixes.

Continuamos as pautas formativas e aprendemos sobre as modalidades de migração, sobre o direito humano de migrar garantido na legislação e conhecemos as nossas próprias histórias, reais e de imensurável valor. Esse ato afetou a equipe com empatia e interesse por essa realidade social que vem crescendo dentro da nossa rede, produto do fluxo atenuante de deslocamentos populacionais ao longo da história, seja por questões de catástrofes ambientais, vulnerabilidade social, perseguição religiosa/política/de gênero ou atualmente por questões de fragilidades decorrentes da crise humanitária estabelecida com a Pandemia da COVID-19. As famílias que atendemos chegam ao Brasil, em São Paulo e especificamente

na Vila Maria buscando refúgio, portas abertas e uma esperança de dias e oportunidades melhores. Conhecer por onde andaram os pés das crianças que recebemos na escola, pés que por vezes, estavam descalços e feridos, faz toda a diferença para o desenvolvimento do acolhimento. Precisamos escutar para conhecer como foi o momento dessa travessia, isso se faz essencial para o entendimento de muitos fatores. Há crianças que são separadas dos seus pais, recolocadas em espaços físicos frios, sem alimentação adequada, gerando angústia e insegurança. Há crianças que migram para diferentes lugares antes de chegar aqui, não brincam, não são abraçadas nem tocadas com afeto, mas, pelo contrário, são tratadas com diferentes tipos de violência. Deixar brincar, alimentar, aquecer, ouvir, ser sensível à dor do outro, ser interessado pelas suas andanças e suas narrativas, aproxima, ensina e salva.

Logo vou te encontrar. Mas a dúvida vai além de saber com que roupa eu vou.

Qual sorriso escolho? Preciso escolher que palavras vão estar na minha boca além da cor do batom? Qual a cor da minha voz quando eu for dizer teu nome?

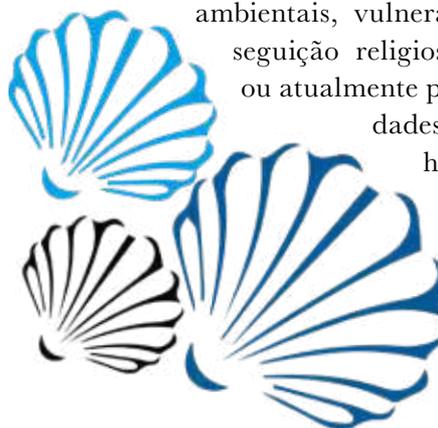
A única coisa que já me escolheu foi o brilho dos meus olhos, este está em mim...

Mas o que mais me admira é escolher com qual coração eu vou. Posso levar meu coração partido e te pedir: conserta. Posso levar meu coração cheio de abismos e te pedir: salva-me.

Pensei em levar meu coração criança e te pedir: ensina-me. Mas trago meu coração vazio e te convido... Entra.

E vem com os pés descalços, aqui a terra é santa (ARANTES, 2018, p.4).

A sensibilidade por inteireza foi o passo inicial, certo e preponderante desse “plano de voo” – uma estrutura de desenvolvimento bem planejado. As metas definidas coletivamente, em inúmeras formações, garantindo a todos da equipe autonomia para atuação: Onde estávamos? Aonde queríamos chegar? Quais as estratégias para traçar a rota e alcançar o desti-



no determinado? Quantas histórias cabem dentro de outras histórias? Essas perguntas se fizeram presentes para o fortalecimento e a movimentação nas ações do grupo.

Esses compassos de escuta das múltiplas narrativas do grupo trouxeram sobre nós o sentimento de pertencimento e de atravessamento de inclusão e equidade. Muitos educadores se reconheceram migrantes, outros se sensibilizaram com as vozes dos pares e compreenderam que todos somos migrantes, seja em um determinado momento da vida ou ao longo da trajetória percorrida pelos nossos ancestrais. Conta-

ram-nos sobre as cicatrizes deixadas nessas travessias, que ora eram de dores e de saudades, ancoradas nas marcas da migração forçada, ora eram de paixões e resistência na migração voluntária em busca de ressignificar as possibilidades.

Assim foi ganhando forma, cores, aromas e sentidos cada ação do Projeto, que trouxe para o centro do desenvolvimento mais protagonistas, pessoas que entendiam o seu papel não de salvadores de apátridas, mas de guardiões da responsabilidade social pela garantia de direitos.

Arrancando “arames farpados” invisíveis: fronteiras abertas para acolher!

Precisamos falar da invisibilidade na qual os bebês, crianças e estudantes migrantes que estão inseridos nas nossas escolas vivem. Muitas vezes os vitimizamos, praticando a falta de acolhimento, ferindo o direito à migração. Seja na negação do atendimento das dúvidas ou até mesmo na elaboração de hipóteses nos processos de construção de saberes. Por vezes levantamos muros com arames farpados, invisíveis, que sustentam historicamente e geograficamente o NÃO LUGAR, reafirmando a pauta da exclusão e da xenofobia.

Preparar um momento de acolhimento e considerar as experiências de vida dos envolvidos é uma arte promovida pelo encontro. Todo encontro é uma oportunidade de acolher e ser acolhido, de conhecer e de ser conhecido.

Para o desenvolvimento das ações planejadas em relação à função social da escola e para aproximar ainda mais os educadores na construção do projeto de acolhimento, realizamos diferentes momentos de impacto que favoreceram o sen-

timento de pertencimento e os trouxeram mais para perto. As diferentes materialidades estiveram presentes contribuindo e repertoriando nos momentos das formações: poesias, músicas, literaturas e objetos de manifestação cultural.

O espaço tem importante função na educação infantil, ele é compreendido como um parceiro pedagógico por meio do qual fortalecemos a identidade. Foi organizado, pensado, para provocar aprendizagens, reflexões e novas percepções do mundo ao nosso redor e das diferentes manifestações regionais e internacionais que acompanham as crianças e suas famílias que atendemos diariamente na Unidade.

Transformamos o espaço físico de todo dia num ambiente de memórias afetivas, extremamente necessário para abordagem da pauta: foram móveis com fotografias, cartas escritas à mão que descreviam a saudade de vivências de outras épocas, de outras terras, de brincadeiras; objetos que revelavam culturas diferentes, relatos orais, mostras de documentos de antepassados

que chegaram antes com nenhuma bagagem nas mãos, ou com malas pequenas, grandes, de diferentes formatos, que compuseram a organização desse espaço.

Os objetos trazidos de maneira participativa contribuíram para revelar a identidade do nosso território, do pertencimento de cada participante, e esse simbolismo ganhou novos sentidos. Citamos a mala, que passou a não ser mais um objeto simples, para carregar apenas roupas nas viagens, mas um importante símbolo para o nosso projeto de acolhimento, carregado de emoções e histórias de vidas. Essa mala traz sonhos? Traz esperança? Essa mala traz dores? Traz barreiras ou desafios a serem superados? Essas foram interrogações que permearam as experiências formativas e que oportunizaram singularizar os planejamentos com uma escuta realista da infância que atendemos.

As crianças e os bebês com os quais lidamos nesse espaço relacional não podem ser vistas ou ouvidas da mesma maneira. Elas não são todas iguais, não têm a mesma história de vida e de migração. É essencial conhecer as múltiplas infâncias e singularizá-las, dando aos indivíduos vez e voz.

Precisamos nos dedicar a essa escuta, pois dificilmente há consultas prévias sobre seus desejos ou interesses no ato da decisão de migrar. Algumas crianças chegam à escola falando idiomas diferentes e precisamos vivenciar o compartilhamento de ideias com elas, falantes de outras línguas, entendendo essa relação como uma oportunidade de ampliação cultural e plurilíngue, sem jamais silenciá-las ou solicitar a elas que evitem utilizar seu idioma nativo. A experiência adquirida nos leva à compreensão de que concepções opostas a essas

[...] contribuem para a invisibilidade das crianças e das infâncias reais, pois não revelam suas identidades, singularidades, histórias, culturas, pertencimentos, diversidades e contextos de vida. Assim, a ideia presente no imaginário social de que

“criança é criança, só muda de endereço” é equivocada e precisa ser questionada, pois o endereço e o cenário sócio-histórico-cultural das crianças influenciam de forma direta e permanente as formas de viver as infâncias e produzir sua identidade (SÃO PAULO, 2015, p. 9).

O simbolismo da mala, a identidade construída na relação estabelecida com o espaço físico e subjetivo, deliberou novo repertório, ampliou e diferenciou o imaginário dos atores da escola, que anteriormente apresentavam identidade de não pertencimento, denominando os migrantes como estrangeiros, sujeitos sem-terra, que adentravam no Brasil e aqui permaneciam como ilegais, o que por vezes é fortemente divulgado nos eventos promovidos pela mídia de largo alcance.

Repensamos o espaço/tempo da organização de todo o atendimento dentro da Unidade. Novamente os princípios inegociáveis são evidenciados: a garantia de direitos e a prática do acolhimento afetivo a todas as pessoas desde o primeiro contato no ato da matrícula, vínculo inicial e função política da nossa escola.

O ato do preenchimento de formulários ou de funções pré-determinadas deixou de ser um movimento involuntário ou apenas um contato inicial de mero cumprimento de protocolo. O primeiro momento passou a ser uma importante possibilidade, uma ponte para a garantia dos direitos, que muitos ainda desconhecem, uma travessia que vem ao encontro por meio do olhar atento, da voz que dá anuência, que manifesta interesse em conhecer e principalmente revela os princípios curriculares: acolhimento, educação integral, equidade e educação para as relações étnico-raciais.

Falar em travessia e acolhimento soa um tanto contraditório. A palavra travessia apresenta na sua etimologia um contexto de saída de um estado, de um ponto específico, para outro ponto. Uma ação de deslocamento. O contexto de acolher convida a

ir ao encontro, receber, abrigar. Pensar em acolhimento é de certa forma uma travessia, que convoca afetivamente um deslocamento de fronteiras do eu para o encontro com o outro. Legítimo outro, que na ação de acolhimento traz proximidade, desfaz estereótipos construídos na esfera do estranhamento, do não pertencimento ou do não lugar. Os que migram, que pertencem, e já não são vistos como povo estranho/estrangeiros. Consideramos parte importante do acolhimento essa metanoia, essa mudança de pensamento e de olhar: há lugar de direito e esse faz parte do todo.

Foi a partir dessa escuta no primeiro contato das famílias com a escola, que os observáveis saltaram aos olhos e preencheram pautas formativas para toda a equipe escolar. Entendemos que a mudança de concepção precisava acontecer com todos os atores desse espaço educativo. O acolhimento passou a acontecer por meio de um diálogo mais inclusivo, que considera o tempo de compreensão principalmente em casos de famílias migrantes ou refugiadas, recém-chegadas no Brasil, que estão no desafio do deslocamento territorial, elaborando emoções, dificuldades com o contato inicial na perspectiva linguística e todo contexto de fragilidade social. Considerando essa real necessidade das famílias que atendemos, elaboramos um folder explicativo, no idioma específico do público-alvo que recebemos diariamente. Iniciamos a distribuição do folder nessa inserção da família, antes mesmo do período de pandemia. Convidávamos para entrar, conhecer a escola e dialogar sobre os conteúdos desse material que contém informações

sobre o PPP da escola: funcionamento, horários, organização interna ou sobre o que trazer na “mala” escolar todos os dias. Nesse diálogo, também surgiam informações e dúvidas, falávamos sobre de onde vieram ou passaram, quais idiomas falavam, sobre as peculiaridades da família e das concepções da escola. Um momento importante para principiar os vínculos.

Nesse primeiro encontro, algumas dificuldades já eram identificadas – a barreira linguística foi a que mais preocupou. Entender os migrantes e se fazer compreendido é um desafio cotidiano, mas que nos convoca a manter a compreensão do nosso fazer na escola, de garantir direito ao acesso e a condições para uma permanência de qualidade. Reconhecer no dia a dia a grande possibilidade de ampliar saberes nessa oportunidade de encontro com o diferente. Foi nesse momento que tomamos nota do que mais gerava desconforto na ação do acolhimento, nessa preocupação de compreender e ser compreendido. Pontuamos que é processual a aprendizagem e que faz necessário um investimento de tempo e de buscas ativas para esse fim. É necessário ter pressa para garantir direitos e equidade, assim como é necessário elaborar saberes considerando cada sujeito aprendente, suas especificidades e elaborações. É, ainda, necessário nutrir com novos conhecimentos. Essa pauta foi mapeada e levada para discussão no espaço formativo.



Lócus da reflexão: me espera que eu também vou!

Quem são os migrantes: os que tomam nossas terras e nossas vagas de emprego? Quem são os estrangeiros: os que vivem escravizados, que não tomam banho ou falam muito enrolado? O espaço formativo precisa ser lugar de confronto de ideias, de ruptura com o senso comum, um lócus da reflexão e da pesquisa onde o bom exemplo arrasta e convida à transformação. Lócus de estrutura sólida, fundamentada na ação/reflexão construída a partir da escuta. Pares avançados para provocar a mudança de olhar, alguém que busque por novas experiências, que medeie com uma proposta de interlocução os processos.

Sou educadora, venho nesse chão da escola trazer boas novas, com experiências como docente, coordenadora pedagógica e, nesse momento, contribuindo na função de assistente de diretor de escola. Ser interlocutora desse espaço formativo é ver o invisível revelando interesses, ouvir o inaudível que aponta para necessidades, é compreender os processos, as pausas, mas também é buscar por avanços. É ter o compromisso de descolonizar o currículo, descentralizando o poder supremo eurocêntrico, romper com paradigmas e com a hegemonia. É percorrer novos horizontes empoderando meninas, meninos e meninos migrantes, indígenas, negros, a totalidade afro-americana. Assim que se constrói uma proposta democrática, de gestão participativa e de equidade social.

Neste relato, são múltiplos os pares avançados no acolhimento e esse lugar foi sendo compartilhado à medida que ocorria maior aprofundamento e envolvimento dos educadores e famílias. Quem mais pode ser um par avançado nessa proposta? Essa pergunta é de suma importância para o protagonismo e para a autoria na realização do Projeto. Entendemos que par avançado

pode ser todo aquele que se reconhecer, que compreender a importância do acolhimento, que entenda a essência da partilha de saberes, de vivências, que contribua para a construção do grupo em prol de um objetivo. Assim fui repertoriando a equipe: quem somos? De onde viemos? Quais histórias temos para aprender nesse/desse território dos migrantes que aqui chegam? Um mapeamento importante para percorrer e que trouxe pistas dos próximos passos. Foi nesse ritmo que as formações aconteciam. As rodas com relatos orais aconteciam em todos os encontros, deixamos de ser um corpo no mundo para sermos histórias, memórias, narrativas de todos nós.

Após esse período de descobertas, a função pedagógica foi aprofundada por meio de pesquisas com as famílias para saber também sobre suas andanças, suas culturas, suas línguas faladas, músicas, culinária, as especificidades das suas brincadeiras, seus cortes de cabelo, seus artefatos sagrados, seus acessórios e roupas, uma infinidade de elementos, materialidades novas para nos maravilhar e ampliar o alcance da nossa visão.

As infinitas experiências no contato com as culturas migrantes nos provocaram mudança no olhar e nas ações necessárias para maiores transformações nesse espaço:

- Muitos migrantes em processo de conhecer a escola apresentavam dificuldades de reconhecer até mesmo os ambientes escolares: sala referência, refeitório, secretaria, banheiros – então passamos a desenvolver paisagens linguísticas sinalizadoras traduzidas para a língua dos falantes da nossa Unidade.
- Na leitura dos relatórios semestrais de aprendizagens das crianças, assim como dos recados em agendas ou pe-

las plataformas digitais, percebíamos que não havia interação – depois de traduzidos e comunicados oralmente, aumentou de maneira significativa.

- Convidamos as famílias a escreverem cartas ou a irem até a Unidade contar um pouco da história das suas embarcações – assim, aprendemos vendo as famílias interagirem com seus artefatos culturais, refletimos sobre as culturas infantis e suas formas de produção simbólica. Aprendemos o significado cultural da brincadeira para outros povos, produto do universo sociocultural das famílias.

Foi com essa concepção que partimos para a análise prevista em calendário escolar da leitura dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana 2016. Já mais críticos, pudemos repensar os materiais disponíveis para as crianças, compreendendo a real necessidade de adquirirmos um acervo de brinquedos, de materiais pedagógicos, literários e artísticos com ampla diversidade, para que todos pudessem se reconhecer entre os muros da escola, pudessem ser protagonistas nesse espaço, se vendo e podendo ter uma imagem positiva da sua identidade.

Acessar brinquedos com traços fenótipos não brancos é um desafio, por vários motivos. Por meio desses questionamentos entendemos a importância da representatividade e passamos a confeccionar brinquedos com os educadores, entre as famílias e com as crianças. O primeiro material confeccionado foi um livro, mas o brinquedo de maior interesse do grupo para construção foi a/o boneca/boneco, visto que são artefatos culturais de relevância, articulados a um conjunto de práticas sociais e culturais, que pode representar diferentes povos, territórios e diferentes identidades, algo bem importante para a nossa proposta que era conhecer sobre pessoas ao redor

do mundo que aqui chegam, como vivem e como brincam.

[...] A simbologia deste instrumento de brincar atravessa a fronteira do físico em direção ao espiritual e faz dele instrumento que promove interação, diálogo, aproximação com o lúdico, reforço de habilidades cognitivas e de relação de sociabilidade. (SILVA, 2006, p. 108.)

Para a confecção das/dos bonecas/bonecos, contatamos a comunidade, solicitando a doação de materiais. Uma parcela significativa de famílias do entorno trabalhava na confecção têxtil e a materialidade de tecidos, linhas, botões, elásticos etc. é algo muito significativo às suas experiências de vida.

Com pouco tempo, começamos a perceber as doações chegando: uma variedade de tecidos, de botões, de texturas e tonalidades de lãs, assim como de linhas e agulhas. Em um tempo recorde, com a participação efetiva da comunidade no Projeto, tínhamos uma vasta quantidade de materiais diferentes e podíamos iniciar a confecção.

Antes de começarmos a ação bonequeira, elaboramos um mural na sala do lócus. Nele constavam fotografias de diferentes crianças, bebês, artesanatos, objetos, roupas, alimentos de diversas partes do mundo. Um acervo com diferentes penteados, tranças, cortes de cabelo, tudo o que podia inspirar e trazer possibilidades criativas para a equipe. O regulamento bem definido era garantir a manifestação das diferentes culturas e etnias na confecção das/dos bonecas/bonecos. Um repertório rico que foi ganhando vida nas mãos artieras e olhos atentos aos detalhes. Cada linha costurada, cada botão pregado ou cada fio de lã que tecia os cabelos ganhava significado importante e em pouco tempo nasciam as produções. Cada uma singular, exclusiva, cheia de magia.

As/os bonecas/bonecos foram pauta de importantes discussões sobre a linguagem violenta da xenofobia que vem por vezes com o tratamento exótico ou folclórico da beleza dos corpos não brancos, principalmente dos migrantes que chegam

do continente africano. No chão da escola temos potência para a resolução dos desafios do agora no nosso território e para transformar o currículo vivido de maneira a garantir isonomia de direitos.

Considerações finais

Diante do exposto, vale trazer para o diálogo que as famílias migrantes acompanhadas por seus filhos chegam ao nosso território cada vez com maior frequência. Os migrantes, com suas histórias diferentes, únicas e de imensurável valor, buscam em outras nações melhor qualidade de vida, e essa necessidade de mover-se ocorre pelas inúmeras dificuldades que enfrentam em seus territórios originários. Precisamos manter elucidado que migrar é um direito garantido a todo ser humano, tanto que a Declaração Universal dos Direitos Humanos assegura que esse direito é inerente a todo ser, onde quer que esteja. Desse modo, o presente relato de experiência vivida em Unidades da Rede Municipal abordou a situação das famílias que avistam no Brasil melhores condições sociais, sendo a maioria delas atraída pelo fato de o país ser um mercado econômico emergente. Migraram para cá buscando recomeçar suas vidas e, conforme mencionamos no decorrer do trabalho, tiveram de enfrentar inúmeros desafios. Mesmo assim, vale destacar que muitos foram os pontos elencados como desafiadores na relação que estabelecem no espaço da escola. Embora nem todas as expectativas desses migrantes tenham sido atendidas, é necessário mencionar o “acolhimento afetivo” apontado por eles. É sabido que as pautas da escola, assim como o currículo, de maneira geral, necessitam de contínuas transformações partindo da escuta real. Muitos falam que no país originário

não há condições dignas aos pertencentes do território e é acreditando em uma melhor qualidade de vida que eles acabam por migrar. Por isso, cabe à escola ou a qualquer outro espaço que faça parte do território onde eles escolham viver o acolhimento humanitário e a promoção de sua dignidade. É notório que migrar é um direito humano e seu exercício está simplesmente relacionado à condição humana. Sendo assim, todo indivíduo tem o direito de buscar melhores condições de vida em país diverso do de origem. Que este artigo não seja lido como uma forma, um ditado ou qualquer similaridade, mas visto como um ponto de interrogação nas pautas dos projetos político-pedagógicos nas treze diretorias regionais de São Paulo. Que seja lido como um convite, uma convocação que sobre, aqueça, fecunde essa semente, que gere vidas imbricadas nesse fazer acolhedor e nessa manifestação da educação transformadora.

Sejamos nós todos responsáveis por arrancar os arames farpados que excluem, segregam e rotulam, pois os direitos humanos não podem e nem devem ser relativizados. A partir do momento em que um sujeito nasce humano este tem direitos e deveres, independentemente do território no qual escolha viver. Que a resistência que move a busca dos migrantes por melhores condições de vida nos inspire a continuar e nos transmita a força para encontrar a rota de lugar no mundo para todos.

Referências Bibliográficas

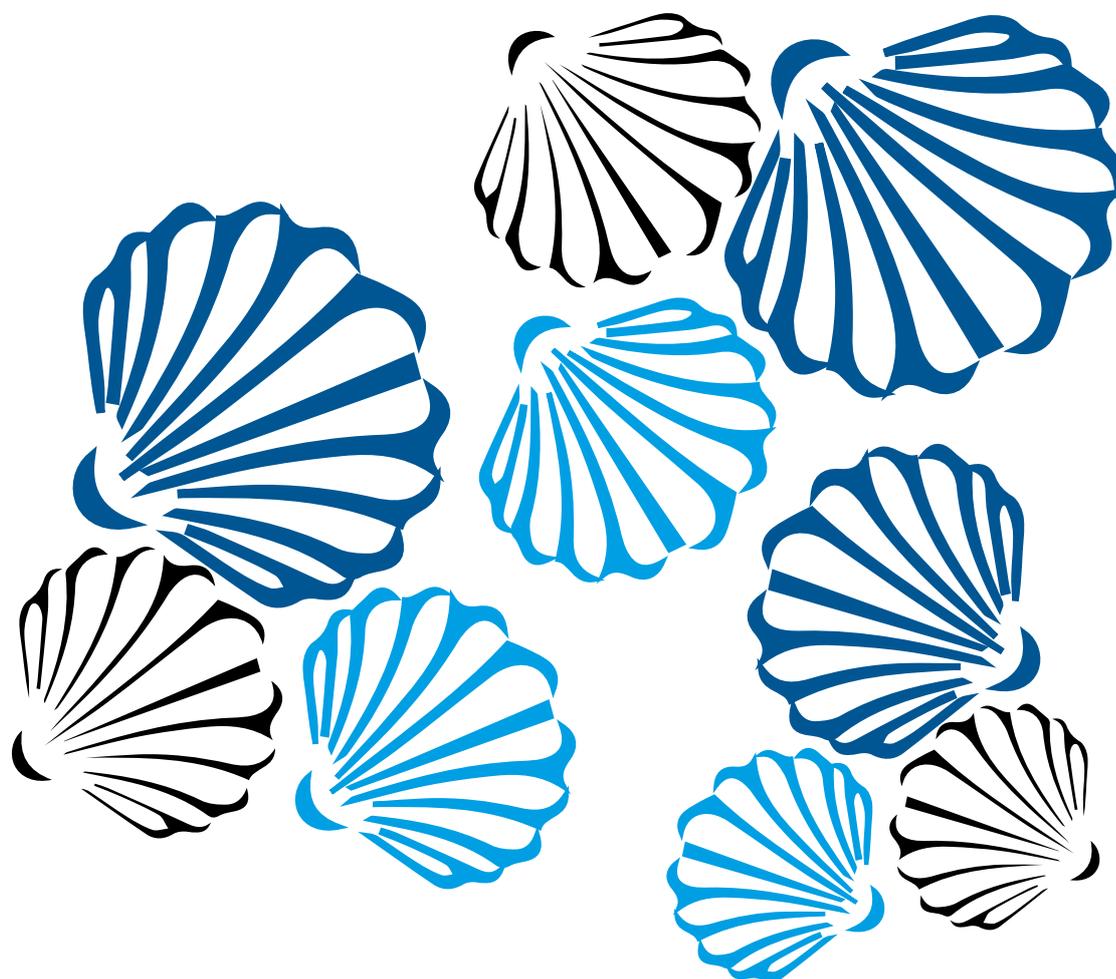
ARANTES, Ana Claudia Quintana. **Jornal das Miudezas**, São Paulo, ed. 6, p. 4, 2018.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPEP, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. **Papagaio, pira, peteca e coisas dos gêneros**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/Pará, 2006.





Fotografia: Daniel Cunha
Folhagens e Cidade: Freepik

Huka-huka e Derruba o Toco: lutas indígenas nas aulas de Educação Física

Everton Arruda Irias

Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Educação Física
EMEF Raimundo Correia – DRE São Miguel



RESUMO

O trabalho consiste num relato de experiência acerca da tematização de duas lutas praticadas por diferentes etnias indígenas, nas aulas de Educação Física. Os procedimentos didáticos adotados ao longo da tematização buscaram colocar em ação uma Educação Física culturalmente orientada a fim de garantir o contato dos estudantes com a história e cultura dos povos indígenas. Foi possível verificar que, a despeito de iniciarmos, eu e estudantes, a atividade sem ter muito conhecimento sobre a história e cultura dos povos indígenas que vivem no Brasil, a atividade teve resultados positivos considerando o conhecimento adquirido ao final da atividade.

Palavras-chave: lutas indígenas; currículo cultural; cultura indígena.

O trabalho aqui apresentado se constitui em um relato de prática, realizado nas aulas de Educação Física, no segundo semestre de 2017, na EMEF Raimundo Correia, escola da DRE São Miguel, zona leste de São Paulo. A proposta envolveu estudantes das turmas de 2º e 5ºs anos do Ensino Fundamental I. Nessa época eu atuava como professor de módulo, ou seja, não era regente de turmas e ministrava aulas na ausência dos professores regentes ou quando era necessário parceria para realizar uma proposta de trabalho de professores regentes.

A definição do tema de estudo e proposta aqui apresentadas foram intituladas de *Lutas Indígenas* e nasceu do diálogo com os(as) estudantes e da importância em equilibrar as práticas corporais, que são objeto de estudo das aulas ministradas ao longo do percurso escolar, a outros saberes, dentre os quais, a articulação entre o currículo escolar e saberes oriundos de grupos sociais muitas vezes negligenciados e silenciados.

As ações didáticas descritas ao longo do relato buscaram ancoragem nos pressupostos teóricos do Currículo Cultural¹ de Educação Física, que por sua vez encontra inspiração nas teorias pós-críticas do currículo (pós-estruturalismo, pós-colonialismo, estudos culturais, multiculturalismo crítico e pós-modernismo). Denomina-se de Currículo Cultural a perspectiva curricular de Educação Física que “considera a experiência escolar como um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência de práticas corporais pertencentes aos vários setores sociais (NEIRA, 2018, p. 9). Sob influência dessas bases teóricas, as práticas corporais passaram a ser entendidas como textos, produzidas por meio da

linguagem e atravessadas por práticas de significação acerca dos diferentes esportes, lutas, danças, ginásticas e brincadeiras, assim como os seus (e as suas) praticantes.

Em síntese, essa proposta busca a formação de um sujeito solidário, logo, a favor das diferenças. A seleção dos temas culturais² abordados e a organização de situações didáticas dão-se sob influência de princípios ético-políticos: reconhecimento da cultura da comunidade, favorecimento da enunciação dos saberes discentes, descolonização do currículo, justiça curricular, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos (NEIRA, 2020, p. 186).

O que une professores e professoras que tentam colocar em ação um currículo culturalmente orientado “é o compromisso com a democratização das relações vivenciadas com as práticas corporais e os conhecimentos que a circundam, a valorização das diferenças, e a problematização do modo como são produzidas no meio social” (NEIRA, 2019, p. 16).

Um trabalho fundamentado nos pressupostos teóricos do currículo cultural busca compreender a prática corporal enquanto texto, passível de leitura, interpretação e reelaboração. As diferentes ações didáticas propostas nas atividades alinham-se às problematizações geradas por meio do diálogo, da prática, da análise de imagens e vídeos, produzem a tematização da prática corporal estudada. “Tematizar não é ensinar. Tematizar consiste em organizar e desenvolver várias situações didáticas de maneira a propiciar uma compreensão mais ampla, profunda e qualificada da ocorrência de determinada prática social” (NEIRA, 2020, p. 191).

1 Também chamado de pós-crítico ou, simplesmente, pós-curriculo (CORAZZA, 2010 *apud* NEIRA, 2020, p. 185). Surge a partir dos questionamentos propostos pela teorias pós-críticas sobre a noção de currículo. A cultura passa a ser compreendida como um campo de disputa pela validação dos significados, e o conhecimento é entendido como construção social à mercê de relações de poder (NEIRA, 2020, p.185).

2 Reterritorialização da noção de tema gerador de Paulo Freire (CORAZZA, 1997 *apud* NEIRA, 2020, p. 185)

Sendo assim, a tematização das *Lutas Indígenas* inicia-se na retomada das aulas após o recesso de julho do ano em questão. Estabelecemos uma conversa com os(as) estudantes buscando relembrar as manifestações corporais estudadas até o dado momento. Vale considerar aqui que já era meu sétimo ano na escola e eu já havia ministrado aulas para todas as turmas do período nos anos anteriores, e também saliento a proximidade com o professor de Educação Física regente das turmas do período, que compartilhava as ações didáticas e as tematizações com cada turma, em momentos de reuniões. Enfim, diante de tudo isso, e do diálogo estabelecido com os(as) estudantes, percebemos que as lutas foram temas que pouco havíamos estudado ao longo da trajetória escolar das turmas envolvidas.

Diante disso, numa aula posterior, fizemos o levantamento das lutas estudadas pelos(as) estudantes de ambas as turmas até aquele momento, assim como das lutas acessadas fora do ambiente escolar. As respostas obtidas foram categorizadas, coletivamente, de acordo com o tipo de ação motora: lutas de desequilíbrio, lutas de contusão (ou de acertar, como denominamos), e lutas de imobilização. Feita a categorização, pudemos observar que, em algumas turmas, as lutas estudadas se encaixavam nas categorias de imobilização e contusão e que, ainda não haviam estudado uma luta de desequilíbrio, já em outras turmas, as lutas de desequilíbrio pouco apareciam dentro do universo experiencial das crianças. Com isso, na aula seguinte, seis imagens foram mostradas para os(as) estudantes. As imagens apresentavam a ocorrência social de diferentes lutas de desequilíbrio: Judô, Luta Marajoara, Luta Greco-romana, Sumô,

Huka-Huka, Laamb, para que os(as) estudantes pudessem expor suas representações e suas significações acerca daquilo que observavam. Eles e elas apresentaram muitas falas relacionadas ao sumô, assim como algumas dúvidas, isso pelo fato de terem observado a luta na novela *Carrossel*³. Entretanto, ao observarem os povos indígenas realizando uma luta, mais especificamente praticando o Huka-Huka, expressaram alguns comentários: “de onde são estes índios?”, “índios lutam para ficar forte para depois caçar”, “índios existem?”, “por que usam estas roupas?”, “por que estão pintados?” Os comentários acabaram por despertar minha atenção. Vale salientar que as crianças não tinham ideia do objetivo dessa luta indígena, nem mesmo da forma de organização dos lutadores para a prática, se compararmos com os conhecimentos que possuíam em relação ao sumô. No entanto, os comentários proferidos por eles e o fato de conhecerem e reconhecerem com maior amplitude uma luta originada em outro continente, em detrimento de uma luta brasileira, trouxe à tona a importância de tematizarmos o Huka-Huka. Aliás, esse meu último questionamento foi o conteúdo das discussões realizadas com as crianças das turmas, após a leitura das imagens.

Para iniciar a discussão sobre a luta indígena Huka-Huka, que é realizada pelos indígenas da etnia Kamaiurá, os quais habitam o Território Indígena do Xingu⁴, juntamente com 16 outros povos, entre os quais os Yalawapiti, assistimos e realizamos a análise de dois vídeos⁵ mostrando uma ocorrência social da mesma. O primeiro deles, com menos de 3min30s, intitulado *Xingu-Huka-Huka*, apresentava brevemente a preparação para a luta. O segundo *Luta*

3 Transmitida no SBT.

4 Antes e ainda pelo costume chamado de Parque Nacional Indígena do Xingu.

5 “Xingu – Huka huka”. Programa Box Cultural. Youtube, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gahPr4tUrHs>. “Luta tradicional Huka Huka na Aldeia Multiétnica”. Encontro de Culturas. Youtube, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wONaFbDeOOo>

Tradicional Huka-Huka na Aldeia Multiétnica, com 1min30s, mostrava lutadores em ação. Em seguida, de forma coletiva, lemos um texto⁶, que explicava algumas das características da luta: objetivo, contexto de prática, organização da luta, alguns rituais, etc. Essas atividades desencadearam novas perguntas e comentários por parte dos(as) estudantes: “Por que se chama Huka-huka?”; “Por que eles se pintam?”; “Mulher também luta?”; “Índios comem o que?”; “Eles não comem as mesmas coisas que os seres humanos né?”; “Eles não se machucam na luta?”; “Por que eles andam pelados?” (aliás, observar indígenas com pouca vestimenta nos vídeos causou burburinhos e risadas entre as crianças), entre outras falas. Alguns comentários foram problematizados no momento, a fim de desestabilizar algumas representações, mesmo considerando o meu restrito conhecimento acerca do conteúdo da história e cultura indígena, e outros foram registrados, pensando em ações futuras.

Mediante a análise dos vídeos e leitura do texto, organizamos, também coletivamente, a forma como realizaríamos a vivência da luta. Pensando nas características do ambiente, do grupo e nos materiais presentes na escola, os(as) estudantes sugeriram a utilização de tatames, tendo em vista que a luta, socialmente, ocorre em um chão de terra batida. A luta foi praticada durante algumas aulas e, ao longo destas, conversávamos sobre as impressões e as sensações advindas das vivências, e propúnhamos modificações na estrutura da luta, de acordo com os problemas e as situações levantadas, como, por exemplo, o aumento da quantidade de tatames, tendo em vista as quedas que ocorriam fora deles. Além disso, buscando novos textos e vídeos que explicassem com mais objetividade a organização da luta, percebemos divergên-

cias de informações e novas regras foram adotadas: inicialmente pensávamos que era necessário derrubar o adversário de costas no chão, depois descobrimos que qualquer queda era válida. A princípio, os(as) estudantes se separavam durante o combate e depois recomeçavam o mesmo. Entretanto, descobrimos que toda separação na luta resultava em empate. Diante desses novos conteúdos acessados, a prática sofria modificações e ressignificações.

Em algumas turmas, fizemos a leitura do livro infantil *Kaba Darebu*, escrito pelo autor indígena Daniel Munduruku. O livro descreve várias características do povo indígena a partir dos olhos de um menino indígena chamado Kaba Darebu, personagem principal do livro. As características de uma aldeia, os principais alimentos do povo Munduruku, as brincadeiras praticadas, as explicações das pinturas corporais, o motivo para alguns povos indígenas andarem nus e também o motivo para deixarem de andar nus foram alguns dos conteúdos expressos no livro. Todavia, conversamos sobre as diferenças culturais e sociais que podem existir entre as diferentes aldeias indígenas presentes no Brasil e que, tais características descritas no livro, não poderiam explicar os povos indígenas como um todo, tendo em vista as particularidades culturais de cada povo.

Buscando aprofundar e ampliar os conhecimentos, fizemos a leitura de uma reportagem⁷, em que dois jornalistas foram enviados ao Xingu, para acompanhar o Kuarup, ritual de homenagem aos mortos, e a realização do Huka-Huka. Dada a condição dos jornalistas, imersos por algum tempo naquele grupo e espaço cultural, o texto trazia mais detalhes sobre a ocorrência da luta e sobre toda a organização que antecedia esta manifestação corporal.

6 “Huka-huka”. Felipe Araújo. Infoescola: navegando e aprendendo. Disponível em: <https://www.infoescola.com/artes-marciais/huka-huka/>

7 “Huka-huka levanta a poeira na aldeia”. Folha de São Paulo. Disponível em: <http://temas.folha.uol.com.br/viagem-ao-xingu/luta/huka-huka-levanta-poeira-na-aldeia.shtml>

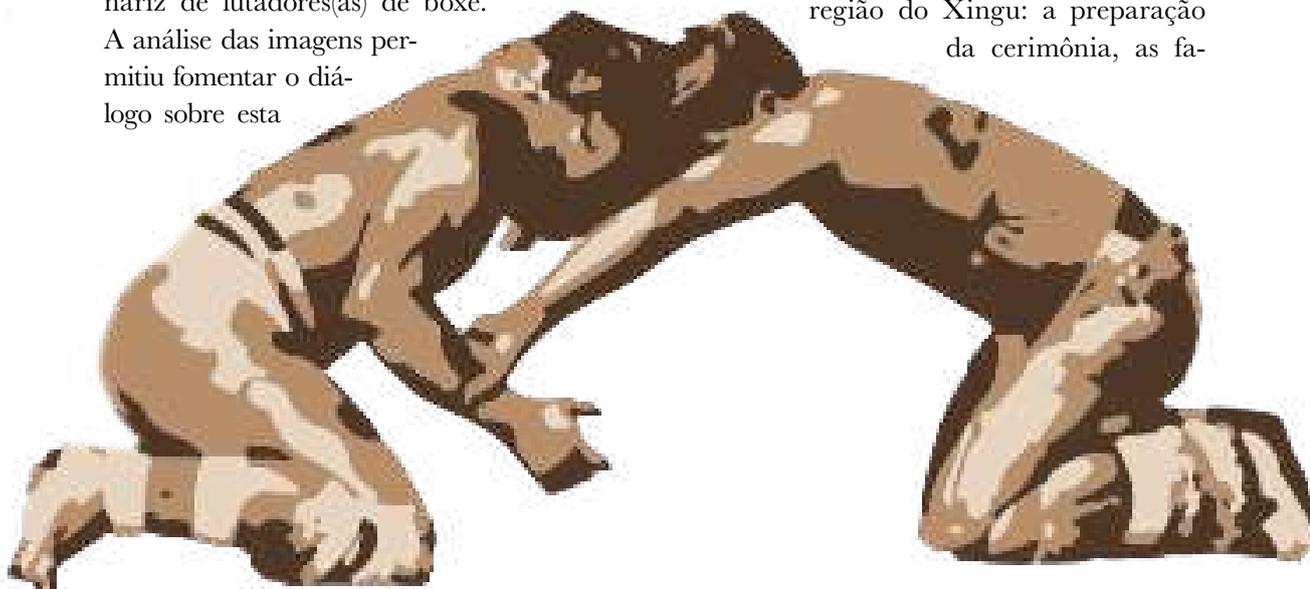
Conteúdos como: a preparação do lutador durante a madrugada; a escolha dos lutadores; a estrutura dos combates; duração da luta; sensações dos lutadores durante e após o combate, apareceram no texto. No entanto, ao lermos e dialogarmos sobre a preparação do lutador de Huka-Huka nos meses que antecediam a luta, certo grau de estranhamento foi nitidamente percebido no rosto de alguns e algumas estudantes. O processo de preparação descrito envolvia cortes no corpo com dentes afiados de peixe-cachorra, uso de ardidos unguentos nas feridas e chás para harmonização espiritual. A mutilação do corpo chamou a atenção e apareceram questionamentos e comentários como: “Para que fazer tudo isso?”; “Acho que não precisa se machucar apenas para virar um lutador”. Perante essas reações e opiniões, numa aula posterior fizemos a observação de algumas imagens mostrando “técnicas” de mutilação ou automutilação que ocorre em treinamentos de outras lutas, mais acessadas pelos(as) estudantes, tais como a chamada “orelha de couve-flor” dos(as) lutadores(as) de Jiu-Jitsu; o “calejamento” nas pernas e abdomens de lutadores(as) de muay thai; a retirada do osso do nariz de lutadores(as) de boxe. A análise das imagens permitiu fomentar o diálogo sobre esta

ação, que para algumas modalidades é corriqueira, da automutilação. Foi uma forma de demonstrar que tal fato não se restringia apenas ao ritual de uma etnia indígena.

Vale salientar que, em meio a todo esse processo de aprofundamento e ampliação dos saberes, as vivências da luta Huka-Huka continuavam ocorrendo, assim como as modificações propostas pelas turmas.

Dialogamos também sobre a participação feminina na luta e fizemos a análise de um outro vídeo⁸ que apresentava a ocorrência social de uma luta feminina. O vídeo retratava apenas a luta ocorrendo entre mulheres indígenas, sem revelar outras informações a respeito desta participação feminina. Por isso, realizamos novas pesquisas e concluímos que o Huka-Huka não contava com uma grande participação feminina, restringindo-se a prática feminina apenas a algumas aldeias.

A partir da análise de imagens e de um texto que li para conhecer um pouco mais sobre o Kuarup⁹, dialogamos sobre esse ritual, levantando algumas das características desse ritual indígena que ocorre na região do Xingu: a preparação da cerimônia, as fa-



8 “Amazon Tribes: Xingu huka-huka festival Brazil 2015/Yamurikuma”. Patricia Figueroa. Youtube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2rg1PYNft2E>

9 Texto que está no site da Funai – Fundação Nacional do Índio.

mílias responsáveis pela organização, os significados dos troncos e seus ornamentos, e a finalização da cerimônia com o lançamento dos troncos na água.

Para finalizar o trabalho elaboramos, coletivamente, uma rubrica de autoavaliação, a fim de refletirmos sobre as ações e os conteúdos envolvidos no processo de estudo do Huka-Huka. Considerando que já nos encaminhávamos para o último bimestre do ano letivo e que ainda permaneciam várias dúvidas dos(as) estudantes com relação à cultura indígena, resolvemos continuar tematizando uma luta indígena. Escolhemos para dar continuidade ao trabalho o “Derruba o Toco”, praticada por membros da etnia Pataxó.

Para essa parte da atividade, notamos que havia escassez de materiais que pudessem nos ajudar compreender aspectos relacionados à prática de luta. Na pesquisa realizada, encontramos apenas um vídeo¹⁰, intitulado *Derruba o Toco: Luta Tradicional do Casamento Tradicional Indígena Pataxó*, que foi exibido em aula a fim de identificarmos algumas das características da luta. Além disso, fizemos a leitura de um breve texto¹¹ sobre lutas indígenas, que encontrei no Portal do MEC, que descrevia algumas das características da manifestação corporal dessa prática. A título de informação, “Derruba o Toco” é uma luta que ocorre após a cerimônia de casamento Pataxó, em que o noivo é desafiado pelos três melhores guerreiros da aldeia, selecionados pela liderança espiritual do grupo, que costumamos nomear como pajé.

Compreendida a estrutura e as regras da luta e reorganizada, para a nossa atividade, a forma de ocorrência da mesma (exemplo: o toco de madeira foi substituído por uma bola, a fim de nos precavermos de qualquer acidente), propusemos a prática da luta durante algumas aulas. Os problemas e as impressões oriundos da prática levaram-nos a conversas e às ressignificações na forma e estrutura da luta, visando às futuras vivências. Devido à longa duração das lutas, foi sugerida a definição de um tempo de duração delas.

Intercalada às vivências da luta fizemos a leitura de outro texto¹², que explicava a cerimônia de casamento na etnia Pataxó até o momento em que a luta acontece. Duas inquietações surgiram nas turmas. A primeira delas era sobre o que ocorreria caso o noivo perdesse a luta. Infelizmente, as pesquisas que fizemos por meio dos textos e vídeos que encontramos sobre o tema não me permitiram encontrar uma resposta para esta pergunta. A segunda inquietação dizia respeito ao tipo de relacionamento afetivo entre indígenas: após lermos no texto que o noivo deveria carregar uma pedra com peso equivalente ao peso da noiva, um dos estudantes indagou: “Mas e se ele casar com outro noivo?”. No momento respondi que não sabia se existiam casamentos homoafetivos entre indígenas. Após me debruçar em algumas pesquisas e conversar com outras pessoas que estudam o assunto acessei conteúdos que, ao certo, não explicavam uma totalidade, mas que davam a entender que relações homoafetivas eram comuns também entre alguns povos indígenas (ou todos). No entanto, nenhum dado foi encontrado que confirmasse

10 “Derruba o toco – Luta tradicional do casamento indígena Pataxó Carmésia 2015”. Mari Ultramaratonista Ultra. Youtube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=syEJ4iCbZ50>

11 “Lutas Indígenas”. Luciano Silveira Coelho. Portal do Professor, 2010. Disponível em: <http://portaldo-professor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22413>

12 “Um ritual que celebra a chegada das chuvas e clama pela preservação da natureza. Aline Frazão. Jornalistas Livres, 2015. Disponível em: <https://medium.com/jornalistas-livres/um-ritual-que-celebra-a-chegada-das-chuvas-e-clama-pela-preserva%C3%A7%C3%A3o-da-natureza-7323adeb8136>

ou negasse a existência de casamentos indígenas homoafetivos e esta foi a resposta para os(as) estudantes.

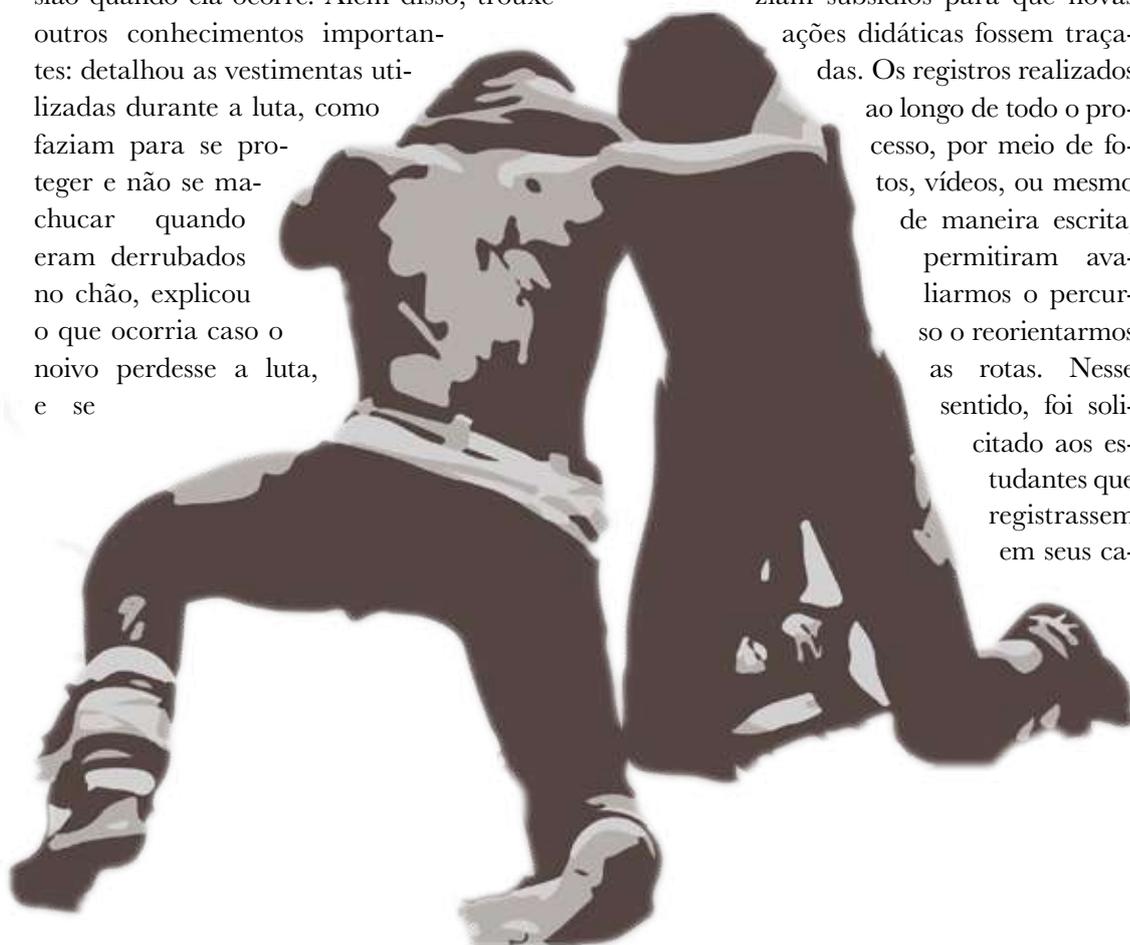
Como resultado das pesquisas, elaboramos um pequeno quadro comparando as lutas estudadas: etnia que praticava, momento em que ocorria e local de prática.

Já encerrando o ano letivo, uma surpresa bastante agradável permitiu ampliarmos um pouco mais nossos olhares. Visitando o evento intitulado *Revelando São Paulo*, promovido pelo Governo do Estado, e que traz à cidade alguns e algumas representantes de parte do patrimônio cultural de diferentes cidades do interior de São Paulo, assim como de outras etnias, acabei por ter a sorte de me deparar com um indígena da etnia Pataxó. Aproveitando o momento e a disponibilidade dele, que se chama Raion Pataxó, consegui entrevistá-lo, a fim de esclarecer algumas dúvidas sobre a luta estudada. Raion confirmou muitas das informações que havíamos acessado em relação ao “Derruba o Toco”, como as regras da luta, a ocasião quando ela ocorre. Além disso, trouxe outros conhecimentos importantes: detalhou as vestimentas utilizadas durante a luta, como faziam para se proteger e não se machucar quando eram derrubados no chão, explicou o que ocorria caso o noivo perdesse a luta, e se

na sua aldeia havia casamentos homoafetivos. A imprevisibilidade da entrevista fez com que eu me esquecesse de perguntas importantes que com certeza nos trariam ótimas informações como, a participação feminina nesta luta.

A entrevista foi gravada e o vídeo foi mostrado para algumas turmas, já que não foi possível adentrar em todas as turmas que estavam na tematização da luta antes de findar o ano letivo. A observação do vídeo não gerou muitos comentários por parte dos(as) estudantes. O que chamou bastante a atenção foi uma explicação de Raion sobre o “Derruba do Toco”, no qual ele disse que para se protegerem e não se machucarem ao serem derrubados no chão, os lutadores passavam barro no corpo. Não imaginávamos (estudantes e eu) que tal ação poderia diminuir os machucados.

Todo o trabalho foi planejado, aula a aula, a partir das considerações, comentários e acontecimentos da prática, que traziam subsídios para que novas ações didáticas fossem traçadas. Os registros realizados ao longo de todo o processo, por meio de fotos, vídeos, ou mesmo de maneira escrita, permitiram avaliarmos o percurso e reorientarmos as rotas. Nesse sentido, foi solicitado aos estudantes que registrassem em seus ca-



denos o que aprenderam no projeto *Lutas Indígenas*. O registro foi compreendido como um procedimento didático que visa reorganizar o planejamento docente, a fim de dialogar sobre as representações e significações dos estudantes acerca da prática corporal estudada e de seus praticantes, buscando desestabilizar e desconstruir representações hegemônicas. Dessa maneira, acredito que tanto para mim quanto para os estudantes que compuseram esse percurso,

o olhar sobre os povos indígenas se modificou. Percebemos, por exemplo, que cada etnia possui seus próprios costumes e práticas culturais e que, por isso, generalizações que buscam trazer uma única noção sobre grupos indígenas se tornaram incabíveis. Além disso, compreendemos que os conhecimentos oriundos de etnias indígenas são tão valiosos quanto tantos outros e que podem, e devem compor, o currículo escolar.

Referências Bibliográficas

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 103-114.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

NEIRA, M. G. O currículo cultural e afirmação das diferenças. In: BOTO, C.; OLIVEIRA, Z. V.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B. (org.) **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4, jan./mar. 2018.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Educação Física**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

Sites

Folha de São Paulo. **Huka-huka levanta a poeira na aldeia**.

Disponível em: <http://temas.folha.uol.com.br/viagem-ao-xingu/luta/huka-huka-levanta-poeira-na-aldeia.shtml>. Acesso em: 18 out. 2017.

Funai – Fundação Nacional do Índio. Kuarup - o ritual fúnebre que expressa a riqueza cultural do Xingu. <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/4990-kuarup-o-ritual-funebre-que-expressa-a-riqueza-cultural-do-xingu> Acesso em: 30 out. 2017.

Infoescola - **Huka-Huka**.

Disponível em: <https://www.infoescola.com/artes-marciais/huka-huka/> Acesso em: 30 out. 2017.

Jornalistas Livres - **Um ritual que celebra a chegada das chuvas e clama pela preservação da natureza.**

Disponível em: <https://medium.com/jornalistas-livres/um-ritual-que-celebra-a-chegada-das-chuvas-e-clama-pela-preserva%C3%A7%C3%A3o-da-natureza-7323adeb8136> Acesso em: 06 nov. 2017.

Portal do Professor. **Lutas Indígenas.**

Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22413> Acesso em: 04 out. 2017.

Youtube. Amazon Tribes. **Xingu huka-huka festival Brazil 2015/Yamurikuma.**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2rg1PYNft2E> Acesso em: 03 ago. 2017.

Youtube. **Derruba o toco – Luta tradicional do casamento indígena Pataxó.** Carmésia,

2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=syEJ4iCbZ50> Acesso em: 03 ago. 2017.

Youtube. **Luta tradicional Huka Huka na Aldeia Multiétnica.**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wONaFbDeOOo> Acesso em: 03 ago. 2017.

Youtube. **Xingu – Huka huka.**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gahPr4tUrHs> Acesso em: 03 ago. 2017.



Imagem: Adobe Stock

Migrantes latino-americanos na escola em São Paulo: um relato de prática sobre história e cultura dos povos andinos

Ritta Minozzi Frattini Ueda

Professora de Educação Infantil e Fundamental
EMEI Dom Pedro I – DRE Ipiranga

O presente artigo trata do relato de prática pedagógica desenvolvida com as crianças da EMEI Armando de Arruda Pereira (DRE Ipiranga), nos anos de 2016 e 2017, pelas professoras Ritta Minozzi Frattini Ueda e Simone Benigno Martins. Essa Unidade Educacional localiza-se na região central de São Paulo e possui um número significativo de crianças migrantes de países da América Latina. O trabalho desenvolvido teve como objetivo proporcionar aos estudantes conhecimentos sobre história e cultura dos povos andinos, o respeito à diversidade e a aproximação de todas as crianças da turma à cultura das famílias migrantes de países sul-americanos. Essa prática conseguiu envolver toda a comunidade escolar, valorizar a cultura de origem das famílias migrantes, aumentar a comunicação entre essas famílias e a escola, desenvolver relações de respeito à diversidade e possibilitar a descoberta, por parte de professores e crianças, da história e da cultura dos povos andinos.

Palavras-chave: migrantes na escola; diversidade étnico-cultural; valorização do outro; interação sociocultural; território educativo; cultura material e imaterial dos povos andinos.

Introdução

O Brasil, desde o século XIX até o presente, é o destino escolhido por muitos migrantes que buscam uma vida melhor. Ainda hoje, assim como no decorrer da história, é a falta de trabalho, e, por sua vez, a falta de alimento, que geralmente faz com que as pessoas deixem seu lugar de origem. Mas a vida em outro país geralmente apresenta dificuldades e muitos migrantes têm de enfrentar o preconceito, o trabalho informal sem benefícios da lei, os baixos salários, entre outros problemas.

Considerando que os migrantes latino-americanos vêm morar no Brasil, especialmente na cidade de São Paulo, trazendo consigo suas famílias ou, então, formando suas famílias na capital paulista, mesmo que indocumentados, os filhos desses migrantes têm direitos fundamentais, como o da educação¹.

A EMEI Armando de Arruda Pereira, localizada na Praça da República, região central da capital paulista, possui grande número de alunos (as) de origem boliviana, peruana, paraguaia, colombiana, equatoriana etc., cujos pais, em sua maioria, trabalham em indústrias têxteis localizadas em bairros do entorno da escola. Diante desse contexto particular da comunidade escolar e do território em que está inserida a referida instituição de ensino, surgiu a preocupação, por parte das professoras e da coordenação pedagógica da unidade, em acolher os(as) alunos(as) migrantes e suas

famílias com o propósito de pensar sobre a história e a cultura dos países de origem dessas pessoas para, então, implementar práticas pedagógicas de valorização dessa diversidade cultural. Elegeram a história e a cultura andina como tema central para a nossa proposta didática, em especial da civilização Inca, uma vez que a maioria das crianças migrantes é originária de países localizados no território que pertenceu ao antigo Império Inca.

Assim que a coordenadora pedagógica da escola dialogou com o grupo de professores sobre a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para a diversidade étnico-cultural, especialmente no que se refere às crianças migrantes latino-americanos, eu, enquanto estudante de História e professora de Educação Infantil, propus pesquisar e escrever um trabalho de modo a oferecer subsídios teórico-práticos para que as (os) professoras (es) da instituição pudessem conhecer a história e a cultura dos países de origem de grande parte de seus alunos e, com isso, realizar práticas pedagógicas que proporcionassem vivências e aprendizagens sobre os povos Incas.

O levantamento de dados sobre a nacionalidade das famílias, a fundamentação teórica e a proposta didática foram elaboradas por mim. Contudo, contei com a colaboração da professora Simone Benigno Martins para que a prática aqui apresentada fosse implementada. A profes-

¹ Estudos recentes abordam como está sendo realizado o direito humano à educação para migrantes da Bolívia que vivem em São Paulo. Consultar: MAGALHÃES, Giovanna Modé; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Pro-Posições*: Campinas, SP, vol. 23, n. 1, 2012.

sora Simone (MARTINS, 2021) menciona que aceitou participar do projeto, porque acredita “que valorizar a cultura de uma criança é valorizar o seu ser, é respeitá-la e é promover a valorização de sua cultura dentro da escola”.

De acordo com Munanga (2005, p. 31): “Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade”.

Objetivos

A prática pedagógica tem como objetivo geral a construção da autoestima, do autoconhecimento e da cidadania; além de acolher e respeitar a diversidade por meio da aproximação de todas as crianças da turma à história e à cultura das famílias migrantes de países sul-americanos. Os objetivos específicos consistem em: a) Promover o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais de modo a possibilitar a expressão da individualidade e o respeito pelo ritmo e desejos da criança; b) Favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens; c) Ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; d) Possibilitar experiências éticas e estéticas com crianças e grupos culturais

A nossa prática alinhou-se ao projeto político-pedagógico da escola, que busca valorizar a diversidade étnico-cultural da comunidade escolar. A direção colaborou com o fornecimento dos materiais a serem utilizados durante o projeto e a coordenação pedagógica contribuiu na construção do conhecimento do grupo de professores promovendo formações e visitas pedagógicas ao Memorial da América Latina e ao Museu da Imigração do Estado de São Paulo. Essa proposta teve início no ano de 2016 e em 2017 a professora Simone deu continuidade às atividades. Nesse ano, 2017, eu apenas acompanhei de longe, pois tive que fixar locação em outra unidade educacional.

que alarguem os padrões de referência e de identidade no diálogo e reconhecimento da diversidade; e) Propiciar o respeito à diversidade étnico-racial e a valorização das diferentes culturas e formas de expressão artística; f) Incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social; g) Promover a interação das crianças com diversificadas manifestações de artes plásticas e gráficas e literatura; e h) Propiciar a interação e o conhecimento da história e de tradições culturais de países da América Latina.



A nacionalidade das crianças

Inicialmente, realizou-se o levantamento da nacionalidade das famílias dos alunos da EMEI Armando de Arruda Pereira, matriculados no ano de 2016, com vistas a identificar os seus países de origem. A partir do levantamento realizado, verificou-se que de 391 estudantes matriculados

na escola, 33 eram pertencentes a famílias migrantes de países da América Latina², como Peru, Bolívia, Paraguai e Equador. Esses países localizam-se em um território que pertenceu ao Império Inca no período pré-colombiano³ e, por isso, são herdeiros da tradição andina.

Nacionalidade das famílias dos estudantes da EMEI Armando de Arruda Pereira (2016)									
Turmas	Países do Continente Americano								Observações
	Brasil	Argentina	Peru	Paraguai	Colômbia	Equador	Haiti	República Dominicana	
5º A	25	1	3						
5º B	22		5	1	1				Estudante 1: Pai - Peru, Mãe - Brasil Estudante 2: Pai - Paraguai, Mãe - Peru
5º C	26		1			1			
5º D	26				2				
5º E	24		1				1		
5º F	25		1	1			1		Estudante 1: Pai - Brasil (PR), Mãe - Paraguai
6º A	22		1	1				1	
6º B	24		1						
6º C	22		2	1					Estudante 1: Pai - Peru, Mãe - Brasil (CE)
6º D	21		1						
6º E	28		1	1		1			
6º F	26		3						
6º G	23		3						Estudante 2: Pai - Peru, Mãe - Brasil (PB)
6º H	18		3		1	1			Estudante 1: Pai - Peru, Mãe - Bolívia
Total	332	1	26	5	4	3	2	1	

2 América Latina compreende quase a totalidade dos países da América do Sul (exceto Suriname e Guiana Britânica) e da América Central. A palavra “Latina” refere-se a países onde se fala espanhol, português e francês, idiomas derivados do latim. O latim, originário do Lácio, região da Itália, tornou-se a língua oficial da cultura romana, que a disseminou pelo mundo com a expansão do Império Romano.

3 Período anterior à chegada de Cristóvão Colombo à América em 1492.

Nacionalidade das famílias dos estudantes da EMEI Armando de Arruda Pereira (2016)											
Turmas	Países do Continente Africano								Países do Continente Asiático		Observações
	Tanzânia	República Democrática do Congo	Angola	Marrocos	Camarões	Nigéria	Senegal	Guiné	Palestina	China	
5º A											
5º B											
5º C							1			1	
5º D			1								
5º E	1		1							2	Estudante 1: pai - Tanzânia, mãe - Brasil (RJ)
5º F		1					1				
6º A											
6º B									1		
6º C								1			
6º D											
6º E											
6º F											
6º G					1	2				1	Estudante: pai - Nigéria, mãe - Camarões
6º H				1						1	Estudante 2: pai - China, mãe - Brasil (BA)
Total	1	1	2	1	1	2	2	1	1	5	

Imagens 1 e 2: Tabulação da nacionalidade das famílias dos(as) alunos(as) da EMEI Armando de Arruda Pereira, 2016.

Diante dessa constatação, elegeu-se a civilização Inca como tema central da nossa proposta didática, que objetivou proporcionar aos alunos(as) conhecimentos sobre a história e a cultura dos povos andinos, vivências artísticas e culturais e a aproximação de todas as crianças da turma à cultura de países sul-americanos. As práticas pedagógicas consistiram em apresentar aos estudantes a localização geográfica do Império Inca; lendas e mitos do povo Inca; produção artística em cerâmica (vasos, vasilhas, pratos, jarros, xícaras, bules, canecas, enfeites etc.), escul-

turas, construções arquitetônicas, alimentação e receitas culinárias, práticas agrícolas, fauna andina; vestimentas; músicas; danças; brincadeiras; literatura infantil; uso do *quipu* para contabilidade e uso do “dinheiro primitivo” (folhas, conchas marinhas, pimentas, *hachitas* de cobre, plumas e peças de ouro e prata) para trocas comerciais.

Em seguida, buscou-se dialogar com a literatura contemporânea que nos oferecesse fundamentação teórica para essa proposta didática. Depois, as professoras envolvidas no projeto realizaram entrevistas com as fa-

mílias migrantes por meio de questionário bilíngue na tentativa de conhecer melhor as práticas culturais de seus países de origem (crenças, festas e roupas típicas, músicas, danças, culinária etc.).

A partir do estudo da bibliografia e das respostas das famílias, reformularam-se práticas pedagógicas sobre aspectos da cultura andina a serem trabalhados com as crianças. A prática foi desenvolvida com quatro turmas: uma de infantil I e três de infantil II. O momento de concepção e escrita do projeto, a leitura bibliográfica necessária para compreender o universo Inca no período pré-colombiano e o planejamento pedagógico ocorreu nos meses de julho e agosto

de 2016, sendo que a realização da proposta com as turmas ocorreu nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro deste mesmo ano e durante o ano de 2017.

Para a realização do projeto foram utilizados os espaços das salas de aula, ateliê de arte, sala de leitura e quadra. Os espaços foram escolhidos de acordo com a proposta de cada atividade. A produção de cerâmica com argila e a pintura foram feitas no ateliê de arte e, em dias chuvosos, na sala de aula. Na sala de leitura foi contada a lenda da fundação de Cuzco, as brincadeiras foram realizadas na quadra, já os jogos de quebra-cabeça e desenhos tiveram a sala de aula como espaço interativo.

Procedimentos didáticos

Roda de conversa

Para introduzir as crianças no universo incaico foi realizada uma roda de conversa em que apresentamos imagens

e informações acerca dos temas que nos propusemos a trabalhar.

Produção de cerâmica andina

A partir do que aprenderam sobre os Incas, propusemos às crianças a produção de um objeto a ser feito com argila. Explicamos o modo de produção da argila e trouxemos uma amostra para interação sensorial. As crianças desenharam seu pro-

jeto de cerâmica inspiradas na produção artística da região dos Andes e, em seguida, produziram seu próprio artesanato em cerâmica utilizando argila e pintaram com tinta guache.



Imagem 1: Desenhos do projeto para artesanato em argila inspirado na cerâmica Inca, Infantil I, 2016.

No Ateliê de Arte da Unidade Educacional, foi realizada a produção de um objeto feito com argila inspirado na cerâmica andina. A maioria das produções das crianças basearam-se nos vasos, vasilhas, pratos, jarros, xícaras, bules, canecas, enfeites etc. observados nas imagens apresentadas pelas professoras.

Depois da produção do objeto com argila, trabalhamos as formas geométricas observadas nas pinturas dos artesanatos andinos. Em seguida, as crianças pintaram, a seu modo, a cerâmica produzida anteriormente com o uso de tinta guache. Depois de secar, as cerâmicas foram envernizadas com cola branca líquida.



Imagem 2: Produções artísticas das crianças expostas na Mostra Cultural, Infantil I e II, 2016.

Lenda sobre a fundação de Cuzco (principal capital do Império Inca)

No trabalho com a linguagem oral e escrita sobre a história dos povos andinos, as professoras contaram a lenda da fundação de Cuzco, cidade localizada na Cordilheira dos Andes, há cerca de 3.400 metros de altitude, e que hoje faz parte do Peru. Cuzco foi considerada a mais importante cidade do Império Inca, que se iniciou em 1.200 d. C. Seu nome, Qosqo, na língua quéchua (ou quíchua), ainda falada nas montanhas da região andina, significa “umbigo do mundo” ou “centro do mundo”. Conforme relata Eduardo Galeano (1996, p. 63), segundo a lenda, o surgimento de Cuzco teria ocorrido da seguinte maneira:

Wiracocha⁴, que tinha afugentado as sombras, ordenou ao Sol que enviasse uma filha e um filho à Terra, para iluminar o caminho aos cegos.

Os filhos do Sol chegaram às margens do lago Titicaca⁵ e começaram a viagem pelas quebradas da cordilheira. Traziam um cajado. No lugar onde afundasse o primeiro golpe do cajado, fundariam um novo reino. Do tronco, atuariam como seu pai, que dá a luz, a claridade e o calor, derrama a chuva e o orvalho, empurra as colheitas, multiplica as manadas e não deixa passar nenhum dia sem visitar o mundo.

Por todas as partes tentaram enterrar o cajado de ouro. A terra recusava, e eles continuavam buscando.

Escalaram picos e atravessaram correntezas e planaltos. Tudo que seus pés tocavam ia se transformando: faziam fecundas as terras áridas, secavam os pântanos e devolviam os rios a seus leitos. Na alvorada, eram escoltados pelos gansos, e pelos condores ao entardecer.

Por fim, junto ao monte Wanakauri⁶, os filhos do Sol enterraram o cajado. Quando a terra o tragou, um arco-íris ergueu-se no céu.

Então o primeiro dos incas disse à sua irmã:

– Convoquemos as pessoas.

Entre a cordilheira e o altiplano estava o vale coberto de arbustos. Ninguém tinha casa. As pessoas viviam em buracos e ao abrigo de rochedos, comendo raízes, e não sabiam tecer o algodão nem a lã para defender-se do frio.

Todos os seguiram. Todos acreditaram neles. Pelos fulgores das palavras e dos olhos, todos souberam que os filhos do Sol não estavam mentindo, e os acompanharam até o lugar onde os esperava, sem ter ainda nascido, a grande cidade de Cuzco.

Após a leitura da lenda da criação de Cuzco, as professoras fizeram uma roda de conversa com as seguintes perguntas às crianças: quem era Wiracocha? O que o filho e a filha do Sol vieram fazer na Terra? O que os filhos do Sol deveriam fazer com o cajado? Como viviam as pessoas antes dos filhos do Sol chegarem à Terra? Como era a paisagem do lugar onde foi construída a cidade de Cuzco?

Para que as crianças vivenciassem o arremesso do cajado de ouro pelos filhos do Sol, o qual afundou no lugar onde se fundaria um novo reino, o reino dos Incas, foi realizada a brincadeira de salto à distância como experiência corporal.

Em seguida, foi proposta a realização de um desenho para ilustrar a lenda da criação de Cuzco.

4 Wiracocha era deus dos povos antigos da América, da cidade de Tiahuanaco, considerado como o criador do Universo e de tudo o que existe nele: a terra, o Sol, os seres humanos, os animais e as plantas.

5 Lago localizado entre Peru e Bolívia, em uma região muito alta da cordilheira dos Andes. Fica cerca de 3.800 metros de altitude em relação ao nível do mar.

6 Montanha perto de Cuzco.



Imagem 3: Ilustrações da lenda de fundação da cidade de Cuzco (Peru), Infantil II, 2017.

Quebra-cabeça: pedras poligonais

Em suas construções, os Incas demonstravam grande habilidade arquitetônica. O muro da famosa pedra dos doze ângulos, localizado na área central de Cuzco, é atualmente muito visitado por turistas. Nesse muro, nem um cabelo sequer pode ser introduzido na junção das pedras. O perfeito

manejo e encaixe das pedras caracterizava as construções Incas.

Nessa perspectiva, foi confeccionado um quebra-cabeça a partir da imagem do muro construído pelos Incas com pedras poligonais para proporcionar às crianças a experiência do modo como esse povo construía muros e paredes feitos com pedras.

Literatura infantil latino-americana

Nas linguagens oral e escrita, além da lenda de fundação de Cuzco no Peru, a professora Simone trabalhou a contação de história da literatura infantil peruana: “A Kantuta Tricolor e outras histórias da

Bolívia” e “O nascimento dos Andes e outras lendas pré-colombianas”. A mãe da criança Nicolas, de origem peruana, foi à escola ler a história “Quién tiene miedo de qué?” em castelhano.

Culinária andina

Em continuidade à sequência didática, as turmas da professora Simone realizaram atividade de culinária com

produção de uma receita de origem chilena: Leche Asada. Depois, as crianças fizeram o registro em desenho dessa experiência gastronômica.

Música e dança

Outra característica cultural da região estudada refere-se às danças e à música peruana. Ao saber que a turma estava aprendendo sobre as músicas e instrumentos musicais da região dos Andes, a família de Nicolas, do Infantil I, enviou para a professora Simone as flautas peruanas. Além de conhecer estes instrumentos musicais, foi realizada uma vivência sensorial e corpo-

ral de danças peruanas típicas do folclore local, como a *Huaylarsh*. Essa palavra tem origem no idioma *aymara* e significa “campo verde”. Acredita-se que a dança, marcada pela força do sapateado e das palmas, está associada à cosmovisão andina da cultura *Wanka*, que é anterior aos incas. Os trajes também são característicos da cultura local, repletos de cores, bordados e detalhes.

Avaliação

A avaliação das crianças foi realizada de forma contínua, considerando-se o envolvimento e a participação nas atividades, o reconhecimento do outro como ser diverso e o conhecimento de histórias e culturas de diferentes povos. Durante a realização das vivências, as crianças expressavam sentimentos e sensações, como “a argila é fria” ou então “minha mãe veio desse país [Peru]”. Quando a professora explicou que a turma iria aprender sobre um país chamado Peru, uma das crianças peruanas exclamou: “Do Peru? No creol!”, e sorriu.

A menina Pahua, de origem peruana, me perguntava constantemente quando iríamos aprender mais sobre os “índios”. Eu não havia utilizado a denominação “índios” durante as aulas, no entanto esta criança relacionou os Incas aos povos indígenas. E percebi que ela não se conside-

rava de origem indígena, enquanto o pai do estudante Jhonatan, também de família peruana, se apresentou como índio.

Todas as crianças demonstraram interesse pelo tema e atividades, especialmente a produção do objeto com argila, fizeram perguntas e representaram de diferentes maneiras o conhecimento obtido. Observou-se que, por meio da arte, essas crianças, filhas de famílias migrantes latino-americanas, assim como todas as crianças das turmas, tiveram a oportunidade de conhecer aspectos históricos, artísticos e culturais das populações andinas e valorizar saberes e práticas de outros povos.

Simone Martins (2021) avalia que com o projeto “conseguimos envolver a comunidade, mostrar aos familiares que sua cultura de origem é valorizada em nossa escola”.

Considerações finais

A prática pedagógica trouxe significativa vivência cultural e aproximou toda a turma à história e à cultura pré-colonial de países sul-americanos. Ao apresentar as principais características da cultura Inca houve interesse imediato das crianças, em especial daquelas cujas famílias eram de origem latino-americanas, inclusive trouxeram à escola objetos, tecidos artesanais peruanos e instrumentos musicais que tinham em suas casas e compartilharam conosco receitas que remetiam à sua cultura. “Professora, esse é do Peru”, disse orgulhosamente a aluna Ariana do Infantil II.

Segundo a professora participante do projeto, “ver a participação e o envolvimento das crianças e familiares, o entusiasmo em mostrar suas produções durante a Mostra Cultural, em preparar uma culinária e provar novos sabores, ouvir e dançar novos ritmos são resultados positivos dessa prática” (MARTINS, 2021). Além disso, observou-se que o projeto ofereceu abertura para que crianças e famílias migrantes passassem a se comunicar mais e melhor com os professores e funcionários da Unidade educacional e com as outras crianças e famílias da comunidade escolar.

Além de proporcionar o conhecimento de outra cultura a todas as crianças, o principal desdobramento do projeto foi uma maior inserção social das crianças migrantes latino-americanas na escola. Ao longo do trabalho observou-se que essas crianças se sentiram valorizadas, passaram a participar com mais empenho das atividades escolares e foram totalmente inseridas no grupo pelas demais crianças. A professora Simone destaca ainda que “a mudança mais visível foi em relação à língua, em entender que o colega ainda levaria um tempo para aprender a nossa,

assim como levaríamos um tempo para aprender um pouco sobre a dele, mas que há gestos de aproximação e de gentileza que nos unem” (MARTINS, 2021).

O projeto proporcionou vivências significativas, visto que as crianças demonstravam interesse pelas propostas, e corroborou para a construção do respeito e da valorização da diversidade étnico-cultural. Notava-se a felicidade das crianças migrantes quando sabiam que iríamos conversar sobre o país de seus pais ou de seu próprio país (algumas crianças eram filhas de peruanos, bolivianos, equatorianos, entre outros, mas nasceram no Brasil, já outras nasceram nesses países e imigraram para o Brasil).

Acrescenta-se a isso o fato de que tivemos a oportunidade de estudar e descobrir “*uma arquitetura incrível, uma arte rica em cores e detalhes, lendas e contos ricos em significados, mas, em especial, o quanto é importante que as crianças e seus familiares tenham a sua cultura valorizada e o quanto essa ação educativa foi a promotora de uma maior participação e – diria até – de felicidade no ambiente escolar*” (MARTINS, 2021). As famílias, por sua vez, perceberam a necessidade de respeitar e valorizar as diferentes culturas.

Algumas experiências foram planejadas, porém inviáveis de serem executadas naquele momento, como, por exemplo, a produção de uma horta em *platôs*, que representaria a cultura agrícola semelhante ao tipo de agricultura realizada na Cordilheira dos Andes. Além disso, Martins (2021) aponta que “*a maior dificuldade na implementação das práticas foi em relação a encontrar livros apropriados à linguagem infantil que trouxessem a cultura andina em seus contos com imagens que se aproximassem do público infantil*”.

Referências Bibliográficas

- CORTEZ, Patricia Temoche. **Breve história dos Incas**. Rio de Janeiro: Versal, 2013.
- DIAS, Fátima Salles; FARIA, Vitória Faria. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.
- FAVRE, Henri. **A civilização inca**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- FIGUEIREDO, Marcio Luís Baúso de. **Política e religião no Tahuantinsuyu Inca: evidências das relações centro x periferia de Cusco na cerâmica arqueológica da Costa Norte peruana**. 2014. 300f. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- GALEANO, Eduardo. **Os nascimentos**. Porto Alegre: L&PM, 1996. (Memória do fogo, v. 1).
- LA VEJA, Garcilaso de. **O universo incaico**. São Paulo: Loyola, 1992.
- MAGALHÃES, Giovanna Modé; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 1, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072012000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 18 jul. 2016.
- MARTINS, Cristiana Bertazoni. **O papel do “dinheiro primitivo” na economia Inca**. 2001. 168f. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- MARTINS, Simone Benigno. Entrevista I. [abr. 2021]. Entrevistadora: Ritta Minozzi Frattini Ueda. São Paulo, 2021. Entrevista concedida ao projeto “Migrantes Latino-Americanos na Escola em São Paulo”, 2021.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secad, 2005.
- MURRA, John. As sociedades andinas anteriores a 1532. In: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina: América Latina Colonial**. São Paulo: Edusp, 1998. p. 64-99. v.1
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Por uma história do possível: O feminino e o sagrado nos discursos dos cronistas e na historiografia sobre o “império” Inca**. 2006. 232f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- SANTOS, Eduardo Natalino dos. Fontes históricas nativas da Mesoamérica e Andes: conjuntos e problemas de entendimento e interpretação. **CLIO Arqueológica**, Pernambuco, n. 22, p. 7-49, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/clioarqueologica/article/view/246846>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- SOARES, Débora Leonel. **Xamanismo e cosmovisão andina: um estudo sobre práticas de curandeirismo Mochica expressas na cerâmica ritual**. 2015. 290f. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.



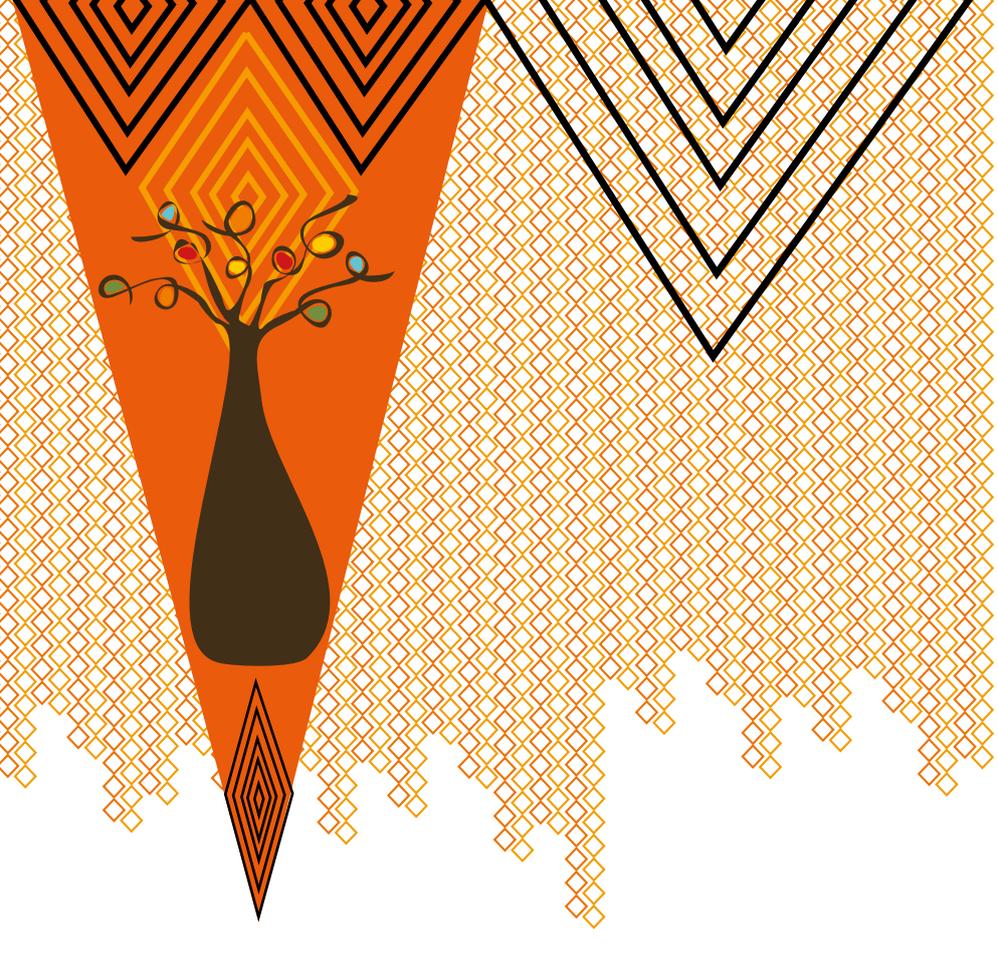
Foto: Jojimo Soares
Ilustração: Cassiana Paula Corimato

História e cultura africana por meio do Mancala Awelé: reflexões para uma prática pedagógica antirracista

Robson Gonçalves da Silva

Coordenador Pedagógico
CEU EMEF Pres. Campos Salles - DRE Ipiranga

RESUMO



O Jogo de tabuleiro Mancala Awelé pertence a uma família de jogos de tabuleiro, originários do continente africano. Após pesquisa de grandes pensadores africanos e não-africanos foi possível relacionar os aspectos do jogo com o modo de vida e organização de antigas sociedades africanas, além de encontrar diversos valores civilizatórios que compõem a cosmovisão africana presentes no jogo. Esse conjunto de saberes faz parte da história e cultura africana, que são conteúdos obrigatórios na educação básica, de acordo com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Por meio deles é possível transformar o ensino dentro da escola, possibilitando um olhar para além da cultura hegemônica e valorizando a cultura africana e afro-brasileira. Com isso, conclui-se que o jogo de Mancala Awelé é uma importante ferramenta para ensinar, potencializar e desconstruir preconceitos acerca da história e cultura africana dentro das escolas, sendo de grande importância para combater o racismo e dar oportunidade de muitos estudantes construírem suas identidades de forma positiva.

Palavras chaves: Mancala Awelé; Lei 10.639/03; Cosmovisão africana.

Introdução

Desde 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi alterada em seu artigo 26 com a promulgação da lei nº 10.639/03 e, posteriormente, pela lei nº 11.645/2008. As respectivas leis obrigam o ensino de história e cultura africana e afro brasileira e dos povos indígenas na educação básica. A LDBEN determina que o conteúdo programático:

[...]incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Dentro das instituições de ensino, encontramos poucas práticas que cumpram as referidas leis ou que permeiem todo o currículo escolar. Nas poucas práticas que encontramos, boa parte delas acontecem em algumas datas específicas e muitas vezes abordam a história africana apenas sob a perspectiva da escravidão ou da imagem de miséria pós-colonização do continente africano, sem contemplar os conhecimentos africanos, a história pré-colonial, as cosmovisões ou até mesmo sem relacionar todos estes saberes da cultura africana ao Brasil (GOMES; JESUS, 2013).

A pesquisa “As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na es-

cola na perspectiva da Lei nº 10.369/03”, coordenada pela professora Nilma Lino Gomes, aponta que dentro de algumas escolas existem projetos significativos desenvolvidos por alguns profissionais sobre a temática étnico-racial e ao mesmo tempo existem profissionais que desconhecem a Lei nº 10.639/03 ou mantêm um conhecimento superficial dela entendendo-a como uma imposição do Estado ou “lei dos negros”. Outro aspecto encontrado foi que o conhecimento dos docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre a História da África são superficiais e estereotipados, fornecendo aos estudantes pouco conhecimento sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras (GOMES; JESUS, 2013). Isso mostra que os saberes africanos pouco são abordados dentro da educação. Quando são abordados acontece de forma voluntária, individual por alguns profissionais da educação e algumas vezes de forma superficial sem um aprofundamento da filosofia, cultura e história que envolvem os povos africanos.

Considerando todas as problemáticas encontradas nas práticas pedagógicas ao abordar a história e cultura africana, na aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, por conseguinte, na LDBN, na falta de pesquisas sobre a filosofia e cosmovisão africana dentro da educação, na possibilidade de utilização de um elemento que faz parte da cultura africana, que é o jogo Mancala Awelé. Trata-se de uma ferramenta pedagógica potente e carregada de aspectos filosóficos, históricos e da cosmovisão africana, este artigo tem a intenção de desvelar a possibilidade de

compartilhar a filosofia, história e cultura africana a partir de uma epistemologia pluriversal e afrocêntrica. Para Molefi Kete Asante, afrocentricidade é a conscientização e o entendimento da história, cultura, literatura, linguística e política a

partir de teóricos africanos ou afro-diaspóricos dispostos a agir em prol da liberdade humana e capazes de fazer isto de forma independente, de acordo com seus interesses (ASANTE, 2009).

A origem do jogo mancala

Mancala é uma família de jogos de tabuleiro de origem africana, “esse termo passou a ser usado pelos antropólogos para designar uma série de jogos disputados num tabuleiro com várias concavidades e com o mesmo princípio geral na distribuição das peças.” (BRANDÃO, 2006, p. 69). No Mancala essa distribuição simulam a semeadura e a colheita. Esse jogo é conhecido por diferentes nomes, de acordo com a região, e é jogado de diferentes formas entre os povos africanos e não-africanos. Utilizaremos o nome genérico, Mancala, a princípio, pois iremos abordar elementos comuns em todos os tipos de jogos desta família. Quando abordarmos o Awelé especificamente, que é um dos tipos de Mancala, utilizaremos o nome original, que foi dado pelos povos, atualmente habitantes das regiões da Costa do Marfim e Gana, que o jogam até os dias hoje.

A origem do jogo, segundo alguns estudos, aponta para mais de 7 mil anos. Há teorias de que os Mancalas surgiram primeiramente na “África Negra”¹:

A sua origem é milenar e desconhecida. É possível que tenham sido inventados há mais de dois mil anos, na península Arábica (Mancala deriva da palavra

árabe naqala que significa mover) ou que tenham nascido algures na África Negra, o continente onde estes jogos são mais populares e cuja diversidade de regras e tabuleiros é maior do que em qualquer outra região do globo (SANTOS; NETO; SILVA, 2008, p. 23).

Ao analisarmos os estudos de Brandão (2006) e de Santos et al (2008), identificamos algumas contradições entre eles, principalmente por Santos et al (2008) relacionar a palavra “Mancala”, de origem árabe, com a origem do jogo. Além de Brandão (2006) mostrar que esse nome passou a ser utilizado por antropólogos, não necessariamente sendo o nome original do jogo, demonstra que os princípios, conceitos e valores do jogo estão intrinsecamente ligados aos valores civilizatórios africanos. Agbinya (2004) faz uma dura crítica ao uso da palavra “mancala” para se referir aos jogos de tabuleiros africanos. Para ele é uma infelicidade essa confusão que os não-africanos fizeram, utilizando esse nome genérico para referir-se aos jogos que existem há séculos em diferentes grupos-étnicos africanos e com diversos nomes e regras. Ele nos traz que o nome “Mancala é na verdade uma corrupção da palavra Mankaleh que significa o jogo

1 Termo equivocados, que nos recusamos utilizar por julgarmos ser um termo racista e por concordarmos com os estudos de Diop (1974) que afirma que toda África, inclusive nas regiões mais ao Norte, era negra, ou seja, não existia uma África branca.

da inteligência. É difícil encontrar o uso desse nome por grupos étnicos africanos. Mankaleh é derivado de suaíli uma língua híbrida que tem uma grande influência árabe” (AGBINYA, 2004, p.17). A crítica de Agbinya nos remete ao que Hampâté Bá escreve sobre a tradição oral africana e da importância de ouvir os “tradicionalistas” africanos para conhecer a essência da história. De acordo com Hampâté Bá “Uma história que se quer essencialmente africana deverá necessariamente, portanto, apoiar-se no testemunho insubstituível de africanos qualificados. “Não se pode pentear uma pessoa quando ela está ausente”², diz o adágio” (HAMPÂTÉ BÁ, 2010, p. 175)

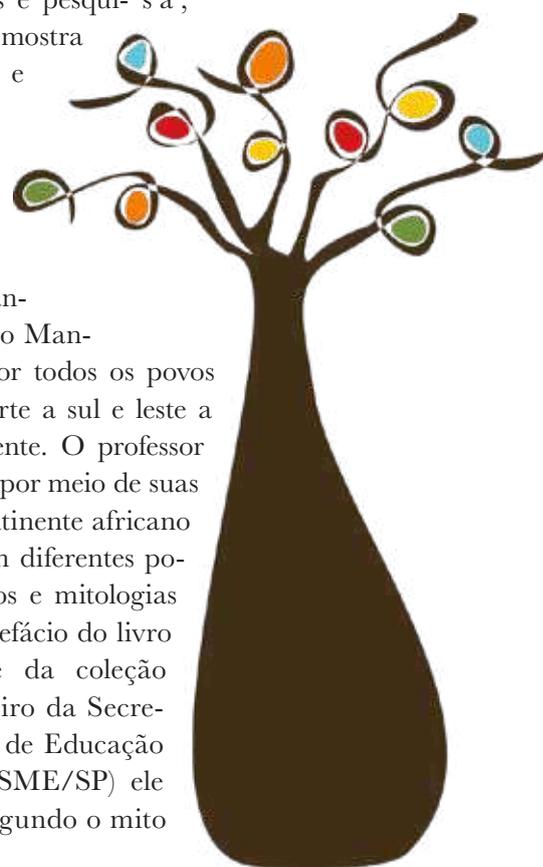
A suposta origem dos Mancalas, ou Mankaleh, ter sido no Egito/Kemit faz todo sentido quando lembramos de que no Vale do Nilo a prática da agricultura era o que movia a sociedade, além disso, uma descrição de Mokhtar (2010) sobre a experiência dos egípcios com as cheias do Nilo, parece remeter diretamente aos princípios dos jogos de Mancala:

Para compensar a escassez periódica, era necessário estocar cereais para alimentar a população e – mais importante ainda com vistas ao futuro garantir quantidade suficiente de sementes para a semeadura seguinte, quaisquer que fossem as circunstâncias. Esses estoques de reserva eram fornecidos pelo governo central, graças ao duplo celeiro real, que estocava cereais em armazéns distribuídos por todos os países. Limitando o consumo em períodos de abundância e estocando o máximo possível para se precaver contra cheias insuficientes ou excessivas, o governo central passou a controlar, por assim dizer, a ordem natural e veio a desempenhar um papel muito importante (MOKHTAR, 2010, p. XLVIII).

O modo de vida dos egípcios era determinado pelas cheias do Nilo. Isso refletia em todos os aspectos da vida social, econômica e cultural do povo. A forma de jogar os Mancalas parece reproduzir este estilo de vida, em que a semeadura precisa ser planejada, para que a colheita seja bem-sucedida e, em seguida, ser armazenada em depósitos, assim se garantiriam as próximas semeaduras e o sustento do povo. Esse estilo de vida coletivo/cooperativo faz parte dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, que, de acordo com Trindade (2013), também contém a ludicidade como elemento que se conecta a todos outros valores.

Pesquisadores encontraram fileiras de buracos em rochas de monumentos egípcios, inclusive no Templo de Kuma e na pirâmide de Queóps. Culin (1896) já dizia, há dois séculos atrás, que o Mancala “pode ser considerado, por assim dizer, como O Jogo Nacional Africano”. (CULIN, 1896, p. 601).

Em seus estudos e pesquisa, Culin (1896) mostra diversos nomes e imagens de diferentes tipos de Mancala existentes no continente africano, comprovando que, de fato, o Mancala é jogado por todos os povos africanos, de norte a sul e leste a oeste do continente. O professor Acácio Almeida por meio de suas pesquisas no continente africano teve contato com diferentes povos saberes, jogos e mitologias africanas. No prefácio do livro Mancala Awelé da coleção Jogos de Tabuleiro da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) ele escreve que “segundo o mito



fundador Massai, o jogo foi inventado por Sindillo, filho de Maitoumbe, o primeiro ser humano, e remonta os primórdios da criação” (SÃO PAULO, 2020, p.23).

Na África os Mancalas recebem diversos nomes: Awalé (Costa do Marfim), Awele, Aela, Chosolo, Kalak (LIMA; GNEKA; LEMOS. 2005); Mungala (Nubia, Gabattà (Abyssinia/Etiópia), Aban-gha (Nova Guiné), Toee (Sudão do Sul), Madji (Benin), Poo (Libéria), Mbau (Angola), Kale (Gabão), Bau (Tanzânia), Isafuba (Zimbabue), Wari (Costa leste africana). Os estudos feitos por estes pesquisadores nos levam a acreditar que origem dos jogos “Mancala” é africana. O Awelé ou Awalé é, de fato, um jogo de tabuleiro africano jogado na região da Costa do Marfim e, de acordo com Agbinya (2004), o Awalé também é jogado por alguns povos do Senegal e Kenya (Masai) e o Awelé em Gana (Ga). Awelé é um dos estilos mais jogados dentro de África. Ele também faz parte de um grupo de jogos que têm regras internacionais definidas e campeonatos internacionais organizados pela Antigua and Barbuda Warri Academy, entre outras organizações. No Brasil o jogo foi trazido

pelos africanos escravizados que estiveram por aqui, dentre eles o povo Yorubá, que trouxe o AYO, o qual em nosso país é chamado de AIÚ.

Em África, existem mais 200 tipos de jogos de tabuleiros que simulam a semeadura e colheita. Não podemos considerar o Mancala como apenas mais um jogo de tabuleiro, pois dentro dele estão inseridas diversas culturas e cosmovisões de diferentes povos africanos. Segundo Acácio Almeida:

Por meio dos jogos da família Mancala é possível desenvolver a memória auditiva, a memória visual e corporal, a imaginação, as funções da linguagem, da gestualidade, o conhecimento do meio ambiente, a sensibilidade, a lógica, a afetividade, conhecer o patrimônio cultural, o ethos, a ética e a estética, as funções sociais, morais e educativas (SÃO PAULO, 2020, p.19).

Por isso, para jogar os jogos da família Mancala é preciso contextualizar os aspectos que permeiam suas dinâmicas, histórias e regras.

África, humanidade e civilização

De acordo com a paleontologia, “o homem é um mamífero, mais exatamente, um mamífero placentário. Pertence à ordem dos Primatas” (COPPENS, 2010, p. 448). No decorrer do texto, esse autor cita as diversas espécies de primatas e os diferentes gêneros que surgiram com o decorrer dos milhões de anos. Ele destaca que:

Qualquer que seja a relação de parentesco entre esses primatas, o interessante do período está em mostrar que, há 30 milhões de anos, havia no nordeste

da África uma grande variedade de pequenos primatas prenunciando todos os que existem hoje: Cercopithecidae, Pongidae, Hylobatidae e Hominidae. As linhas fundamentais estavam traçadas (COPPENS, 2010, p. 451).

A história da humanidade perpassa pela evolução do gênero *Homo*, que assim como todos outros primatas, teve sua origem no continente africano. Por conta disso, a África é considerada o berço da humanidade. Muito diferente do que vemos e ouvimos, África não é um lugar primitivo

onde há apenas pobreza, animais e deserto. As civilizações africanas são as mais antigas que existem e quase tudo que sabemos hoje é de origem africana. De África surgiu boa parte da medicina, arquitetura, culinária, cultura, entre outras coisas que conhecemos hoje. Imhotep, que viveu em África entre 2900 e 2280 a.C., foi considerado um Deus da medicina para os europeus. Abu Bakr (2010) escreve sobre a história da África e a representação de Imhotep na época, e até hoje, na enciclopédia História Geral da África.

A dinastia (II) foi fundada pelo rei Zoser, que, a julgar pelas evidências, era um soberano vigoroso e capaz. Entretanto sua fama foi consideravelmente obscurecida pela de seu celebre súdito Imhotep (I-em-hotp), arquiteto, médico, sacerdote, mágico, escritor e autor de provérbios. Vinte e três séculos após sua morte, tornou-se ele o deus da medicina, em quem os gregos (que o chamavam de Imuthes) reconheciam Asclepio. Sua realização mais notável como arquiteto foi a “pirâmide de degraus” e o vasto complexo funerário construído para seu farão em Saqqara, numa área de 15 ha, na forma de um retângulo de 544 m por 277 m. A construção compreendia um muro circular, semelhante a uma fortaleza, e Imhotep introduziu notável inovação substituindo a pedra pelo tijolo (ABU BAKR, 2010, p. 46).

O continente africano se desenvolveu durante estes milhares anos, principalmente após a seca no Saara, forçando a migração de muitos povos até as margens do Rio Nilo, e foi dali, do Vale do Nilo, que os povos africanos se desenvolveram e se espalharam por todo o continente. Ao se espalharem, levaram com eles seus conhecimentos, costumes e crenças, para dentro e fora de África. A região do Vale do Nilo era chamada de Kemit, ou Kmt, pelos povos que lá viviam, que de acordo com os hieróglifos, significa “terra dos pretos”. Porém, depois da colonização, passamos a chamar essa terra de Egito.

Diop (1974), ao escrever sobre a origem negra dos povos egípcios, explica a origem de Moisés e dos escritos no Livro de Gênesis sobre a maldição de Cam (Kam), comprovando que mesmo os judeus, após migrarem do Egito, consideravam aquelas terras como a terra dos negros:

Na verdade, sabemos que os Egípcios chamavam seu país de Kemit, que significa “Preto” em sua língua. A interpretação segundo a qual Kemit designava o solo preto do Egito, preferencialmente ao homem preto e, por extensão, a raça preta do país dos Pretos, decorre mais de uma distorção gratuita por mentes conscientes do que uma interpretação exata desta palavra faria implicar. Por isso, é natural encontrar Kam em hebraico, significando calor, preto, queimado (DIOP, 1974, p. 7).

Em um simpósio realizado no Cairo, de 28 de janeiro a 3 de fevereiro de 1974, o francês Sauseron afirma que “em egípcio, km (feminino, kmt) significa “negro”; o masculino plural e kmu (Kemu), e o feminino plural, kmnt. A forma kmtyw pode significar apenas duas coisas: “os de Kmt” e “os habitantes de Kmt” (“o país negro”).” (MOKHTAR, 2010, p. 830).

Recentemente foi encontrado um fóssil na região do Reino Unido, que data cerca de 10.000 anos. Após análises laboratoriais, concluíram que a pele daquele homem, conhecido como “Homem de Cheddar”, era negra, não branca, e com olhos azuis. Em 2014, também foi encontrado, na Espanha, um fóssil de 7000 mil anos com a pele negra e olhos azuis. (DIAZ, 2018). Os estudos recentes corroboram com o que Diop (1974) dizia no século passado sobre a origem da civilização e sobre a cor dos povos que viviam no Egito antigo, desconstruindo a ideia de que os faraós e os povos egípcios não eram negros. O branqueamento de alguns povos africanos foi uma construção dos europeus que sabiam da importância e poder dos egípcios para

a humanidade, por isto quiseram identifica-los como caucasianos, já que as teorias racistas queriam comprovar que os negros eram primitivos e inferiores.

Em Kemit, ou Egito, foi onde surgiram as primeiras organizações humanas.

[...]é provável que o primeiro povoamento efetivo do vale do Nilo tenha ocorrido no início do Neolítico (por volta de -7000). Nessa época, os egípcios adotaram um modo de vida pastoril e agrícola. Enquanto aperfeiçoavam seus instrumentos e armas de pedra, inventaram – ou acolheram – a cerâmica, que viria a ser para nós de grande utilidade na reconstituição de um quadro completo das diferentes culturas egípcias durante o período neolítico (ABU BAKR, 2010, p. 37).

Se a África é o berço da humanidade, Kemit é o berço das sociedades humanas. Foi nesse local que os homens viveram por milhares de anos e desenvolveram, inclusive, o calendário que utilizamos até hoje, onde o ano tem 365 dias e é dividido em 4 estações. Os egípcios desenvolveram este calendário, inicialmente, para se precaverem às cheias do Nilo. Mockthar (2010) nos conta que:

Nesse calendário, a primeira estação do ano, Akhet em egípcio, marcava o começo da enchente. As águas do rio subiam pouco a pouco e cobriam a terra ressecada pelo verão tórrido. Os campos permaneciam encharcados durante quatro meses aproximadamente. Na estação seguinte, a terra, que pouco a pouco emergia da inundação, ficava pronta para a sementeira. Era a estação Peret – literalmente, “sair” –, termo que, sem dúvida, faz alusão a terra que “sai” da água e, ao mesmo tempo, a “saída”, ao despontar da vegetação. Terminada a sementeira, o camponês aguardava a germinação e a maturação dos grãos. Na terceira e última estação, os egípcios colhiam e estocavam a colheita disso, tinham apenas que esperar a nova enchente e preparar os campos para a sua chegada. Essa era a estação Shemu (MOCKTHAR, 2010, p. XL).

Nota-se que o Nilo e a agricultura eram a base para os egípcios construir, criarem, se adaptarem e se organizarem enquanto civilização. A partir desta vivência que foram construindo alguns valores civilizatórios que até hoje fazem parte dos povos africanos.

Cosmovisão africana no Awelé

Sabemos que os povos africanos são diversos, cada qual com suas características, valores, artes, vestimentas, culinária, jogos etc. Porém, existem alguns valores e cosmovisões que parecem ser comuns entre a maioria dos povos, desde a Antiguidade. Em sua tese *A cosmologia africana dos bantu-kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil*, Santos (2019) traz a tradução do livro de Fu-Kiau (2001) *A Cosmologia africana dos Bantu-Kongo: princípios de vida e vivência*. No

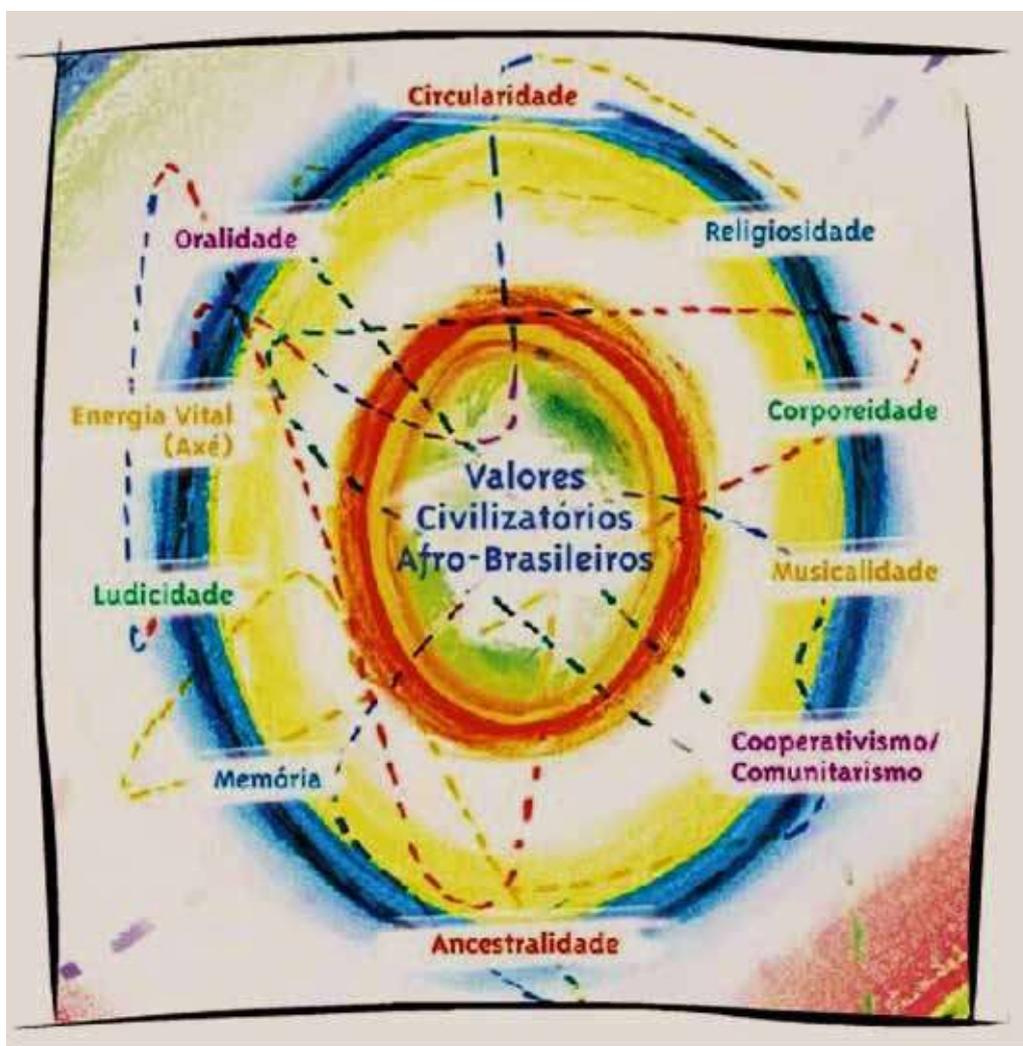
primeiro capítulo do livro, Fu-Kiau (2001) escreve sobre diversos elementos que compõem a cosmologia do povo kongo, desde a criação da Terra até os conceitos de vida e morte (*Kala-Źima-Kala*) dos *Muntu* (seres humanos). Fu-Kiau (2001) também nos traz como o povo Kongo vive em comunidade, a forma que se organizam, se relacionam e o que esperam dos seres humanos. Muitos desses valores e cosmovisões também parecem ser comuns entre os povos do continente africano que foram

forçadamente trazidos para o Brasil, ou seja, vieram para cá junto com os homens e mulheres que foram sequestrados de África e escravizados pelo mundo. Trindade (2013) nos apresenta alguns desses valores, que têm origem africana, porém referindo-se a eles como valores civilizatórios brasileiros. De acordo com autora,

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se

constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. (TRINDADE, 2013, p. 132).

Esses valores civilizatórios também são destacados por Brandão (2006) e consistem em: princípio da energia vital, circularidade, cooperativismo, oralidade, memória, musicalidade, corporeidade, ludicidade e religiosidade. Como se pode ver na figura 1, esses valores não estão isolados, eles se intercomunicam, se conectam uns aos outros, dando forma à organização dessa cosmovisão africana.



Fonte da imagem: Brandão (2006)

A circularidade é um desses valores que está presente no jogo de Awelé e, também, nos outros tipos de Mancalas. A movimentação das sementes se dá de forma circular, onde os jogadores movem as peças (sementes) de uma cova a outra, como se reproduzissem o processo de semeadura, podendo passar por todas as covas do jogo, desta forma ambos os jogadores compartilham as sementes durante as semeaduras e colhem-nas, quando for possível. Essa troca constante durante o jogo é o que mantém viva a energia vital, por meio do contato com as sementes pelos dois jogadores. Azoilda Trindade (2013) escreve que de acordo com a cosmovisão africana “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” (TRINDADE, 2013, p. 134).

O jogo, por si, já representa a ludicidade dentro da cosmovisão africana, mas, além disso, ele traz a memória, oralidade e ancestralidade também. Georges Gneka nos conta que aprendeu a jogar Awalé com os mais velhos aos pés do Baobá, que para o povo dele (Krou – Costa do Marfim) era chamada de Árvore da palavra, e as sementes do seu fruto eram utilizadas para jogar o Awalé. (LIMA; GNEKA; LEMOS, 2005). Agbiyan (2004) também relata que dentro da comunidade em que ele nasceu (Anyuwogbu - Nigéria), os anciãos tinham o costume de jogar o “Echi”, nome que eles dão ao Mancala por lá, embaixo do baobá, onde elaboravam diversas estratégias e realizavam operações matemáticas constantemente durante o jogo. Esses dois relatos indicam que o jogo, dentro das comunidades africanas, é ensinado oralmente dos mais velhos aos mais novos, rememorando os ensinamentos ancestrais. Além disso, a referência ao baobá nos mostra a importância que a árvore tem para os africanos, sendo considerada sagrada para muitos povos, como escreve Mário Lemos (2005):

Essa árvore é única que oferecia água armazenada dentro de si. Ninguém passava fome, tendo seus frutos e folhas como alimento. Desse modo, todos sobreviviam. Por isso, a partir desse tempo, essa árvore tornou-se sagrada para nós. Respeitamos um embondeiro tal como respeitamos as pessoas. Cuidamos dela porque ela cuida de nós. (LIMA; GNEKA; LEMOS. 2005, p. 32)

As comunidades tradicionais africanas costumam conviver em cooperativismo. Algumas sentenças em linguagem proverbial dos povos bantu-kongo ilustram essa cooperatividade: “Não são seus os bens da comunidade”, “Na comunidade todos ensinam e são ensinados”, “Comunidade para mim; eu, para comunidade”, “Dentro da comunidade não há fronteiras”, “Na comunidade, toda sorte de relação; mas não há rivais”. (SANTOS, 2019, p. 191 - 206). Essas frases, que remetem à sabedoria popular, entre muitas outras, assim como a cosmologia africana dos bantu-kongo, e de outros povos africanos, se revelam nos jogos de Mancala. Isso faz parte da filosofia africana. Assim como nas comunidades tradicionais africanas o cooperativismo está fortemente presente, no jogo de Mancala costumamos dizer que não temos um rival, um inimigo, pois nós estamos dividindo as mesmas terras e sementes, além de ser proibido deixar nosso parceiro de jogo faminto “[...] é, sobretudo, um jogo baseado na generosidade: para ganhar, um jogador tem que saber doar ao seu adversário” (LIMA; GNEKA; LEMOS, 2005).

Os jogos de semeadura representam o que as sociedades africanas são por meio da ludicidade, onde uma simples colheita exige planejamento, estratégia, conhecimento e inteligência. No jogo encontramos as características das relações sociais existentes entre os povos africanos, sendo que elas se dão predominantemente por meio de cooperação e trocas. Portanto, jogar Awelé, ou qualquer outro tipo de Mancala, nos permite vivenciar um pouco da cultura

e valores africanos. Com o jogo, poderemos vivenciar diversos elementos que fazem parte da cosmovisão africana e afro-brasileira, dando-nos a oportunidade de conhecermos outras formas de sociedade, cultura e cosmovisões, além dos saberes ex-

clusivamente ocidentais, que nos são transmitidos diariamente, desde a colonização. Conhecer esses outros saberes pode evitar a reprodução de estereótipos construídos pela cultura ocidental, que estigmatizam as culturas africanas e afro-brasileiras.

Porque levar o Awelé para a escola?

Diante o exposto anteriormente, notamos a diversidade de temas que podemos vivenciar na escola por meio do Awelé. Passamos pela origem da Terra, evolução humana, História da África, História do Brasil, valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, cultura e arte africana e afro-brasileira. Além de todo conteúdo elencado, ainda é possível utilizar o jogo como uma ferramenta para abordar a matemática. Existem diversos estudos sobre etnomatemática que propõem a eficácia do jogo no aprendizado da matemática pelos alunos. O jogo, além de contribuir para o raciocínio lógico, fomentar operações lógicas, testar hipóteses, exercitar a concentração e construir identidades, contribui com o conteúdo da matemática inferindo na “geometria; sequência; equação e inequação; sistema de numeração decimal; estratégia; valor posicional; localização e espacialidade” (SANTOS; FRANÇA, 2017, p. 97). Para Pereira *et al.* (2018),

No jogo Awelé, encontramos uma série de conceitos matemáticos que são sistematizados pela escola. Temos tal percepção, por exemplo, enquanto se joga. [...]. Com isso, de forma involuntária e espontânea, utilizam vários cálculos matemáticos que a própria dinâmica do jogo exige, como a contagem, estimativas, probabilidade, análise combinatória, concentra-

*ção e raciocínio lógico. [...]. Entretanto, podemos ainda, por meio de situações concretas do jogo, construir conhecimentos matemáticos que são sistematizados pela escola como, por exemplo, porcentagem, progressões aritméticas e geométricas, tratamento da informação e análise combinatória. (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 7)*

O jogo demonstra, então, ser um importante instrumento para o desenvolvimento do raciocínio matemático. Agbinya (2004) relata que apenas na vida adulta que passou a perceber que os anciãos que jogavam em sua aldeia contavam na base 5, a cada jogada que faziam. Utilizavam essa, e outras operações matemáticas, estrategicamente, para obter vantagens no jogo.

Podemos ver, assim, que por meio dos jogos da família Mancala proporcionamos aos estudantes um saber descolonizado³, dando-lhes a oportunidade de conhecerem e se identificarem com outras culturas, além da que lhes foi imposta historicamente de forma hegemônica, que é a cultura

3 Descolonizar significa superar o colonialismo. Um saber descolonizado é um saber que vá além dos saberes impostos pelos colonizadores.



ocidental. Conhecer outras formas de ver o mundo, de se relacionar com as pessoas, partindo da perspectiva africana, pode despertar nos estudantes, um interesse e admiração maior pela estética negra, possibilitando uma aceitação maior de suas características físicas, ao invés de buscarem atender aos padrões estéticos impostos pela sociedade ocidentalizada.

O jogo tem um valor muito grande para o povo africano, pois ele representa o estilo de vida, a ancestralidade, o lúdico entre outros valores civilizatórios africanos. Gneka (2005), que é um marfinsense, afirma que:

Ao jogar, o que se está fazendo é repetir os ciclos da natureza: o cultivo do solo e as colheitas, que seguem o ritmo das estações. [...] O awelé baseia-se na redistribuição contínua das sementes. [...] Semear para colher é o princípio fundamental, que não varia. Esse é o segredo e a fonte, na prática fundamental africana, da troca (LIMA; GNEKA; LEMOS. p.54. 2005).

Por meio das regras e movimentos do jogo, podemos notar como ele se relaciona ao modo de vida dos povos africanos. Semear para colher, armazenar as sementes, não deixar seu parceiro sem sementes, não ter dono na terra, compartilhar as mesmas sementes, a organização circular etc. Por conta disso, não dizemos que somos adversários no jogo. Em sua tese, Santos (2018) traduz uma sentença proverbial do povo bantu-kongo, registrada por Fu-Kiau, que representa esta relação social: “**Mu kanda kikanda, bukanda, kinkwezi, kimwanambuta, kisikanda, kikundi, kinzayani. Ka mwena kimpala ko.** [...] Na comunidade, toda sorte de relação; mas não há rivais” (SANTOS, 2019, p. 202).

Apresentar a cosmovisão africana, utilizando o jogo Mancala, contribui para o aumento de repertórios das educadoras (es), estudantes e possibilita novas reflexões, a fim de uma educação antirracista. O racismo está inserido em todos ambientes e setores da sociedade brasileira, inclusive na escola, local este no qual as crianças reproduzem todas as violências, falas e preconceitos que elas escutam. Diante disso, o papel dos profissionais da educação se torna fundamental para reduzir e, quem sabe, extinguir de uma vez por todas, o racismo. Somente descolonizando o saber, desconstruindo estereótipos, fornecendo informações sobre a cultura, história, povos e arte africana, sob o olhar e epistemologia africana, que conseguiremos fazer com que as crianças passem a admirar e se identificar com outras culturas que não seja a hegemônica. Kiusam de Oliveira [2017] nos escreve que:

É hora de combater o racismo porque, na ponta de todo o processo educativo, há uma ou um estudante negro necessitando se empoderar, e um estudante branco precisando aprender a enfrentar a educação racista que recebe nos espaços sociais que frequenta. Mas como fazer isso? E eu respondo: Por três formas: a) aceitando que o racismo existe; b) descobrindo onde você o guarda; c) combatendo-o através de práticas pedagógicas que foquem o empoderamento da população escolar negra (OLIVEIRA, [2017], p. 20).

Mostrar um continente africano potente, rico, cheio de diversidade, conhecimento, sabedoria, inteligência e tecnologia fará com que as crianças passem a ter um olhar diferente para a cultura africana, ou olhar que não seja estereotipado e distorcido, como difundido pelas mídias e livros, é reproduzido por grande parte da população brasileira.

Conclusão

É possível concluir que o jogo de awelé pode ser uma ferramenta pedagógica muito importante para abordar a cultura, história e arte africana e afro-brasileira para as escolas, como regem as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Trabalhar com essas diferentes epistemologias, que não sejam as ocidentais, possibilita uma nova forma de perceber o mundo e de se perceber no mundo, oportunizando aos estudantes refletirem e entenderem questões relativas ao racismo no nosso país, que silenciam, marginalizam e apagam outras epistemologias que não sejam as hegemônicas e, com isso se identificarem e valorizarem os saberes africanos e afro-brasileiros.

Ressignificar e valorizar as culturas de matrizes africanas é essencial para diminuir a desigualdade entre as pessoas que formam a diversidade sociocultural brasileira. Os princípios do jogo trazem o cooperativismo, em que todos devem compar-

tilhar os espaços e as riquezas que lá estão de forma igual, sem que um fique sem ter nada e ambos possam ter o direito de colher e transitar pelo todo. Este olhar para o outro como alguém a quem devo compartilhar minhas terras e sementes reduz o sentimento de rivalidade, superioridade e discriminação entre os estudantes.

Com o jogo, é possível dar sentido a existência e valorização da cultura ancestral africana. A construção da identidade negra no Brasil é um processo de transformação que demanda reflexão e ação contínua. O Awelé não é apenas um jogo é uma pedagogia transformadora que permite conexão identitária e compreensão da valorização cultural. Georges Gneka diz que “Pelo awalé, o jogador conhece a alma africana ou a dos baobás, pois é com seus grãos que se joga. A diversão tem um pé na mitologia e outro no cotidiano da África.” (LIMA; GNEKA; LEMOS, 2005).

Referências Bibliográficas

- ABU BAKR, A. O Egito faraônico. In: MOKHTAR, G (org.). **História Geral da África Parte II: África Antiga**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.
- AGBINYA, Johnson Ihkey. **Computer board of Africa**. África do Sul: University of the Western Cape, 2004.
- AGUESSY, Honorat. Visões e percepções tradicionais. In: SOW, Alpha et al. **Introdução à cultura africana**. Lisboa: Edições 70, 1980. p. 95-136.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Saberes e fazeres: modos de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A cor da cultura).
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei no 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-2784, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº i.2/2007**. Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

COPPENS Y. A hominização: problemas gerais: parte 1. In: KIZERBO, J (org.). **História da África I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

CULIN, Stuart. **Mancala: the national game of Africa**. Washington: Government Printing Office, 1896. Disponível em: <https://archive.org/details/mancalanationalg00culi/page/598>. Acesso em: 5 maio 2019.

DIAZ, Marcos G. Por que os humanos que migraram da África para a Europa ficaram brancos há milhares de anos. **BBC News Brasil**, 9 fev. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-43008445>. Acesso em: 10 maio 2019.

DIOP, Cheikh A. **The African origin of civilization: mity or reality**. New York: Lawrence Hill & Co., 1974.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

HALL, Stuart. O Ocidente e o resto. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, p. 314-361, maio/ago. 2016.

HAMPÂTÉ BÁ, Amadou. **A tradição viva**. In: KI-ZERBO, J. (org.). **História Geral da África**. São Paulo: Ática/UNESCO, 2010. v. 1. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 11 maio 2021.

LIMA, Heloisa Pires; GNEKA, Georges; LEMOS, Mário. **A semente que veio da África**. Brasília: MEC, 2005.

MOKHTAR, G. (org.). **História geral da África: parte II: África antiga**. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, Kiusam et al. **Resistir até o fim da discriminação racial**. São Paulo: Movimento Entusiasmo, [2017]. Disponível em: <https://viradaeducacao.me/assets/livretos/resistir-ate-o-fim-discriminacao-racial.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

PEREIRA, Rinaldo P. et al. O jogo africano mancala e suas potencialidades para a educação de jovens e adultos (EJA). **Anais do Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades**, Espírito Santo, n. 4, 2018.

SANTOS, Carlos Pereira dos; PEDRO Neto, João, SILVA; Jorge Nuno. **África: jogo Bao**. Lisboa: Público Visão, 2008.

SANTOS, Tiganá Santana Neves. **A cosmologia africana dos Bantu-Kongo por Bunseki Fu-Kiau:** tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8160/tde-30042019-193540>. Acesso em: 19 maio 2019.

SANTOS, Eliana C.; FRANÇA, Maria C. S. Simbiose entre etnomatemática e a cultura africana: jogo mancala awelé em sala de aula. **Com a Palavra o Professor**, Bahia, v. 1, n. 1, jan. - abr. 2017.

TRINDADE, Azoilda L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: TRINDADE, Azoilda L. (org.). **Africanidades brasileiras e educação:** Salto para o Futuro. Brasília: TV Escola, 2013.

ZUIN, Elenice de S. L.; SANT'ANA, Nádia A. S. Produzindo aproximações da cultura africana com a matemática escolar: a utilização do jogo mancala. **Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11012/8805>. Acesso em: 16 maio 2019.





Imagem: Adobe Stock

Protagonismo Negro e a Educação no Brasil¹

Vínicus Felipe Gomes

Professor de Ensino Fundamental II e Médio
EMEF Adolpho Otto de Laet - DRE Jaçanã/Tremembé

¹ A conclusão e a idealização deste artigo seriam impossíveis sem a contribuição fundamental de meu amigo e companheiro de turma do curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Paulo, Sandro Merg Vaz, o qual foi o responsável pela construção cronológica do Movimento Negro no Brasil, bem como a escolha do texto “vozes da África”, contido na primeira parte deste trabalho. Este trabalho faz parte de estudos compartilhados, debates, descobertas e notas de nossas aulas na disciplina de História da Educação.



RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar os movimentos negros a partir da ótica da educação no Brasil, utilizando paralelamente os textos de Gomes, Gonçalves e Silva. Temos como por objetivo, entender como esses movimentos protagonizaram a luta pela educação em nosso país. Para responder tal questionamento, partimos da observação de fases do movimento negro no Brasil bem como sua participação na formulação de Políticas Públicas Educacionais.

Palavras-Chaves: Educação, movimento negro, políticas públicas.

Introdução

No final do século XX e início do século XXI, houve avanços importantíssimos do ponto de vista racial no Brasil. A Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 12.711/13 são o nosso ponto de partida para uma análise dos avanços em relação às políticas públicas de equidade racial.

Por se tratarem de leis, temos o comum engano de acreditar que o debate, elaboração e aplicação delas tenham como dinamismo o poder público e, assim sendo, apagamos ou minimizamos a participação de sujeitos, entidades e instituições em um processo longo e diversificado para o estabelecimento de tais legislações.

Pretendemos debater temas com leituras de outras áreas, tendo dois objetivos: analisar as fases dos movimentos negros no Brasil, e a participação dos movimentos negros na formulação de Políticas Públicas Educacionais. Tal esforço tem como ponto final evidenciar como os movimentos negros do Brasil protagonizaram a luta pela educação.

Não temos como deixar de pensar no sofrimento causado aos povos negros pelo homem branco europeu. Além de todos os

castigos físicos perpetrados por séculos, os colonizadores simulam uma pseudolibertação dessa massa, negando-lhes a chave para uma equalização social: a educação. Como pensar em um projeto de nação com a hipocrisia sórdida da diferenciação? Com um racismo suave e velado que ainda perdura no século XXI? A saída sempre esteve na luta das minorias em conjunto com os setores progressistas. O poema do abolicionista Castro Alves pode nos orientar nesse processo de anamnese

VOZES D'ÁFRICA

Deus! ó Deus! onde estás que não respondes?

Em que mundo, em qu'estrela tu t'escondes

Embuçado nos céus?

Há dois mil anos te mandei meu grito,

Que embalde desde então corre o infinito...

Onde estás, Senhor Deus?...

(...)

Hoje em meu sangue a América se nutre

— Condor que transformara-se em abutre,

Ave da escravidão,

Ela juntou-se às mais... irmã traidora

Qual de José os vis irmãos outrora

Venderam seu irmão (ALVES, 2009).

I. As fases do Movimento Negro no Brasil

Ao analisar os textos de Gonçalves e Silva (2000) e Gomes (2011), percebemos quatro fases distintas das ações dos movimentos negros brasileiros referentes à educação: a de exclusão absoluta, a autônoma, a de cobrança ao Estado e a áurea, com os maiores avanços obtidos na fase de redemocratização do Brasil. Por fim

buscamos entender os movimentos pós-2016, como resultantes de uma reformulação das estruturas do Estado brasileiro. Portanto, nesta primeira etapa iremos de maneira cronológica apresentar as fases do movimento negro no Brasil e suas formas e ferramentas de atuação.

A. Fase da Exclusão Absoluta

Desde a colônia, a questão da educação dos negros do Brasil foi alvo da não ação do Estado. Tanto por proibir qualquer acesso dos africanos escravizados à escola quanto encará-los como um entrave à modernidade do país. Como enfatiza Gonçalves (2000):

Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135).

Além do referido descaso, pressões da elite conseguiram forçar a aprovação da Lei do Ventre Livre com alterações em relação a sua redação inicial. Onde se desejava que as crianças nascidas de mulheres escravas a partir de 28 de setembro de 1871 fossem educadas. Por pressão dos senhores de escravos², esses foram isentos de qualquer responsabilidade sobre o tema. A legislação ainda previa que somente seriam educadas aquelas crianças que fossem entregues ao governo, por meio de estabelecimentos públicos destinados a esse fim, por seus proprietários mediante indenização. Segundo Gonçalves e Silva (2000), esta ação poderia ter beneficiado a população negra da época, portanto,

Sendo assim entendemos que:

Quando relemos as críticas lançadas à atual situação educacional dos negros brasileiros, encontramos dois eixos sobre os quais elas foram estruturadas: exclusão e abandono. Tanto uma quanto o outro têm origem longínqua em nossa história (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135).

Quando nos interrogamos acerca do abandono a que foi relegada a população negra brasileira no que se refere à educação escolar, não podemos deixar de considerar os dados supracitados. Por parte do Estado, houve, na segunda metade do século XIX, uma iniciativa concreta que, se correspondida à altura, poderia ter mudado a condição educacional na qual os negros ingressaram no século XX (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 137).

Na prática, isso não ocorreu, pois outros artigos da referida lei permitiam aos senhores usufruir do trabalho das crianças libertas até os 21 anos. Além disso, muitos desses senhores enviavam até os jovens pardos para a Casa dos Expostos, pois era mais lucrativo manter suas mães como ama-de-leite do que receber a indenização do governo, ou seja, mais uma vez o Estado nega educação ao povo miscigenado por meio de suas leis, isso é perceptível ao constatar que apenas 113 crianças (ou 0,02%) foram encaminhadas às instituições de acolhimento. Por fim, destacamos uma das mais antigas associações negras do Brasil, nas palavras de Gonçalves.

Tomemos, como exemplo, os eventos organizados por uma das mais tradicionais e insuspeitas organizações negras no Brasil, a Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora, de Porto Alegre. Entidade fundada em 1872, conserva em seu patrimônio uma importante história de luta contra o racismo no Brasil. Entre suas iniciativas visando à educação, ainda no século passado, conforme registros em livros e atas da entidade, como lem-



2 Era o nome utilizado na época para designar pessoas das classes abastadas que haviam comprado pessoas em situação de escravidão.

bra o militante Nelson Santana, está a reserva financeira formada com a contribuição que os associados retiravam de seus

salários para que fosse ensinado a ler e escrever aos que não tiveram acesso à escola (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 152).

B. Fase Autônoma

Após a Proclamação da República houve uma profusão de novas iniciativas da comunidade negra. As décadas de 20 e 30 foram proficuas na criação de periódicos como “O Clarim d’Alvorada”, “O Progresso” e “A Voz da Raça”, cujos inflamados artigos conclamavam a população negra aos estudos, como forma de ascensão social e obtenção de respeito de toda a sociedade, às vezes em formas de críticas exacerbadas, culpando a indolência do seu público-alvo:

como se dirigiam a um grupo que se distinguia no interior da comunidade negra, ou seja, um grupo do qual poderiam emergir lideranças, os jornais não poupavam críticas ao comportamento da maioria da comunidade. Por exemplo, atribuíam, às vezes, aos próprios negros a responsabilidade pela precária situação educacional da comunidade negra (GONÇALVES; SILVA, 2000 p. 141).

Como esse público-alvo era composto por uma grande maioria de analfabetos, os jornalistas transformaram-se em oradores, em grandes datas comemorativas a fim de divulgar seus ideais aos que não poderiam ler. Assim eles criaram um contingente de iletrados que seguiam seus artigos através da leitura de filhos e netos. Também tinham forte papel na divulgação das iniciativas educacionais, sempre independentes e autofinanciadas.

A desconfiança com a manutenção das oligarquias pós-República e a total falta de subvenção do Estado a essas iniciativas, fizeram com que a comunidade se mobilizasse a fim de mitigar essa situação, “como se pode ver, contrariamente ao que se supunha, a ação dos movimentos negros se constituía muito mais na autonomia do que na tute-

la. Pouco se esperava do Estado, porque se desconfiava dele” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 146).

Toda essa militância jornalística negra faz com que ao final dos anos 1930 surjam movimentos mais articulados e integrados, especialmente nas capitais e grandes cidades. Tendo como expoente a Frente Negra Brasileira, essas associações fomentaram várias iniciativas educacionais próprias, sem requisitar o auxílio do Estado.

Fundada em São Paulo em 1931, a Frente Negra Brasileira foi responsável pelo maior sucesso educacional na época, tendo alfabetizado mais de 4.000 alunos e do ensino primário e de formação social a outros 200, inclusive de outras “raças” e remunerando os educadores com recursos próprios. Seus cursos de formação política visavam à reconstrução da autoestima negra, a fim de mudar o seu comportamento futuro, o que levou à formação de várias lideranças que continuaram a luta através da criação de outras associações, como o Centro Cívico Palmares. Infelizmente, devido à falta de recursos financeiros para ampliar a sua atuação e tendo se tornado um partido político em 1936, foi extinta pela ditadura Vargas em 1937.

Em todo o Brasil, várias outras associações tiveram impacto no fomento da educação e conscientização da negritude brasileira. O Instituto São Benedito (1915), em Pelotas (RS) e a Frente Negra Pernambucana (1936) tiveram papel importante, tanto na formação política e educacional da sua comunidade, bem como na construção de movimentos de âmbito nacional, que ocorreria na fase seguinte.

C. Fase de cobrança ao Estado

Dedicamos neste momento, especial atenção ao período de 1945 e 1985, para destacar uma das fases de maior crescimento e articulação dos movimentos negros. Por meio de alianças com setores progressistas da sociedade, bem como intelectuais brasileiros e estrangeiros, as associações foram capazes de influenciar o Estado com ambiciosas propostas e requisições.

A partir de estudos de Florestan Fernandes e de Roger Bastide, que acabaram por desconstruir o mito do nosso paraíso racial, o tema da negritude ficou cada vez mais em voga neste período. Com a criação do Teatro Experimental Negro (TEN), em 1944, Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos elevam o patamar intelectual e de alcance do movimento negro até então. Com viagens e contatos com outras associações por todo o Brasil, preparando a “1ª Convenção Nacional do Negro do Brasil”, conseguiram influenciar inclusive a Constituinte de 1946, ainda que tenham perdido apoio parlamentar e de outras associações importantes (como a UNE – União Nacional dos Estudantes), sob a alegação de racismo reverso.

O TEN foi de importância fundamental nesse período, pois muda o foco das ações: tendo o combate ao racismo como protagonista, devolve ao Estado o de-

ver de educar os seus cidadãos, como diz Gonçalves e Silva

Não por acaso, os idealizadores do Teatro Experimental do Negro criticam radicalmente o modelo proposto pelos militantes paulistas. Segundo eles, assumir para si aquilo que seria tarefa do Estado, acabou criando uma espécie de isolamento do negro, um tipo de gueto (Gonçalves, idem, p. 125-126). A esse respeito, Guerreiro Ramos não poupava palavras. Via o otimismo dos fretenegrinos como uma espécie de afecção mórbida, resultante de uma incapacidade de agir (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 146).

Além disso, o TEN acrescentou um novo elemento de junção de educação e cultura. Mais do que aprender a ler e escrever, o negro necessitava remover de si o seu sentimento de inferioridade que estava profundamente enraizado na sociedade desde sempre. Por meio do teatro, as neuroses poderiam ser tratadas como terapia grupal. Além disso, se propunha a formar intelectuais que pudessem criticar as raízes estrangeiras da cultura brasileira. Mesmo com seu término, o TEN iria influenciar a próxima geração de movimentos negros no Brasil.

D. Fase Áurea

Os ventos da democracia aos poucos voltaram a soprar, ainda que na fase derradeira da Ditadura Militar. Com a Lei da Anistia de 1979 e o consequente retorno dos maiores intelectuais e políticos progressistas do exílio, o Brasil entrou em uma efervescência político-cultural, iria ampliar, quantitativa e qualitativamente,

os movimentos negros da época, em especial o Movimento Negro Unificado, em seu manifesto contra a discriminação, de 1978. Como afirma Gonçalves e Silva:

Inicialmente, o próprio movimento negro gerou novas organizações, mais competentes para lidar com o tema da educação.

Isto se explica, em parte, pelo aumento do número de militantes com qualificação em nível superior e médio. Passa-se a compreender melhor os mecanismos da exclusão e, por consequência, como combatê-los de forma mais eficiente. A via acadêmica, por maior que seja a crítica que a ela se possa fazer, aumentou a comunicação entre os pesquisadores que estudam o assunto, e entre estes e os militantes negros. Pelos registros que tínhamos disponíveis, parece-nos que esse aumento de comunicação propiciou novas formas de trocas de experiências, e, mais do que isso, de conhecimento (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 149-150).

A criação do Dia da Cultura Negra, em 20 de novembro, homenageia Zumbi dos Palmares e reafirma a luta de seus herdeiros contra o racismo, também dá início a uma série de eventos, como o debate da discriminação nos sistemas de ensino na “Conferência Brasileira de Educação” – CBE, em 1982. Nesse mesmo ano houve a realização da “1ª. Convenção do Movimento Negro Unificado”, na cidade de Belo Horizonte, que discutiu questões como o maior acesso dos negros em todos os níveis educacionais, criação de bolsas e formas de aumentar a permanência desses estudantes no sistema de ensino. Tal movimentação tem como re-

sultado no âmbito legal o estabelecimento no ano de 2011 da Lei 12.519/11 que tem por finalidade reconhecer o dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro (BRASIL, 2011).

A vitória de partidos progressistas nas eleições de 1982, fez com que fossem inseridas nas plataformas de governo, ações mais afirmativas na questão educacional dos negros, pois muitos dos assessores vieram dos movimentos supracitados. Mudanças nos currículos escolares e nos livros didáticos foram conquistas dessa época, bem como o florescimento de outras formas de educação inclusivas por todo o país.

A pressão da parcela negra sobre a sociedade brasileira só iria aumentar aos longos dos anos seguintes. Através de dois encontros nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação, que levantou propostas concretas para o tema, bem como o **Centenário da Abolição em 1988.**

Com os resultados obtidos, foi perceptível a influência de diversos órgãos governamentais, federais, estaduais e municipais, tendo a constituição cidadã de 1988 como auge das conquistas até então.

II. Participação dos movimentos negros na formulação de políticas públicas educacionais

É fato que a aurora do século XXI trouxe ao debate, importantes temáticas até então marginalizadas não apenas pela sociedade e em partes pela academia. Produções que trazem ao centro questões relacionadas aos negros, bem como seus movimentos

políticos e sociais surgem em um número maior. Ao pensar a estrutura do racismo no mundo e sua sedimentação, caímos na falsa ideia de simplificar como essa estrutura foi montada, ignorando assim sua relação direta com algumas concepções atuais.

Os movimentos negros no Brasil, e no mundo, têm protagonizado um enfrentamento a essa estrutura de genocídio e preconceito contra vidas negras, entretanto ainda é muito comum a relativização dessa realidade com justificativa como “vidas humanas importam” ou até mesmo a acusação de racismo reverso. Diante desse debate, o papel da Educação, ganha uma importância fundamental, pois ela é a ponte entre a academia e comunidade, servido de espaço de reflexão e experimentação da ciência bem como a proliferação de concepções filosóficas e sociais e de equidade. Para Boaventura Santos,

qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política, experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com seus critérios de validade, ou seja, são constituídas por conhecimentos rivais (SANTOS, 2009, p. 9).

Não pretendemos aqui debater a questão do programa da empresária Luiza Trajano ou a pauta e a atuação dos movimentos negros no Brasil e no mundo, mas com eles exemplificar

uma reivindicação que vai além das cotas raciais demandando a igualdade racial no mercado de trabalho, nos meios de comunicação, nas universidades públicas, na saúde, enfim, nos vários setores sociais em que a desigualdade racial se perpetua (GOMES, 2011, p. 151).

Toda ação no campo Política da Educação tem uma intencionalidade, ou seja, ela parte de um ponto, e é voltada para um grupo de sujeitos e por isso precisamos olhar para estas políticas públicas como ações políticas intencionais (KRAWCZYK, 2015). Sendo assim promover ações afirmativas tem a intencionalidade de alterar determinadas estruturas básicas da sociedade. No final do século XX e início do XXI houve a formulação de políticas públicas como a

Lei nº 10.639/03 que estabelece o ensino de história da África e Cultura Afro-brasileira e o estabelecimento das cotas raciais em todo o país. Mas qual a intencionalidade dessas políticas públicas?

Exclusão e abandono marcam a relação do Estado brasileiro com os negros. Como já abordado no presente texto, a Lei do Ventre Livre se mostra como um divisor de águas dessa situação, pois “crianças nascidas de mulheres escravas, a partir dessa data, eram livres e deviam ser educadas” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 136). A educação dessas crianças era motivo de debates entre alguns intelectuais da época. Por um lado, havia aqueles que achavam necessário a libertação dos escravos, e por outro os que queriam condicionar essa libertação a um processo de letramento, com o objetivo de “libertar” essas crianças da cultura escravista.

A Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, libertou os escravos do Brasil de forma definitiva. Gonçalves e Silva exploram o debate em relação a esse processo, uma vez que para a sociedade desse contexto, existia a necessidade de se estabelecer uma nova identidade para o povo brasileiro. Novos sujeitos como os migrantes e os negros libertos estavam diante de uma nova organização social pós-escravidão. Diversas foram as teorias raciais baseadas no darwinismo social e no racismo, podemos citar intelectuais do início do século XX como Nina Rodrigues, Sílvio Romero e Euclides da Cunha que tinham como base teorias raciais sustentadas em pseudociência e biologia.

Dessa maneira, a consolidação do país como “nação civilizada” se deu por meio da estruturação do racismo, na república pós-abolicionista. Os negros, indígenas e mestiços libertos, não apenas das correntes, mas de todo e qualquer poder de representação, sem qualquer espaço de influência e de poder ficaram à margem das possíveis

benesses daquela prematura cidadania republicana (MUNANGA, 2009).

A Era Vargas estabelece então um novo item a esse cenário, a identidade nacional baseada em princípios socioculturais. Temas como o samba, futebol e a capoeira buscam promover a cultura desta nova identidade do brasileiro que tem na miscigenação sua maior marca enquanto povo. Nascia, assim, a partir de um grupo de pensadores, como Gilberto Freyre, o mito da “democracia racial”. Esse mito contribuiu para a reafirmação do racismo em sua estrutura, pois,

ao estudar a mobilidade social de brancos e negros no Brasil, mostra como tais desigualdades não derivam apenas das diferenças observáveis no ponto de partida de ambas as populações, mas são devidas, principalmente, às oportunidades desiguais de ascensão após a abolição (ROSEMBERG, 1998, p. 74).

Essa estrutura se baseia no pensamento liberal do início do século XX, em que o sucesso era de exclusiva responsabilidade do indivíduo, pois a sociedade era repleta de chances em que

militantes mais arrojados acabavam afastando possíveis adeptos da causa negra, simplesmente porque viam neles apatias, falta de vontade, promiscuidade ou até uma mentalidade de escravo que ainda não havia se libertado do cativo (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 145).

Faz-se necessário lembrar que a Educação era não apenas parte significativa da luta dos movimentos negros no Brasil, mas era fundamental “considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão” (GOMES, 2011, p. 136). Tais

movimentos, “de protestos dos negros com o formato de um ator coletivo moder-

no, que se constrói na cena política, lutando contra as formas de dominação social” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 138). Não devemos esquecer que para alcançar mudanças sociais significativas e comportamentais de negros e negras brasileiros “seria necessário promover junto à escolarização, um curso de formação política”. (GONÇALVES; SILVA 2000, p. 144).

Ao relacionarmos esses itens a um contexto de luta por direitos civis e sociais mais amplos, podemos adicionar os Estados Unidos, que nesse processo contaram com figuras como Rosa Parks, Martin Luther King, Malcon X e Angela Davis, entre outras lideranças, que ao se posicionarem contra o Estado, foram criminalizados duplamente, primeiro por uma parcela mais conservadora da sociedade e da imprensa e, segundo, pelo próprio Estado repressivo.

No Brasil, a repressão do Regime Militar forçou uma articulação entre esses movimentos e grupos progressistas. Por aqui mesmo com a nova Constituição de 1988, a cidadania permanece um privilégio de brancos. Para Munanga, o racismo latino americano não está ligado à biologia, “ele faz parte de um racismo ‘novo’ se alimenta da noção de etnia definia como grupo cultural, categoria que constitui um léxico mais aceitável que a raça (falar politicamente)” (MUNANGA, 2000, p. 27). Gomes concebe a ideia de que o racismo pode ser visto por dois lados:

por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (GOMES, 2005, p. 52).

Sobre essa estrutura, e sua constituição na prática, Hofbauer afirma que “todos os índices socioeconômicos revelam a existência de discriminação” (HOFBAUER, 2011, p. 55), entendemos então que existe um “racismo à brasileira”. Diante disso, a argu-





mentação de movimentos sociais é de que o caminho para superar tal conjuntura precisava passar por meio de uma transformação do processo educacional, pois “constituiu-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola” (BRASIL, 2004, p. 7). O contexto desse Brasil do século XXI demonstrava que o racismo estrutural pode ser perceptível em números, uma vez que

“pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (BRASIL, 2004, p. 7).

Outra Política Pública fundamental estabelecida no século XXI, foi a Lei nº 12.711 de 2012, que amplia o acesso ao ensino superior por meio de cotas raciais e que “tem favorecido um quadro político-social de inclusão da população negra e indígena em universidades e institutos federais antes nunca visto no país” (SANTOS, 2019, p. 2). Até 2016, mais de 20% das vagas em unidades de ensino federal do Brasil são ocupadas por jovens negros, segundo estimativas da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (SANTOS, 2019, p. 2). As cotas afirmativas têm papel fundamental, uma vez que o acesso e a permanência em universidades são sempre menores no caso de estudantes negros, fazendo com que esses espaços sejam ocupados predominante e historicamente por brancos econômica e socialmente privilegiados. Quais os efeitos a médio e longo prazo dessas medidas? Como os jovens atingidos por elas reagem a essa política pública?

Mensurar qual o efeito em médio e longo prazo é algo que carece de dados e variáveis, que não seriam possíveis serem analisados neste trabalho. Porém, “não há como negar que as ações afirmativas mexem com a ideologia da democracia racial brasileira e colocam em xeque o discurso da tão propagada identidade nacional inclusiva e diversa” (GOMES, 2011, p. 151) e tais medidas se constituem como “as mais relevantes políticas criadas especificamente para as populações negra e indígena no Brasil foram as que preconizam a oferta de cotas raciais nas instituições de ensino superior” (SANTOS; SCOPINHO, 2016, p. 269). Sendo que as ações afirmativas

“trazem para o cerne do debate político e educacional a indagação sobre a forma como historicamente a direito à vivência da diversidade, com dignidade, e a efetivação da igualdade social e racial articulada à equidade e à justiça social vêm sendo construídos (GOMES, 2011, p. 115).

Por fim, “não há como negar que as ações afirmativas mexem com a ideologia da democracia racial brasileira e colocam em xeque o discurso da tão propagada identidade nacional inclusiva e diversa” (GOMES, 2011, p. 115). Sendo elas fundamentais para o estabelecimento de uma sociedade mais justa e igualitária, representando com louvor o trabalho fundamental de movimentos negros que durante toda a história do nosso país, lutam de forma marginalizada pela educação livre, igualitária e para todos, uma vez que

“foi a partir das reivindicações e articulações políticas do movimento negro por melhores condições de vida para a população negra, que se tornou pauta do dia a falta de acesso desses sujeitos aos direitos sociais básicos (SANTOS; SCOPINHO, 2016, p. 268).

Entretanto, ainda se faz necessário a continuidade dessa luta, pois

e continua sendo um problema crucial para a educação dos negros no Brasil, um

velho problema. Isto explica por que os movimentos negros, embora convencidos da importância dos grupos de estudos, continuam a reivindicar educação escolar para todos (GONÇALVES; SILVA 2000, p. 157).

Conclusão

Este trabalho buscou analisar o movimento negro em seu protagonismo na educação brasileira na luta por direitos da população historicamente excluída. Demonstrando que a presença de reivindicações de movimentos negros descentralizados no Brasil é perceptível desde o Império. O movimento negro se estrutura mais fortemente a partir da década de 30 do século XX e tem o seu ápice na primeira década do século XXI. Através de uma penetração de âmbito nacional, uma influência internacional e uma aliança com os intelectuais progressistas da época, o ativismo preto consegue penetrar no campo político institucional. Assessorando governadores e prefeitos após a Nova República, obtém avanços expressivos em alguns estados e municípios, gerando experiências inovadoras no que tange à descolonização do currículo e dos materiais escolares, favorecendo o surgimento de uma sociedade justa e igualitária através da educação

O avanço do ponto de vista de políticas públicas educacionais, está diretamente ligado à atuação de tais movimentos em três ações interligadas. São elas i) denúncia, como forma de combate ao racismo; ii) formação de militância e iii) articulação política. Podemos colocar como resultado dessas atuações as leis 10.639/03 e 12.711/12, que respectivamente são a inserção de

história da África e cultura africana como parte obrigatória e transversal dos currículos de todas as escolas do Ensino público e privado do Brasil e a criação de cotas raciais em universidades públicas federais de todo o Brasil.

Sendo assim, reconhecemos o protagonismo dos movimentos negros em um processo de formulação e estabelecimento de políticas públicas educacionais amplas que superem a exclusão e o abandono histórico a essa população.

Tais temáticas são fundamentais para a formação de professores de todo o Brasil, bem como a conscientização de boa parte da sociedade brasileira que ainda possui uma discriminação velada e não aceita a equidade dos negros no contexto atual. Mas ainda há muito que se conquistar, seja pelos movimentos negros do século XXI ou por parte daqueles cidadãos que se consideram inclusivos. Os recentes dados em relação ao acesso, permanência e desempenho de negros nas Escolas Públicas do Brasil demonstram ainda a necessidade de um debate mais internalizado. Devemos pressionar todas as esferas políticas para que a dimensão extraescolar das políticas públicas educacionais não sejam alvo de alteração a cada onda ideológica que chega ao poder.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Castro. **Vozes d'África**. Bahia: Fundação Pedro Calmon, 2009.
- AQUINO, Júlio Aquino. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.
- HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, Lucia M.; SILVA, Petronilha B. G. e; SILVERIO, Valter R. **De preto a afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCAR, 2003.
- GOMES, Nilma L. Movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, Belo Horizonte, v.10, n. 18, 2011.
- GONÇALVES, Luíz A; SILVA, Petronilha B. G. e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 15, n.15, p. 134-158, 2000.
- KRAWCZYK, N. Pesquisa e formação em política educacional: um desafio interdisciplinar. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 3, n. 2, nov. 2015.
- MUNANGA, Kabengele. A mestiçagem no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- SANTOS, Elisabete F; SCOPINHO, Rosimeire A. Desigualdades raciais, mérito e excelência acadêmica: representações sociais em disputa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 267-279, abr. 2016.
- SANTOS, Juliana S. O discurso sobre as cotas raciais antes da Lei 12.711/2012: letramentos acadêmicos e a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 1-28, 2019.



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Disponível também em: <<http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>>



**CIDADE DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO