

Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Brasília, 2006

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Fernando Haddad

SECRETÁRIO-EXECUTIVO

Jairo Jorge

Copyright 2005. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.

Tiragem: 50.000 exemplares

EQUIPE TÉCNICA

Ana Flavia Magalhães Pinto

Denise Botelho

Edileuza Penha de Souza

Maria Carolina da Costa Braga

Maria Lucia de Santana Braga

SISTEMATIZAÇÃO E REVISÃO DE CONTEÚDOS

Alecsandro J.P. Ratts

Edileuza Penha de Souza

Kênia Gonçalves Costa

REVISÃO

XXXXXXX XXXXXXX XXXXXXX

CAPA

Nelson Olokofá Inocencio

ILUSTRAÇÕES GENTILMENTE CEDIDAS POR

Nelson Olokofá Inocencio

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Edileuza Penha de Souza

Maria Carolina da Costa Braga

Maria Lucia de Santana Braga

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Carlos Emmanuel Rodrigues Fernandes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica

	Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
82-296	Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.
	262 pg.; il.
	1. Educação – Educação Étnico-Racial 2. Segregação Racial na Educação – Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior I. Título
	CDU 370.19
	CDD 371.3

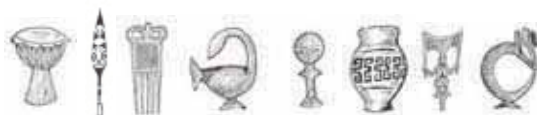
ISBN: 85-88507-XX-X

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SGAS Quadra 607, Lote 50, sala 205

Cep. 70.200-670 Brasília – DF

(61) 2104-6183 / 2104-6146



Sumário

Apresentação.....	x
Introdução.....	x
EDUCAÇÃO INFANTIL	xx
Introdução.....	xx
1. Alguns processos da Educação Infantil no Brasil	xx
2. Construindo referenciais para abordagem da temática étnico-racial na Educação Infantil	xx
ENSINO FUNDAMENTAL.....	xx
Introdução.....	xx
1. A Escola – Contextualização Teórica e Metodológica.....	xx
2. Os(as) estudantes do Ensino Fundamental	xx
3. O trato pedagógico da questão racial no cotidiano escolar.....	xx
ENSINO MÉDIO	xx
Introdução.....	xx
1. Ensino Médio - orientações, avanços, desafios	xx
2. Propostas em diálogo com os projetos político-pedagógicos	xx
3. Propostas e projetos	xx
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	xx
Introdução.....	xx
1. EJA: Concepções, avanços e desafios.....	xx
2. Sujeitos Presentes na Educação de Jovens e Adultos	xx
3. O Projeto Político Pedagógico e o currículo	xx
LICENCIATURAS	xx
Introdução.....	xx
1. O campo das licenciaturas.....	xx
2. Pesquisas e ações sobre relações étnico-raciais na formação de profissionais da educação	xx
3. Inserção das Diretrizes nas Instituições de Ensino Superior (IES)	xx

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	xxx
Introdução.....	xxx
1. Educação quilombola e relações étnico-raciais: reflexões e práticas	xxx
2. O campo das reflexões.....	xxx
3. O campo das ações.....	xxx
 SUGESTÕES DE ATIVIDADES.....	xxx
Educação Infantil.....	xxx
Ensino Fundamental	xxx
Ensino Médio	xxx
Educação de Jovens e Adultos.....	xxx
Licenciaturas	xxx
Educação Quilombola.....	xxx
 GLOSSÁRIO DE TERMOS E EXPRESSÕES ANTI-RACISTAS	xxx
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	xxx
PARECER CNE/CP 003/2004.....	xxx
 RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 001/2004.....	xxx
 LEI 10.639/03.....	xxx



Linha de Frente (Iansã & Ogum)
Coleção Particular - Maria das Graças Santos

Apresentação



Linha de Frente (Iansã & Ogum)
Coleção Particular – Maria das Graças Santos

APRESENTAÇÃO

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), tem o prazer de apresentar *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*.

O presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações, promulgou a Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira. No ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras.

Como um desdobramento coerente e adequado dessas ações institucionais, trazemos a público este documento, resultado de grupos de trabalho constituídos por vasta coletividade de estudiosos(as), especialmente, educadores/as, contando com cerca de 150 envolvidos(as). O trabalho foi construído em jornadas (Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília), nas quais se formaram grupos de trabalho, e em reuniões das coordenadoras dos referidos GTs, entre dezembro de 2004 e junho de 2005. O processo incorporou, ainda, a redação de várias versões dos textos e passou por uma equipe de revisão e sistematização do conteúdo.

O texto de cada grupo de trabalho se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os(as) professores/as, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação.

Todo o material aqui apresentado busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino. Esperamos que a publicação seja recebida pelas escolas, por gestores/as e educadores/as, como um importante subsídio para o tratamento da diversidade na educação.

A educação é um ato permanente, dizia Paulo Freire, e neste sentido o Ministério da Educação, por intermédio da Secad, entende que esta publicação é um instrumento para a construção de uma sociedade anti-racista, que privilegia o ambiente escolar como um espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial.

Ricardo Henriques

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade





E o kora encantou o samba
Coleção Particular - Lydia Garcia

INTRODUÇÃO

Eliane Cavalleiro¹

*As feridas da discriminação racial se exibem
ao mais superficial olhar sobre a realidade do país.*

Abdias Nascimento

Valores civilizatórios

dimensões históricas para uma educação anti-racista

Em linhas gerais, além de um direito social, a educação tem sido entendida como um processo de desenvolvimento humano. Como expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura. A princípio, estaríamos, então, trabalhando em solo pacífico, porque universalista.

No entanto, como pondera Nilma Lino Gomes, em certos momentos, “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças” (GOMES, 2001, p. 86). Ao localizarmos o conceito e o processo da educação no contexto das coletividades e pessoas negras e da relação dessas com os espaços sociais, torna-se imperativo o debate da educação a serviço da diversidade, tendo como grande desafio a afirmação e a revitalização da auto-imagem do povo negro.

¹ Coordenadora-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional.



Como linha mestra da maioria das coletividades negras, o processo de educação ocorre a todo o tempo e se aplica nos mais diversos espaços. Afora isso, em resposta à experiência histórica do período escravista, a educação apresentou-se como um caminho fértil para a reprodução dos valores sociais e/ou civilizatórios das várias nações africanas raptadas para o Brasil e de seus descendentes.¹

A partir do século XVI, as populações negras desembarcadas no Brasil foram distribuídas em grande quantidade nas regiões litorâneas, com maior concentração no que atualmente se denomina regiões Nordeste e Sudeste, cujo crescimento econômico no decorrer dos séculos XVII, XVIII e XIX foi assegurado pela expansão das lavouras de cana-de-açúcar. Esse processo garantiu aos senhores de engenho e latifundiários um grande patrimônio, enquanto, em precárias condições de vida, coube ao povo negro, em sua diversidade, criar estratégias para reverenciar seus ancestrais, proteger seus valores, manter e recriar vínculos com seu lastro histórico, a “África Genitora” (LUZ, 1997) – assim como reconstruí-la sob o espectro da resistência.

Até 1888, ano da abolição formal da escravidão no Brasil, por meio da chamada Lei Áurea, a população negra escravizada vivenciou a experiência de ter seus poucos direitos, assinalados em vários documentos oficiais, sob a tutela dos senhores de terra e do Estado (CHALHOUN, 1990; MATTOS, 1997). No entanto, a série de barreiras forjada nesse contexto não impediu as populações negras de promover a continuidade de suas histórias e suas culturas, bem como o ensinamento de suas visões de mundo.

Nas formas individuais e coletivas, em senzalas, quilombos, terreiros, irmandades, a identidade do povo negro foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros. Apesar das precárias condições de sobrevivência que a população negra enfrentou e ainda enfrenta, a relação com a ancestralidade e a religiosidade africanas e com os valores nelas representados, assim como a reprodução de um senso de coletividade, por exemplo, possibilitaram a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras.

Os 118 anos que nos separam da Lei Áurea não foram suficientes para resolver uma série de problemas decorrentes das dinâmicas discriminatórias forjadas ao longo dos quatro séculos de regime escravocrata. Ainda hoje, permanece na ordem do dia a luta pela participação equitativa de negros e negras

¹ Uma interessante abordagem acerca da importância da educação na experiência histórica da população negra brasileira é apresentada em SILVA (2004).

nos espaços da sociedade brasileira e pelo respeito à humanidade dessas mulheres e homens reprodutores e produtores de cultura. Com essa finalidade, setores da sociedade civil têm atuado intensamente contra o racismo e as discriminações raciais, tomando a linguagem africano-brasileira como ancoragem e lapidando as relações sociais emergentes no entrecruzar dessa cultura com a cultura eurocêntrica da sociedade (LUZ, 1997).

Um país de muitas leis e direitos limitados

De 1815 – quando Portugal concorda em restringir o tráfico ao sul do Equador – a 1888 – com a Lei Áurea, a população escravizada recorreu a uma gama de formas de resistência para que seus limitados direitos fossem reconhecidos e assegurados. O processo de transformação da mão-de-obra dos trabalhadores escravizados em trabalhadores livres foi paulatino, e leis como a do Ventre Livre (1871), Saraiva - Cotegipe ou Lei dos Sexagenários (1885), que a rigor deveriam favorecer a população negra, caracterizaram-se como mais um instrumento de controle em prol da ordem escravocrata. Assim também, impediu-se a integração da população negra liberada, mediante várias outras leis que, ao serem incorporadas ao trato cotidiano, acabaram por tornar-se meios de promoção dos grupos hegemônicos (SILVA JUNIOR, 1998)², em detrimento da população negra que delas deveria beneficiar-se.

Durante quase todo o século XX, quando se operou a expansão do capitalismo brasileiro, nada de realmente relevante foi feito em termos de uma legislação para a promoção da cidadania plena da população negra. Mesmo após as experiências das I e II Guerras Mundiais, apenas em 1951, pela Lei Afonso Arinos, a discriminação racial caracterizou-se como contravenção penal. Foi também apenas na segunda metade do século XX que, na perspectiva acadêmica, os trabalhos de Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Otavio Ianni, Roger Bastide, entre outros, sobre as condições de vida da população negra no Brasil, fizeram contraponto às teorias de Sívio Romero, Oliveira Viana, José Veríssimo, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre³.

Numa perspectiva global, a década de 40 foi marcada pela criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e pela proclamação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos – da qual o Estado

² Para uma abordagem jurídica conferir SILVA JR. (1998).

³ Para um panorama da produção intelectual desses últimos, conferir MUNANGA (2004).





brasileiro foi signatário –, cujo texto se propunha como “ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações” e dizia que “todos os povos têm direitos à livre determinação”. Mesmo assim, permanecia aqui o não-constrangimento diante do fato da reduzidíssima presença ou da não-presença de pessoas negras em locais de prestígio social.

Diante da série de reivindicações apresentadas por entidades do Movimento Negro Brasileiro, o reconhecimento da Convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho (1958); do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966); do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); da Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968); a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerando a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível, e as manifestações culturais como um bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; e a publicação da Lei nº 7.716/89, a Lei Caó, que define os crimes resultantes de discriminação por raça ou cor; no campo educacional, a publicação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, assinalam o quadro de intenções da parte do Estado brasileiro em eliminar o racismo e a discriminação racial. A partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, esse procedimento é mantido, sendo o Estado brasileiro signatário da Declaração e do Plano de Ação resultantes desta conferência.

Movimento Negro e Educação

Além de “muitos estudos dos livros”, a pessoa educada é capaz de produzir conhecimento e necessariamente, respeita os idosos, as outras pessoas, o meio ambiente. Empenha-se em fortalecer a comunidade, na medida em que vai adquirindo conhecimentos escolares, acadêmicos, bem como outros necessários para a comunidade sentir-se inserida na vida do país (SILVA, 2000, p. 78-79).

A educação formal sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do século XX, a imprensa foi intensamente utilizada como instrumento de suas campanhas, com destaque para os periódicos *O Baluarte* (1903) *O Menelik* (1915), *A Rua* (1916), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1919), *A Sentinela* (1920), *O Getulino* (1923) e o *Clarim d’Alvorada*

(1924). Essas empreitadas desembocaram na criação da Frente Negra Brasileira (FNB), que, segundo Florestan Fernandes, foi o primeiro movimento de massa no período pós-abolicionista que teve o objetivo de inserir o negro na política.(FERNANDES, 1978).

Não limitando seus esforços a seus próprios membros, setores da Frente Negra Brasileira (FNB) criaram salas de aula de alfabetização para os trabalhadores e trabalhadoras negras em diversas localidades (GONÇALVES, 2000). Outra experiência importante na luta pela educação foi empreendida pelo Teatro Experimental do Negro (TEN). De acordo com Abdias Nascimento, o TEN:

(...) iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação: os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os freqüentadores de terreiros. Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra – atores e atrizes – do teatro brasileiro (NASCIMENTO, 2002).

Como expresso no jornal Quilombo – vida, problemas e aspirações do negro, “o TEN manteve, em salas de aulas cedidas pela União Nacional dos Estudantes, várias aulas de alfabetização, sob a chefia do professor Ironides Rodrigues. Cerca de seiscentos alunos freqüentavam esse curso, interrompido, infelizmente, por falta de local para funcionar (...)” (TEN, 1948, p. 7).

Nessa trajetória, destacam-se ainda as experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), a partir do fim da década de 1970 – e seus desdobramentos com a política anti-racista, nas décadas de 1980 e 1990, com conquistas singulares nos espaços públicos e privados – das frentes abertas pelo Movimento de Mulheres Negras e do embate político impulsionado pelas Comunidades Negras Quilombolas. Ou seja, no percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais.

Educação e Direitos Humanos – Lei nº 10.639/2003

A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância catalisou no Brasil um acalorado debate público, envolvendo tanto organizações governamentais quanto não-governamentais e expressões de movimentos sociais interessadas





em analisar as dinâmicas das relações raciais no Brasil, bem como elaborar propostas de superação dos entraves postos em relevo pela realização da conferência. A entrada do novo milênio contou mais uma vez com o reconhecimento e a ratificação da necessidade dos povos do mundo em debater e elaborar estratégias de enfrentamento de um problema equacionado no transcorrer da Modernidade. Ademais, a conferência marca o reconhecimento, por parte da ONU, da escravização de seres humanos negros e suas consequências como crime contra a humanidade, o que fortalece a luta desses povos por reparação humanitária.

No Documento Oficial Brasileiro para a III Conferência⁴, é reconhecida a responsabilidade histórica do Estado brasileiro “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos”, uma vez que:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2001).⁵

Admitidas essas responsabilidades históricas, o horizonte que se abriu foi o da construção e da implementação do plano de ação do Estado brasileiro para operacionalizar as resoluções de Durban, em especial as voltadas para a educação, quais sejam:

- Igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática.
- Adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal.
- Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação.

⁴ Documento oficial levado à III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, que serve para orientar as políticas de governo. Foi elaborado por um comitê preparatório, nomeado pelo presidente da República. O Comitê reuniu representantes do governo e da sociedade civil e foi presidido pelo secretário de Estado de Direitos Humanos, o embaixador Gilberto Sabóia.

⁵ O governo federal estabeleceu um Comitê Nacional, composto prioritariamente por representantes de órgãos do governo e da sociedade civil organizada. Também, entidades dos movimentos negro, indígena, de mulheres, de homossexuais, de defesa da liberdade religiosa mobilizaram-se intensamente nesse diálogo. Com o término da Conferência, diante da Declaração e do Programa de Ação, estabelecidos em Durban, exige-se da sociedade civil o monitoramento para que os resultados sejam respeitados e as medidas reparatórias sejam implementadas (BRASIL, 2001).

- Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças.
- Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.
- Estabelecimento de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a freqüentarem instituições educacionais de ensino superior.

Coerentemente com suas reivindicações e propostas históricas, as fortes campanhas empreendidas pelo Movimento Negro tem possibilitado ao Estado brasileiro formular projetos no sentido de promover políticas e programas para população afro-brasileira e valorizar a história e a cultura do povo negro. Entre os resultados, a Lei nº 9.394/96 foi alterada por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Tendo em vista os desdobramentos na educação brasileira, observam-se os esforços de várias frentes do Movimento Negro, em especial os de Mulheres Negras, e o empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos criados em universidades, que buscam a estruturação de uma política nacional de educação calcada em práticas antidiscriminatórias e antiracistas.

Várias pesquisas, nesse sentido, têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos(as) negros(as). A sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação.

Diante da publicação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a





formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes.



A diversidade étnico-racial na educação

A sociedade civil segue desenvolvendo importante papel na luta contra o racismo e seus derivados. Compreender os mecanismos de resistência da população negra ao longo da história exige também estudar a formação dos quilombos rurais e urbanos e das irmandades negras⁶, entre tantas outras formas de organizações coletivas negras. A população negra que para cá foi trazida tinha uma história da vida passada no continente africano, a qual somada às marcas impressas pelo processo de transmutação de continente serviu de base para a criação de estratégias de sobrevivência.



A fuga dos/das trabalhadores/as escravizados(as), a compra e a conquista de territórios para a formação de quilombos materializam as formas mais reconhecidas de luta da população negra escravizada. Nesses espaços, as populações negras abrigaram-se e construíram novas maneiras de organização social, bastante distintas da organização nas lavouras.



A religião, aspecto fundamental da cultura humana, é emblemática no caso dos(as) negros(as) africanos(as) em terras brasileiras. Por meio desse ímpeto criativo de sobrevivência, pode-se dizer que a população negra promoveu um processo de africanização de religiões cristãs (LUZ, 2000) e de recriação das religiões de matriz africana.



Cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as e alunos(as). De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades.



Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para a inferiorização daquele/a aluno/a identificado/a como negro/a. Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos(as) negros(as), sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias.⁷



⁶ Para saber mais sobre o assunto, pode-se visitar os trabalhos sobre irmandades negras de QUINTÃO (2002 a & b).

⁷ Para um debate mais abrangente sobre a relação racismo e educação, conferir: OLIVEIRA (1999); CAVALLEIRO (2001) e SOUZA (2001).



O subdimensionamento dos efeitos das desigualdades étnico-raciais embota o fomento de ações de combate ao racismo na sociedade brasileira, visto que difunde a explicação da existência de igualdade de condições sociais para todas as pessoas. Sistemáticamente, a sociedade brasileira tende a fazer, ainda hoje, vistas grossas aos muitos casos que tomam o espaço da mídia nacional, mostrando o quanto ainda é preciso lutar para que todos e todas recebam uma educação igualitária, que possibilite desenvolvimento intelectual e emocional, independentemente do pertencimento étnico-racial do/a aluno/a. Com isso, os(as) profissionais da educação permanecem na não-percepção do entrave promovido por eles/as, ao não compreenderem em quais momentos suas atitudes diárias acabam por cometer práticas favorecedoras de apenas parte de seus grupos de alunos e alunas.

Um olhar atento para a escola capta situações que configuram de modo expressivo atitudes racistas. Nesse espectro, de forma objetiva ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professores.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais.

É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. Nesse ponto, deparamo-nos com a obrigação do Ministério da Educação de implementar medidas que visem o combate ao racismo e à estruturação de projeto pedagógico que valorize o pertencimento racial dos(as) alunos(as) negros(as).

Diante do panorama das ferramentas de que já dispomos, a Constituição Federal define como competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a promoção do acesso à cultura, à educação e à ciência. A Educação Básica, de competência do Estado, é compreendida pelos níveis infantil, fundamental e médio, sendo o Ensino Fundamental de caráter obrigatório e gratuito. Recentemente, estruturam-se propostas de modificações





para os livros didáticos e revisões nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Contudo, é preciso dar continuidade a políticas públicas amplas e consolidadas que trabalhem detalhadamente no combate a esse processo de exclusão social.

Vale lembrar que o processo de formação de professores/as deve estar direcionado para todos(as) os(as) profissionais de educação, garantindo-se que aqueles/as vinculados(as) às ciências exatas e da natureza não se afastem de tal processo.

Ao criar o Grupo de Trabalho para a discussão e a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), por intermédio da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE), reafirma seu objetivo de valorizar e assegurar a diversidade étnico-racial, tendo a educação como instrumento decisivo para a promoção da cidadania e do apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. Ademais, os trabalhos desenvolvidos durante as jornadas tiveram como horizonte a construção do Plano de Ação para a Inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tomando como base os seguintes princípios:

- Socialização e visibilidade da cultura negro-africana.
- Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia.
- Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola.
- Valorização dos diversos saberes.
- Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações.

O Plano de Ação: Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira

Os textos a seguir, por nível/modalidade de ensino, giram em torno da construção de Orientações e Ações para o Ensino de História e Cultura Afri-

cana e Afro-brasileira, buscando orientar os(as) profissionais que trabalham com a educação, na implementação da Lei nº 10.639/2003 em todas as escolas deste país.

O texto do GT Educação Infantil, coordenado por Patrícia Maria de Souza Santana, parte do período etário e das especificidades da educação infantil, para questionar a imagem das educadoras que trabalham nas instituições infantis. Em seguida constrói as perspectivas históricas da educação infantil, dentro das relações étnico-raciais, chegando aos dias atuais como uma primeira etapa da Educação Básica, sendo dever do Estado, direito da criança e opção da família. Nesse contexto o cuidar e o educar constituem as relações afetivas e passam necessariamente pelas afinidades com as famílias e por todos os grupos em que a criança está inserida.

O texto do GT Ensino Fundamental, coordenado por Rosa Margarida de Carvalho Rocha e Azoilda Loretto da Trindade, traz considerações comuns aos dois ciclos, chamando a atenção para a escola e alguns contextos relativos a uma educação anti-racista neste nível do ensino, a exemplo do currículo, da interdisciplinaridade, das relações entre humanidade e alteridade, cultura negra e corporeidade e entre memória, história e saber. Logo adiante, o texto se volta para as diferenciações entre os(as) estudantes e, por fim, adentra em ações para o Ensino Fundamental, envolvendo uma série de recomendações para a abordagem da temática étnico-racial no cotidiano escolar, desde a seleção de temas até a preocupação com recursos didáticos.

O Grupo de Trabalho do Ensino Médio, coordenado por Ana Lúcia Silva Souza, formulou um texto que discute as questões étnico-raciais no Ensino Médio e trata da juventude como sujeito ativo e criador do seu universo plural. Discutindo as diversidades que envolvem essa etapa da vida escolar, o texto propõe uma linguagem em que os códigos das relações culturais, sociais e políticas relativos à escola e à juventude estejam construídos numa expectativa de relação entre presente e futuro, apresenta a escola de Ensino Médio como ambiente de construção e desenvolvimento das identidades de negros(as) e não negros(as). Posteriormente, reafirma o cotidiano escolar como um espaço de fazer coletivo no qual professores/as, estudantes e demais profissionais da educação se reconheçam como sujeitos co-responsáveis pelo processo de construção do conhecimento e do currículo, que deve ser concebido para atender à diversidade e à pluralidade das culturas africana e afro-brasileira.

O texto do GT Educação de Jovens e Adultos (EJA), coordenado por Rosane de Almeida Pires, foi dividido em três partes. Primeiramente, tece um histórico da trajetória da educação de jovens e adultos nos sistemas de ensino





formais e não formais, tratando dos avanços e desafios da EJA e aproximando a questão étnico-racial das ações do Movimento Negro no Projeto Político Pedagógico e Currículo. Em seguida, entrelaçando a EJA numa perspectiva de educação anti-racista e democrática, o texto enfatiza as linguagens dos(as) jovens e adultos(as) com o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, estabelecendo os vínculos no que se refere aos lugares de constituição de identidades da população negra. Por fim, enuncia várias possibilidades de colocar o/a jovem e o/a adulto/a no centro de todos os movimentos da educação para que, de fato, ele/a se torne sujeito de seu processo educativo.

No que se refere às Licenciaturas, o texto do GT coordenado por Rosana Batista Monteiro, inicialmente nos situa no contexto da implementação da temática étnico-racial entre os conteúdos e as metodologias nesse campo. Temos em seguida, um quadro das pesquisas e ações acerca da questão em foco e sua relação com a formação de profissionais da educação. Por último, aborda-se a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais nas Instituições de Ensino Superior, no que diz respeito aos projetos pedagógicos, à matriz curricular e às disciplinas.

O texto que resultou do GT Educação Quilombola, com a coordenação de Georgina Helena Lima Nunes, dirige-se tanto às escolas situadas em áreas de remanescentes de quilombos, quanto àquelas que recebem quilombolas. Passa de uma introdução histórica ao tema e ao termo quilombo, para o vínculo entre educação quilombola e relações étnico-raciais, chegando a descortinar um campo de ações.

Após os textos dos GTs, essa publicação traz um glossário de termos e expressões. Trata-se de notas indicativas e explicativas a temas e subtemas que surgem na abordagem da temática étnico-racial na educação.

Após a sistematização e revisão dos Conteúdos, especialistas de cada nível de ensino, bem como professores e professoras que estão atuando em sala de aula elaboraram pareceres e sugestões, colaborando para que os textos apresentassem uma linguagem acessível a todos os(as) educadores/as.

Por fim, publicamos o Parecer do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), a Resolução CNE/CP 1/2004 e a Lei 10.639/2003, que constituem os principais conteúdos norteadores de todo este trabalho.

Certamente este trabalho é um primeiro passo para as Orientações e Ações para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Es-

peramos que ele seja um impulsionador de reflexões e ações no cotidiano escolar, indo além do silêncio acerca da questão étnico-racial e das situações que eventualmente ocorrem, e possibilitando um cenário de reelaboração das relações que se estabelecem dentro e fora do campo educacional.



E o kora encantou o samba
Coleção Particular - Lydia Garcia

Referências

- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003
- 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*. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.
- _____. Resolução CNE/CP 1/2004. Seção 1, p.11. D.O. U. de 22 de junho de 2004,
- BRASIL, *Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília, 2001.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. Vol. 1. São Paulo: Ática, 1978.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Elaine M. Teixeira (Org.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2ª. ed. 2000.
- LUZ, Narcimária. O Patrimônio Civilizatório africano no Brasil. In: SANTOS, Joel Rufino (org.). *Negro Brasileiro Negro. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº. 25, 1997, p. 199-209.
- MATTOS, Hebe Maria. Laços de família e direitos no final da escravidão. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de (Org.). *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, Vol. 02. 1997.





MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



NASCIMENTO, Abdias. *O Brasil na mira do Pan-africanismo*. Salvador: EDUFBA: CEAO: UFBA, 2002.

OLIVEIRA, Iolanda. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

QUINTÃO, Antônia Aparecida. *Lá vem o meu parente: as irmandades de pretos e pardos no Rio de Janeiro e em Pernambuco (Século XVIII)*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002a.



_____. *Irmandades negras: outro espaço de luta e resistência* (São Paulo: 1870/1890). São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002b.

SILVA Jr., Hédio. Crônica da culpa anunciada. In: OLIVEIRA, Dijaci Davi de, GERARDES, Elen Cristina, LIMA, Ricardo Barbosa de & SANTOS, Sales Augusto dos. (Orgs.). *A cor do medo: homicídios e relações raciais no Brasil*. Brasília: Editora da UnB; Goiânia: Editora da UFG, 1998.



SILVA, Jônatas Conceição da. *Vozes Quilombolas: uma poética brasileira*. Salvador: EDUFBA/ Ilê Aiyê, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. In: *Negros, Território e Educação* – NEN - Núcleo de Estudos Negros, Florianópolis, 2000, p. 78.

SOUZA, Irene Sales de. *Os educadores e as relações interétnicas: pais e mestres*. São Paulo: EdUnesp, 2001.



TEN, Teatro Experimental do Negro. *Jornal Quilombo*. Ano 1 n°. 1, Rio de Janeiro, 9 de dezembro de 1948, p. 7.





Maternidade (Oxum)
Acervo do artista

Educação Infantil



Maternidade (Oxum)
Acervo do artista

EDUCAÇÃO INFANTIL

Coordenação: Patrícia Maria de Souza Santana¹

Introdução

*Todas as meninas e todos os meninos nascem livres e
têm a mesma dignidade e os mesmos direitos.
Nenhuma vida vale mais do que a outra diante do fato
de que todas as crianças e todos os adolescentes do
planeta são iguais.²*

Cada fase da vida apresenta suas especificidades, requerendo de quem lida com o ser humano uma atenção especial às necessidades que caracterizam cada momento. No período em que consideramos a educação infantil, isto é, em que a criança tem de zero a seis anos, é fundamental ficar atento ao tipo de afeto que recebe e aos modos como ela significa as relações estabelecidas com e por ela. Desde o nascimento, as condições materiais e afetivas de cuidados são marcantes para o desenvolvimento saudável da criança.

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de rerepresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período.

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, graduada em História (FAFICH-UFMG), professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, coordenadora do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação de BH e autora do livro *Professoras Negras, Trajetórias e Travessias* pela Editora Mazza, 2004.

² O Relatório da 27ª Sessão Especial da Assembléia Geral das Nações Unidas, maio de 2002, intitulado *Um mundo para as crianças*.



Faz-se necessário questionar a imagem que a educadora³ traz de criança e de infância, pois tais imagens traduzem a relação adulto – criança, e se refletem na organização das atividades nas instituições e especialmente, nas variadas formas de avaliação utilizadas. Promover a reflexão sobre a imagem de criança que dá suporte às práticas dos(as) educadores/as possibilita a compreensão das singularidades e potencialidades de cada criança, podendo contribuir para promover condições de igualdade.

Tal igualdade pressupõe o reconhecimento das diferenças que sabemos existir. Para tanto é necessário ter informação sobre os direitos que necessitam ser assegurados a todas as crianças. Isso exigirá um olhar mais atento e maior sensibilidade, pois as diferenças se manifestam no cotidiano e carecem de “leitura” (decodificação dessas manifestações)⁴ pela educadora, seja na relação criança – criança, adulto – criança, criança – família, criança – grupo social.

A educadora, por sua vez, é um ser humano possuidor de singularidades e está imersa em determinada cultura que se apresenta na relação com o outro (igual ou diferente). Manifestar-se contra as formas de discriminação é uma tarefa da educadora, que não deve se omitir diante das violações de direitos das crianças. Mobilizar-se para o cumprimento desses direitos é outra ação necessária. Essas atitudes são primordiais às educadoras que buscam realizar a tarefa de ensinar com responsabilidade e compromisso com suas crianças.

É importante destacar que a garantia legal dos direitos não promove sua concretização. São as atitudes efetivas e intencionais que irão demonstrar o compromisso com tais direitos. Reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade.

1. PROCESSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil no Brasil caracteriza-se como primeira etapa da Educação Básica, dever do Estado, direito da criança e opção da família⁵, não sendo, portanto, obrigatória.

³ Utilizaremos a partir daqui o termo educadora, por considerar que as mulheres são maioria na educação infantil.

⁴ No sentido que Paulo Freire dá a essa palavra, ou seja, a capacidade de ler o mundo.

⁵ Ao utilizarmos o termo família, estamos nos referindo ao texto da LDB 9394/96. Faz-se necessário considerar que muitas crianças não possuem família (crianças que vivem em instituições como orfanatos, abrigos etc.); nesse caso, o mais apropriado em substituição ao termo família é grupo social.

Vários fatores contribuíram para isso: em primeiro lugar observa-se um avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil, aliado ao reconhecimento da sociedade acerca do direito da criança à educação nos primeiros anos de vida. Em segundo lugar, a participação crescente da mulher na força de trabalho, notadamente por meio do movimento sindical e de mulheres, passou a exigir que instituições de Educação Infantil fossem ampliadas para dar conta dessa nova condição social feminina. Em terceiro lugar, e como consequência dos itens anteriores, o processo de democratização da sociedade e da educação no Brasil tornou possíveis o acesso e a permanência de considerável número de crianças de zero a seis anos de idade em diversas instituições educativas, das públicas às privadas, sendo contempladas nessas últimas as instituições filantrópico-assistenciais, comunitárias e totalmente privadas.

Longe estamos de garantir cobertura de atendimento em Educação Infantil para a grande maioria da população brasileira. De acordo com dados do Unicef, a população indígena e negra são os segmentos mais excluídos do acesso à educação na faixa etária dos zero aos seis anos.

Creches e pré-escolas buscam integrar educação e cuidados, necessários a um período etário vulnerável como o da criança pequena, traduzindo dessa forma a perspectiva de que tais crianças são portadoras de direitos desde que nascem.

É importante considerar que os direitos a que nos referimos são resultantes de longo processo histórico e social de mais de quatro séculos. No período colonial, a educação das crianças se dava principalmente em âmbito privado nas casas e em instituições religiosas. As crianças abandonadas eram encaminhadas para a roda dos expostos⁶ e acolhidas por instituições de caridade. Essas crianças eram, em sua maioria, pobres, bastardas. A roda foi utilizada pelas mulheres escravizadas como meio de livrar suas crianças do cativeiro ou então pelos senhores que pretendiam se isentar das responsabilidades e encargos da criação dos filhos(as) de suas escravas. De acordo com Mott:

A roda recebia crianças de qualquer cor e preservava o anonimato dos pais. A partir do alvará de 31 de janeiro de 1775, as crianças escravas, colocadas na roda, eram consideradas livres. Este alvará, no entanto foi letra morta e as crianças escravas eram devolvidas aos seus donos, quando solicitadas, mediante o pagamento das despesas feitas com a criação. Em 1823, saiu um decreto que considerava as crianças da roda

⁶ Em algumas localidades do Brasil utiliza-se o termo enjeitados como sinônimo de expostos.



como órfãs e assim filhos dos escravos seriam criados como cidadãos, gozando dos privilégios dos homens livres (1979:57).

Com relação às crianças negras no Brasil escravista, observamos crianças pequenas antecipando-se às exigências e responsabilidades dos adultos, encerrando-se a fase de criança aos cinco ou seis anos, inserindo-se no mundo adulto por meio do trabalho escravo. Nos momentos finais da escravidão, com a Lei do Ventre Livre 2.040/1871, as crianças nascidas após 28 de setembro de 1871 seriam consideradas livres, no entanto deveriam permanecer até os oito anos sob a posse dos senhores. Ao completar oito anos poderiam ficar sob a guarda do senhor até os 21 anos, ou poderiam ser entregues ao Estado e encaminhadas para instituições como asilos agrícolas e orfanatos (FONSECA, 2001). Vemos que a situação das crianças negras no período da escravidão era muito difícil, e na maioria das vezes não tinham acesso à instrução. A educação estava restrita ao aprendizado das tarefas demandadas pelos senhores. Desde que nasciam eram carregadas pelas mães para o trabalho. A despreocupação com a criança escravizada pode ser demonstrada pelos altos índices de mortalidade infantil nesse segmento. Existe uma naturalização da falta de investimento e atenção nesse período.

No contexto mundial, a partir dos séculos XVII e XVIII, com o surgimento dos refúgios, asilos, abrigos de crianças e filhas de mães operárias, podemos demarcar o contexto em que a infância no mundo passa a ser considerada como uma etapa da vida que merece atenção. No início do século XX, as instituições que atendiam à criança pequena o faziam como medida de saúde pública, como resposta aos altos índices de mortalidade infantil, ficando por várias décadas pulverizadas nas áreas da saúde, assistência social e educação as verbas destinadas à criança pequena.

O debate à época evocava a necessidade de educar, moralizar, domesticar e integrar os filhos de trabalhadores. Tais idéias traduziam uma concepção de infância como um período de ingenuidade, inocência, da facilidade de modelação do caráter. As famílias eram “ensinadas” a adquirir posturas adequadas com relação às crianças, calcadas em valores rígidos embasados no cristianismo e nos valores morais burgueses⁷. Também a escola e as instituições de caridade eram consideradas como um espaço de controle social, procurando-se evitar a vadiagem e a delinquência infantil, com a preocupação voltada para sua integridade física e moral. Esta concepção baseada apenas no cuidado

⁷ No período do Renascimento europeu essa idéia se solidificou e a infância foi repensada, sendo associada a elementos como a pureza, a simplicidade, a necessidade de amor, a ingenuidade, a maleabilidade e a fragilidade, passando as crianças a serem valorizadas e amadas.

está vinculada à prática assistencialista que marcou as creches neste período e ainda se encontra presente em muitas instituições de Educação Infantil. Tal visão compromete a perspectiva dos direitos das crianças, pois ao se restringir a aspectos ligados aos cuidados, ficam desviadas as dimensões da socialização, da aprendizagem, da vivência cultural, privilegiadamente fundamentada na diversidade.

Também era pensamento corrente que as crianças deveriam ficar com suas mães. Nessa perspectiva, as instituições que “guardavam” as crianças eram encaradas como um mal necessário: na ausência da mãe (trabalhadora, inexistente, incompetente, moral e/ou economicamente), as creches cumpriam o papel de cuidar das crianças, desconsiderando as variadas formas de as famílias criarem seus filhos. As preocupações de caráter pedagógico e cognitivo estavam distantes dos objetivos dessas instituições que abrigavam crianças pequenas. Prevalecia igualmente a quase exclusiva preocupação com os cuidados: higiene, alimentação, sono, com rotinas rígidas.

No período correspondente às décadas de 1940 a 1960 do século XX foram criados programas compensatórios, de prevenção à saúde e de garantia ao trabalho feminino, assim como órgãos governamentais de implementação de políticas para essa área.

O período de 1970 a 1990 do mesmo século representou avanços na perspectiva dos direitos das crianças. É na década de 1970, em meio à efervescência dos movimentos sociais e o clamor pela liberdade e garantia de direitos, que manifestações por esses direitos tomam força. Não sem razão, diversos movimentos de mulheres surgem neste período, em uma conjuntura na qual a dinâmica dos movimentos sociais trazem à cena novos personagens (SADER, 1988) reivindicando não só mudanças nas relações de trabalho, mas melhores condições de vida (saneamento básico, transporte coletivo, habitação, educação), entre eles, os movimentos populares de luta por creches, exigindo do Estado a criação de redes públicas de Educação Infantil⁸. Destaca-se nesse período, para além do movimento de mulheres por creches e pré-escolas, o movimento negro criticando o modelo de escola que desconsiderava o patrimônio histórico cultural da população negra, além de denunciar o racismo existente nas escolas, o que contribuía para a evasão e o fracasso escolar das crianças negras (MELO & COELHO, 1988).

⁸ Ressalta-se que o modelo de pré-escola brasileira que estimulou a criação das redes públicas, implementada pelos governos, a partir da década de 1970, teve como referência o modelo americano de prevenção do fracasso escolar (educação compensatória) motivado pelos altos índices de evasão e repetência na escola elementar das crianças negras e filhas de populações migrantes.





Os governos municipais em muitos casos, em regime de colaboração com outras esferas governamentais, implementam programas pré-escolares, criando redes próprias de instituições para esse fim. Em contrapartida, em diversas regiões do país, diante da pouca receptividade dos governantes, surgem novas modalidades de Educação Infantil organizadas por moradores, clubes de mães, associações de bairros e/ou grupos ligados às instituições religiosas. Nesse mesmo período, os movimentos populares que demandam escola pública despontam em todo o país e as suas principais reivindicações dizem respeito à ampliação de vagas nas escolas e à melhoria da qualidade educacional.

Na segunda metade da década de 1980, com as movimentações em torno do debate pela Assembléia Nacional Constituinte, os movimentos sociais alcançaram maior êxito. A partir desse período, em decorrência de longo processo de lutas e conquistas, a infância é colocada na agenda pública, entendendo a criança como sujeito de direitos, reforçando a concepção da criança cidadã, da infância como tempo de vivência plena de direitos. Falar em direitos supõe considerar condições básicas de exercícios de uma educação de qualidade para todos em nível dos sistemas educativos, como das instituições de Educação Infantil, em diálogo e parceria permanente com outras áreas de apoio: saúde, educação, bem-estar social, Ministério Público, Conselhos Tutelares e de Defesa dos Direitos da Criança.

Na perspectiva de que o Estado garanta esses direitos, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) traz pela primeira vez a expressão educação infantil para designar o atendimento em creche e pré-escola, e traz a garantia constitucional do dever do Estado com esse atendimento etário, não apenas como política de favorecimento ou benefício das mães, mas antes um direito das crianças (artigo 208, inciso IV). A lei reconhece o caráter educativo das creches, antes pertencentes à área da assistência social passando a se incorporar à área da educação. No início da década de 90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), considerada uma das leis mais avançadas do mundo no que se refere à proteção das crianças, aponta direitos que devem ser garantidos e respeitados por toda a sociedade, reforçando os preceitos com relação à educação infantil assinalados na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) amplia ainda mais a esfera dos direitos, ao assumir que a Educação Infantil oferecida em creches e pré-escolas é parte integrante da educação básica, compreendida como a primeira etapa.

1.1 A Educação Infantil e a educação para as relações étnico-raciais

Em que pesem os esforços para que conquistas fossem garantidas no âmbito legal, a realidade não se mostra tão promissora para as crianças brasileiras, em especial para as crianças negras. De acordo com dados do Unicef, a média nacional de 38,6% fora da escola esconde iniquidades: entre as crianças brancas, o dado é mais favorável (36,1%); entre as crianças negras, porém, 41% não freqüentam a pré-escola. Essa disparidade demonstra a desigualdade entre brancos e negros desde o início da escolaridade.

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora.

A ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil em todas as regiões do país traz ainda a urgência da reflexão em torno da diversidade do público atendido nessas instituições. Considerando a diversidade étnico-racial, sabemos que existe uma concentração maior de crianças negras em instituições como creches comunitárias e filantrópicas. Portanto, não podemos desconsiderar que a desigualdade racial no sistema educacional apontada em várias pesquisas⁹ está presente na Educação Infantil, considerando-se o acesso a essas ofertas de atendimentos, a qualidade do trabalho realizado, as condições de trabalho dos(as) profissionais que ali atuam e principalmente a sua formação. Rosenberg nos chama a atenção para as diferentes formas de atendimento na Educação Infantil, que tem desdobramentos no perfil da clientela atendida e nas trajetórias educacionais de crianças brancas e negras.

(...) a expansão caótica e a baixo custo da Educação Infantil no Brasil durante os anos 80 cristalizou a tendência histórica da convivência de trajetórias duplas para o atendimento de crianças pequenas: uma mais freqüentemente denominada creche, geralmente vinculada às instâncias da assistência, localizadas nas regiões mais pobres da cidade, oferecendo um atendimento de pior qualidade, sendo freqüentada princi-

⁹ Hasenbalg & Silva (1990, 1999); Hasenbalg & Silva (1999), Rosenberg (1999); Barcelos (1992); Henriques (2001), para citar alguns.





palmente por crianças pobres e negras; a outra, mais freqüentemente denominada pré-escola ou escolas de Educação Infantil, vinculada às instâncias da educação e que, mesmo apresentando por vezes padrão de qualidade insatisfatório, por sua localização geográfica tende acolher uma população infantil mais heterogênea no plano econômico e racial (1991:28).

As desigualdades nas trajetórias educacionais das crianças são demonstradas não só pelo tipo de atendimento, como também na forma como são avaliadas nessas instituições. A LDB 9.394/96, no artigo 31 afirma que a avaliação na Educação Infantil deve ser realizada na forma de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção, uma avaliação processual¹⁰. No entanto, Rosemberg (1999) nos chama a atenção para questão alarmante elucidada por suas pesquisas com relação à retenção de crianças na Educação Infantil: crianças na faixa etária de sete a nove anos permanecem na pré-escola, quando deveriam cursar o Ensino Fundamental.

Em sua maioria, essas crianças são negras refletindo a histórica desigualdade racial no Brasil, de modo geral, e na educação, em especial. No interior das instituições de Educação Infantil, são inúmeras as situações nas quais as crianças negras desde pequenas são alvo de atitudes preconceituosas e racistas por parte tanto dos profissionais da educação quanto dos próprios colegas e seus familiares. A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdades para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem.

2. CONSTRUINDO REFERENCIAIS PARA ABORDAGEM DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Cuidar e Educar

A educação de crianças de zero a seis anos comporta especificidades que precisam ser consideradas. Essas especificidades de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), são afetivas, emocionais, sociais e cognitivas.

¹⁰ Avaliar é um processo em andamento que propõe novas posturas a cada etapa trabalhada, sem finalizações sugeridas por notas ou por conceitos.

Em todas as etapas da Educação Básica, esses dois elementos que compõem a prática educativa se interconectam e ao mesmo tempo possuem características bem particulares. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil considera que educar é:

(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (1998a: 23).

Falar em cuidado na Educação Infantil diz respeito ao apoio que a criança necessita para se desenvolver em sua plenitude. Cuidar diz respeito ao zelo, à atenção e se desdobra em atividades ligadas à segurança e proteção necessárias ao cotidiano de qualquer criança, tais como alimentação, banho, troca de fralda e outros em relação à higiene, proteção, consolo. Esses cuidados não podem ser compreendidos como algo dissociado do ato de educar, pois todas essas atividades e relações fazem parte do processo educativo e são traduzidas em contatos e interações presentes no ambiente educativo.

Em todas as dimensões do cuidar e educar é necessário considerar a singularidade de cada criança com suas necessidades, desejos, queixas, bem como as dimensões culturais, familiares e sociais. O ato de cuidar e educar faz com que ocorra uma estreita relação entre as crianças e os adultos. As crianças precisam de educadores afetivos que possibilitem interações da criança com o mundo. Um mundo que transita permanentemente entre o passado (as tradições, os hábitos e os costumes) e o novo (as inovações do presente e as perspectivas para o futuro).

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Contudo, em muitas situações as crianças negras não recebem os mesmos cuidados e atenção dispensados às crianças brancas (CAVALLEIRO, 2001). Precisamos questionar as escolhas pautadas em padrões dominantes que reforçam os preconceitos e os estereótipos. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, o que significa recuperar ou construir princípios para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. Nessa direção, a observação atenciosa de suas próprias práticas e atitudes podem permitir às educadoras rever suas posturas e readequá-las em dimensões não-racistas. É importante evitar as preferências





e escolhas realizadas por professores/as e outros profissionais, principalmente quando os critérios que permeiam tais preferências se pautam por posições preconceituosas (DIAS, 1997; GODOY, 1996; CAVALLEIRO, 2001). Não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas é um outro fator importante na construção de práticas democráticas e de cidadania para todos e não só para as crianças. Tais condutas favorecem a consolidação do coletivo de educadores na instituição.

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil nos apresentam a dimensão acolhedora do cuidar

No ato de alimentar ou trocar uma criança pequena não é só o cuidado com a alimentação e higiene que estão em jogo, mas a interação afetiva que envolve a situação. Na relação estabelecida, por exemplo, no momento de tomar a mamadeira, seja com a mãe ou com a professora da Educação Infantil, o binômio dar e receber possibilita às crianças aprenderem sobre si mesmas e estabelecerem uma confiança básica no outro e em suas próprias competências. Elas começam a perceber que sabem lidar com a realidade, que conseguem respostas positivas, fato que lhes dá segurança e que contribui para a construção de sua identidade (1998b:16).

As dimensões do cuidar e educar nos permitem compreender a importância das interações positivas entre educadoras e crianças. Relações pautadas em tratamentos desiguais podem gerar danos irreparáveis à constituição da identidade das crianças, bem como comprometer a trajetória educacional das mesmas.

2.2 O Afeto

Um sorriso negro

Um abraço negro

Traz felicidade...

Adilson Barbosa, Jorge Portela e Jair Carvalho

Já destacamos a dimensão afetiva do ato de educar e cuidar na Educação Infantil. A dimensão do afeto, para ser praticada também nos processos educativos, precisa estar contemplada na formação dos profissionais da educação, muitas educadoras têm dificuldades em expressar esse afeto.

Faz-se necessário que as demonstrações de afeto sejam manifestadas para todas as crianças indistintamente. Colocar no colo, afagar o rosto, os cabelos, atender ao choro, consolar nos momentos de angústia e medo faz parte dos

cuidados a serem dispensados a todas as crianças. A educadora é a mediadora entre a criança e o mundo, e é por meio das interações que ela constrói uma auto-imagem em relação à beleza, à construção do gênero e aos comportamentos sociais.

Na perspectiva de muitas culturas, e também da africana, o processo de aprendizagem se dá por toda a vida, sendo importante considerar aqui a valorização da pessoa desde o seu nascimento até a sua velhice. O respeito aos mais velhos é um valor que precisa ser transmitido às crianças, sendo também um valor de destaque na cultura afro-brasileira e africana. A ancestralidade é um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras. Os que vieram primeiro, os mais antigos, os mais velhos são referências importantes para as famílias, comunidades e indivíduo. Portanto, o processo de aprender não é possível fora da dimensão da relação, da interação entre os mais novos e os mais velhos. Os adultos são fundamentais nesse processo de caminhada para a compreensão da vida e das relações com o mundo que as crianças iniciam desde que nascem. De acordo com Gonçalves e Silva, “para aprender é necessário que alguém mais experiente, em geral mais velho, se disponha a demonstrar, a acompanhar a realização de tarefas, sem interferir, a aprovar o resultado ou a exigir que seja refeita” (2003:186).

A dimensão de educação em muitas culturas e também na africana tem um sentido de constituição da pessoa e, enquanto tal, é um processo que permite aos seres humanos tornar-se pessoas que saibam atuar em sua sociedade e que possam conduzir a própria vida. Compreendendo que esse “tornar-se pessoa” não tem sentido dissociado da compreensão do que somos, porque não vivemos sozinhos, porque estamos em sociedade.

O princípio da solidariedade que esteve presente na história de resistência e sobrevivência do povo negro no Brasil também precisa ser considerado. Não existe aprendizagem sem solidariedade, sem troca, sem afeto, sem cuidado, sem implicação consciente e responsável dos adultos que estão à frente desse processo. Romão (2003) nos chama a atenção para a importância da pesquisa e do estudo por parte dos(as) educadores/as no processo de construção de uma educação anti-racista:

Ao olhar para alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar; reestruturar seu envolvimento e se comprometer com a perspectiva multicultural da educação (2001: 20).





Nas instituições educacionais, o papel das educadoras está relacionado também à busca de formas que possibilitem atuar para romper com os preconceitos, por meio de pesquisas, levantamentos, assim como do contato com os familiares das crianças, para permitir maior conhecimento da história de vida das mesmas.

2.3 A relação com as famílias

Um modo pelo qual é possível ensinar e aprender sobre as demonstrações de cuidados é por meio da leitura de contos, histórias e mitos africanos (ver sugestão de atividades).

Existe uma história que guarda profundos ensinamentos a respeito da família, da relação das mães com seus filhos, do sentimento da responsabilidade pelo conforto e segurança dos mesmos. É a história de Euá¹¹, aquela que se tornou fonte de água para saciar a sede de seus filhos. Euá é uma mãe provedora, protetora, que tem os filhos em sua companhia. Mãe que faz e promete comida gostosa aos filhos, mãe que trabalha e mantém a guarda de suas crianças, que reza para que seus filhos sejam protegidos e salvos. Mãe que se transforma em fonte de vida que salva os filhos da morte. A família de Euá é uma família alegre, feliz; mãe e filhos brincam e sonham. Sofrem juntos e buscam/esperam por soluções juntos.

É necessário que a relação das instituições de Educação Infantil com as famílias seja pautada primeiramente pela compreensão da diversidade de organização das famílias brasileiras. Organizações essas que, em sua maioria, nas populações pobres e negras são dirigidas por mulheres; mulheres como Euá, que muitas vezes não têm com quem deixar os filhos para poder trabalhar; mulheres que às vezes se desesperam por não ter como dar comida aos filhos; mulheres fortes e ao mesmo tempo fragilizadas por relações que as colocam em lugar de inferioridade.

A exemplo de outros grupos étnico-raciais, entre a população negra, o sentimento de pertencer a uma família é muito valorizado. A família é um esteio, porto seguro, que dá segurança para enfrentar as dificuldades próprias do país em que vivemos. Vidas muitas vezes marcadas por uma luta incansá-

¹¹ Euá ou Ewá é uma divindade africana das águas, celebrada entre os Yorubá junto com as Iyabás (orixás femininos). Ewá é mulher guerreira definida, gosta de cultivar a natureza, luta por seus ideais de bem e progresso comunitários. Enfrenta qualquer obstáculo, jamais abandona uma luta. Sabe enfrentar os homens sem medo (SIQUEIRA, 1995:41).

vel pela sobrevivência, pelo medo da violência, pelo medo da fome, da falta de moradia e de trabalho.

Foi e é na família constituída por laços de sangue ou por laços de identidade que a população negra¹² viveu e resistiu à escravidão, ao racismo, a exploração, à perseguição. As famílias desfeitas no período escravista deram lugar a outras famílias que uniam povos de regiões diferentes da África, com línguas e crenças diferentes, numa união pela saudade da terra, da casa, da família, como reunir-se para sobreviver, resistir e lutar com laços familiares reconstruídos e ressignificados¹³.

2.4 A família brasileira hoje

Mama África (a minha mãe)

É mãe solteira

E tem que fazer mamadeira todo dia

Além de trabalhar

Como empacotadeira nas Casas Bahia

Chico César

A partir da letra de Mama África, podemos refletir sobre a situação de muitas famílias brasileiras que não podem ser enquadradas em modelos universais, “perfeitos” e “corretos”. São várias as possibilidades de se constituir famílias, e a diversidade que permeia a existência dos seres humanos também estará refletida nas organizações familiares.

Muitas famílias brasileiras são chefiadas por mulheres que, com os próprios meios, geralmente acumulando jornadas de trabalho, criam seus filhos sozinhas, às vezes confiando-as a instituições de Educação Infantil, esperando um atendimento que promova educação, cuidados, segurança e conforto.

Tanto as instituições de Educação Infantil quanto as famílias podem proporcionar momentos de reflexão sobre as mudanças que ocorrem nas formas de organização familiar, permitindo maior conforto e confiabilidade para as crianças, evitando-se comparações negativas e preconceituosas.

A creche não pode ser considerada como um espaço que irá substituir a família, mas uma ação complementar à família e à comunidade. Nesta perspectiva, estabelecer uma relação estreita com as famílias das crianças possibilita o diálogo e a construção de caminhos para que a criança se desenvolva em sua plenitude.

¹² Sobre famílias negras ver: Giacomini, 1988; Barbosa, 1983; Amaral, 2001; Mott, 1979; Leite, 1996.

¹³ A esse respeito ver texto de quilombos.





A relação entre instituição de Educação Infantil e família não existe sem conflitos, mas precisa ser encarada e redimensionada na perspectiva do diálogo permanente, por meio da escuta sensível e acolhedora que busca compreender a história de vida das crianças no atendimento de suas necessidades. Quando as profissionais da Educação Infantil se dispõem a conhecer as crianças com as quais trabalham, inevitavelmente terão de conhecer suas famílias, respeitando suas formas de organização.

Na relação com as famílias, alguns equívocos precisam ser superados. Um deles diz respeito à idéia de que as famílias pobres e negras não têm conhecimento, que não sabem ensinar seus filhos, que não se preocupam com a educação dos mesmos, que não têm noções de higiene, que não sabem como alimentá-los, que são supersticiosos e que necessitam de alguém de fora da família que os ensine a educar seus filhos.

Se o aprender ocorre por toda a vida, sempre se aprende sobre várias coisas, em vários tempos, espaços e ambientes. Nas comunidades tradicionais, principalmente, os ensinamentos são transmitidos de geração a geração pelos familiares, pela comunidade, pela escola, sobretudo por meio da oralidade, da arte de contar histórias que trazem diferenciadas visões de mundo, lições para a vida, lembranças para a memória coletiva. Nessas culturas valoriza-se aquele que consegue armazenar histórias e fatos em sua memória. Em muitas culturas, especialmente as tradicionais africanas, os guardiões da história em diversas regiões da África desenvolvem grande capacidade de memorizar o maior número de informações a respeito da linhagem de uma família, da organização política de um grupo, das funções de determinadas ervas utilizadas para a cura de doenças, da preservação das tradições: são os *griots*, contadores de história, guardiões da memória.

*Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo o açoite
Fato real de nossa história*
Jorge Aragão

Muito do que é tido como supersticioso carrega conhecimentos milenares, eivados de cientificidade. Assim, tratar algumas doenças com ervas e benzeduras faz parte da cultura de muitos povos no Brasil, principalmente os descendentes de indígenas e africanos e aqueles que vivem no meio rural. A sabedoria dos mais velhos é recriada nos lares, nas irmandades, nos terreiros, nas igrejas, nas aldeias. Sempre reivindicamos o respeito aos mais velhos, e a tradição africana nos ensina esse princípio há muito tempo. Se essas ex-

periências, vivências, conhecimentos adentrarem as rodas de conversas com as crianças, os momentos de confraternização família/escola, as pesquisas escolares, entre outros, poderão contribuir para o alargamento, não só dos conhecimentos adquiridos, mas para uma convivência ancorada no respeito à diversidade. A sabedoria popular é fonte inesgotável de conhecimento.

2.5 Religiosidade e Educação Infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (1996) afirma que a educação escolar é laica, sendo da responsabilidade da família (entendendo família exatamente como o texto aborda) a formação religiosa da criança. No entanto, muitas vezes a religião se apresenta na escola como um elemento doutrinário ou inibidor de diferentes experiências no contexto escolar. Fato é que em muitas escolas de educação infantil existem sérios conflitos originados por esta questão, como as festas juninas, para citar um exemplo. Muitos alunos e alunas são impedidos pela família de participar destas festividades, em função da conotação religiosa que o evento traz (homenagem a santos católicos). Em consequência, limitam seu aprendizado, considerando a variedade de possibilidades de aprendizagem que o festejo proporciona.

Percebemos que esta e outras festividades cristãs, apesar das contradições, possuem certa respeitabilidade (ou tolerância) por parte de quase todos(as), independentemente das religiões que professem. No entanto, o mesmo não se aplica às manifestações religiosas de matriz africana. As crianças descendentes de famílias que professam essas religiões dificilmente se manifestam neste aspecto, e muito menos são respeitadas quando da discussão do respeito à diversidade religiosa.

Considerando que o próprio sentido da religião é o de promover a paz, entendemos que as atividades pedagógicas também devem se voltar para esta perspectiva e favorecer a possibilidade do diálogo, do respeito e da valorização das diferentes culturas que compõem a formação da sociedade brasileira.

2.6 A Socialização da Criança na Educação Infantil

Segundo os dados do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), a auto-estima que a criança vai desenvolvendo é, em grande parte, interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual é alvo. Disto resulta a necessidade de o adulto confiar, acre-





ditar e manifestar essa crença na capacidade de todas as crianças com as quais trabalha. A postura corporal, somada a outras linguagens do adulto, transmite informações às crianças, possibilitando formas particulares e significativas de estabelecer vínculos.

Falar em auto-estima das crianças significa compreender a singularidade de cada uma em seus aspectos corporais, culturais, étnico-raciais. As crianças possuem uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Dependendo da forma como é entendida e tratada a questão da diversidade étnico-racial, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser ou, pelo contrário, favorecer a discriminação quando silenciam diante da diversidade e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva ou quando silenciam diante da realidade social que desvaloriza as características físicas das crianças negras.

Algumas atitudes invasivas por parte das educadoras (e até presente em normas institucionais), sob argumentações da higiene, impõem formas estéticas padronizadas de apresentar o cabelo das crianças (para não pegar pio-lho, por exemplo). Aos meninos são sugeridos cabelos bem aparados, senão raspados. Muitas vezes, não é permitido o uso de bonés. Sabemos que vários povos, inclusive os africanos, utilizam diversos ornamentos como turbantes, filás¹⁴, chapéus, cotidianamente, sem restrições. Também no meio rural as mulheres usam lenços, homens usam chapéus.

Para meninas, os cabelos lisos são positivamente referenciados nos pa-drões europeus; e muitas famílias negras, influenciadas por esse padrão, ex-põem suas crianças pequenas a variadas formas de alisamentos como os quí-micos que podem, inclusive, prejudicar a sua saúde e sua auto-imagem, e ainda danificar seus cabelos.

Como a criança gostará de si mesma se traz em seu corpo características desvalorizadas socialmente? De acordo com Gomes:

No Brasil foi construído, ao longo da história, um sistema classifica-tório relacionado com as cores das pessoas. O cabelo, transformado pela cultura como sinal mais evidente da diferença racial (...) nesse processo, as cores “branca” e “preta” são tomadas como represen-tantes de uma divisão fundamental do valor humano – “superioridade”/ “inferioridade” (2003:148).

¹⁴ Espécie de gorro africano, feito geralmente de tecido ornamentado com pinturas e/ou bordados.

Nessa perspectiva, inferioridade associa-se a feiúra e superioridade à beleza, reforçando-se os estereótipos negativos com relação àqueles que fogem aos padrões considerados ideais.

A criança que vivencia situação semelhante de discriminação com relação ao seu corpo pode não construir uma imagem positiva de si mesma. Os referenciais da criança negra a respeito de seu corpo, cor da pele, tipo de cabelo devem ser modificados, para que seja aceita por colegas e educadoras desconSIDERANDO-SE assim a sua história, sua cultura. De acordo com Romão, muitas crianças, para se tornarem alunos(as) ideais, negam constantemente seus referenciais de identidade, de diferença, que em muitas situações recebem uma conotação de desigualdade. Essas diferenças são tratadas no ambiente escolar como se fossem feiúra e/ou desleixo. As crianças que lidam com situações de negação de sua identidade poderão passar por muitos conflitos que podem comprometer sua socialização e aprendizagem.

Não podemos desconsiderar o papel da mídia de forma geral e da televisão como formadora de identidade. A rara presença de pessoas negras como protagonistas de programas infantis é um exemplo de como através da invisibilidade a mídia demarca seus preconceitos, contribuindo para que tanto crianças negras como brancas não elaborem referenciais de beleza, de humanidade e de competência que considerem a diversidade. Existe destaque de pessoas brancas na mídia, que normalmente apresenta pessoas com cabelos loiros e olhos claros (azuis ou verdes). Esse tipo de beleza chega a ser reverenciado como padrão ideal a ser alcançado e/ou desejado.

*Crespo cabelo trançado com a mais pura graça
Criando mais belos caminhos na carapinha*
Márcio Barbosa

Faz-se necessário que tanto as educadoras quanto as crianças e seus familiares tenham acesso aos conhecimentos que explicam a existência das diferentes características físicas das pessoas, os diferentes tons de cor da pele, as diferentes texturas dos cabelos e formato do nariz, buscando valorizar tais diversidades.

Outra forma de possibilitar uma visão positiva a respeito dos traços físicos das pessoas é trazer informações e histórias sobre os penteados em diversas culturas. Por exemplo, fazer tranças nos cabelos faz parte da tradição da população negra desde tempos antigos no continente africano, assim como em diversas regiões do Brasil. A maioria das famílias negras adota esses penteados: crianças, jovens, adultos; homens e mulheres. Existe uma infinidade





de tipos de tranças. Esses penteados mais recentemente têm se estendido para outros grupos não-negros, principalmente jovens. Valorizar esse aspecto da cultura trazido pelas crianças negras, supõe observação cuidadosa por parte das educadoras.

O mesmo cuidado deve ser dispensado às questões relativas à cor da pele; daí informações sobre a melanina, que dá coloração à pele, devem ser estudadas pelas crianças e compartilhadas com os adultos.



Maternidade (Oxum)
acervo do artista

Referências

- ABROMOWICZ, Anete. e WAJSKOP, Gisela *Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.
- AMARAL Rita. Educar para igualdade ou para a diversidade? A socialização e a valorização da negritude em famílias negras. In: *Os urbanistas*. Antropologia Urbana. 2001. Disponível em: www.aguaforte.com/antropologia/esucarparaque.html.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, Irene. *Socialização e relações raciais: um estudo de família negra em Campinas*. São Paulo: FFLCH/USP, 1983.
- BARCELOS, Luiz Carlos. Educação: um quadro de desigualdades raciais. *Estudos Afro-Asiáticos* nº23, Rio de Janeiro, dez/1992, p. 37-69.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Ed. *Revista dos Tribunais*, 1988.
- BRASIL, Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003.
- BRASIL. LEI nº. 9.394. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei 8.069 - *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 13 de julho de 1990. D.O.U. 16/07/1990.
- 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. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, Volume 1, 1998a.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, Volume 2, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, Volume 3, 1998c.

CARDOSO, Marcos Antônio. *O movimento negro em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.

CARDOSO, Marcos Antônio; SANTOS, Elzelina Dóris dos; FERREIRA, Edinéia Lopes. *Contando a história do samba*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001.

_____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. São Paulo: Contexto, 2000.

DANIEL, Neia. *Memória da Negritude*. Calendário Brasileiro da Africanidade. Brasília: Ministério da Cultura: Fundação Palmares, 1994.

DIAS, Lucimar Rosa. Diversidade étnico-racial e educação infantil. Três escolas, uma questão, muitas respostas. Dissertação de Mestrado UFMS, 1997.

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha B. Gonçalves e & PINTO, Regina Paim (Orgs.) *Negro e Educação*. São Paulo, Ação Educativa, 2001, p.11-36.

GIACOMINI, Sônia. *Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.

GODOY, Eliete Aparecida de. A representação étnico-racial por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. Dissertação de Mestrado UNICAMP, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Uma dupla inseparável: Cabelo e a cor da pele. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.) *De preto a afro-descendente: trajetórias de pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos, UFSCar/Brasília, UNESCO, 2003, p. 137-150.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

HASENBALG, Carlos Alfredo & SILVA, Nelson Valle. Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil. In: HASENBALG, Carlos Alfredo & SILVA, Nelson Valle e Lima, Márcia (Org.). *Cor e Estratificação Social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

_____. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, nº18. 1990, p. 73-91.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

LEITE, Ilka Boaventura (org.). *Negros no Sul do Brasil, invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

MATOS, Maria Zilá Teixeira. *Bonecas Negras, cadê*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.





MELO, Regina & COELHO, Rita (Orgs.). *Educação e Discriminação dos Negros*. Brasília, MEC/Fundação de Assistência ao Estudante. Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988.



MOTT, Maria Lúcia. A criança escrava na literatura de viagens. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, No. 31, 1979, p.56-66.

MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC: Secretaria da Educação, 2001.

OLIVEIRA, Eduardo. *Quem é Quem na Negritude Brasileira*. Brasília: Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Vol. 01. 1998.



Relatório da 27ª. Sessão Especial da Assembléia Geral das Nações Unidas. *Um mundo para as crianças*. Maio de 2002.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar*. Belo Horizonte: Mazza/Nzinga, 2004.

ROMÃO, Jeruse. *Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra*. Brasília, Ministério da Justiça, CEAP, 2001.



ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 107, 1998, p. 1-140.

_____. Raça e desigualdade racial no Brasil. In. AQUINO, Júlio G. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

_____. Raça e Educação Inicial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1991, nº. 77, p. 25-34.



SADER, Eder. *Quando Novos Personagens Entram em Cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. *Professoras Negras: Trajetórias e Travessias*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.



SILVA, Ana Célia. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de primeiro grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, 1987, p.96-98.

SILVA, Consuelo D. *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de Novembro: história e conteúdo. In. GONÇALVES E SILVA, Petronilha e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação e Ações afirmativas; entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2003, p.21-42.



SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *Os Orixás na vida dos que neles acreditam*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001, p.195-213.



UNICEF. Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, Unicef, CD-ROM, 2004.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, 1995, p. 40-50.

ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. À flor da pele: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Dissertação de Mestrado Psicologia Social – FAFICH, UFMG, Belo Horizonte, 2003. Mimeo.





Brincar, interagir
Coleção Particular

Ensino Fundamental



Brincar, interagir
Coleção Particular

ENSINO FUNDAMENTAL

Coordenação: Rosa Margarida de Carvalho Rocha e Azoilda Loretto da Trindade¹

Vá em busca de seu povo.

Ame-o

Aprenda com ele

Comece com aquilo que ele sabe

Construa sobre aquilo que ele tem.

Kwame N'Krumah

Introdução

A intenção deste documento é a de subsidiar o trabalho dos(as) agentes pedagógicos(as) escolares na construção de uma pedagogia anti-racista. Para tal, desejamos apresentar orientações didático-pedagógicas em relação à inserção do tema no Ensino Fundamental. Torna-se, pois, importante, explicitar os compromissos que este nível de ensino poderá assumir, articulando seus objetivos com o atual referencial teórico sobre a diversidade, respeito às diferenças e especificamente à educação das relações étnico-raciais e de gênero.

Consideramos relevante apresentar princípios significativos e fundamentais que possam orientar os(as) profissionais da educação quanto ao trato positivo do tema, bem como variadas sugestões para se construir um referencial curricular no qual alguns elementos constitutivos da cosmovisão africana, em grande parte desconhecida no campo educacional brasileiro, compareçam como base, a exemplo da ancestralidade, circularidade, solidariedade, oralidade, integração, coletividade, etc.. Em outras palavras, desejamos inspirar



as educadoras e os educadores à efetivação de uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica na construção dos conhecimentos.

Estamos conscientes dos limites impostos pela natureza do trabalho apresentado, diante do propósito de instaurar na escola, ambiente propício ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade, a história e a cultura negras com a dignidade que lhes é devida. É uma proposta que se apresenta desejosa de diminuir a distância entre o discurso bem intencionado e o que efetivamente se deve e se pode fazer, isto é, entre o discurso e a prática cotidiana.

Por meio das reflexões apresentadas a seguir, acreditamos poder contribuir para a construção de uma educação que seja geradora de cidadania; que atenda e respeite as diversidades e peculiaridades da população brasileira em questão, que respeite e observe o repertório cultural da população negra e o relacione com as práticas educativas inclusivas existentes.

Visualizar as diferenças e articular as práticas pedagógicas a elas não somente é uma forma de respeito humano, mas uma forma de promover a igualdade. Cabe, neste momento construtivo de reflexão e debate, questionarmos:

- Em que ponto a escola se encontra no itinerário de construir uma educação que valorize e respeite as diferenças?
- Que tipo de diálogo a escola tem estabelecido com as diferentes culturas, em especial a cultura negra, presentes no universo escolar?
- Qual tem sido o posicionamento da escola diante das relações étnico-raciais estabelecidas em seu interior que têm dificultado a construção positiva da identidade racial e o sucesso escolar do aluno negro?
- Qual a importância que a escola tem dado às recentes estatísticas que demonstram as dificuldades encontradas pelo segmento negro, especialmente no campo da educação?
- As instituições escolares têm se servido destas estatísticas em seus momentos de avaliação para promover reformulações em suas práticas pedagógicas?

1. A ESCOLA — CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Precisamos compartilhar uma visão de escola como ambiente que pode ser de felicidade, de satisfação, de diálogo, onde possamos de fato desejar estar. Um lugar de conflitos, sim, mas tratados como contradições, fluxos e

refluxos. Lugar de movimento, aprendizagem, trocas, de vida, de axé (energia vital). Lugar potencializador da existência, de circulação de saberes, de constituição de conhecimentos. Lugar onde, a exemplo das culturas africanas Yorubá, Bantu e outras, reverencia-se a existência, a vida das pessoas, que independentemente de faixa etária, de comportamento, de saúde, etc., pode ser vista como divina.

1.1 A escola e o currículo

No que se refere à idéia de currículo, é importante entender que existem diferentes visões para sua construção e encaminhamento. Em nossa visão o entendemos como mola-mestra para o processo de sensibilização de alunos(as) para o conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadãos/ãos. O trabalho docente pode, então, orientar-se para além das disciplinas constantes do currículo do curso, mas também na exposição e discussão de questões éticas, políticas, econômicas e sociais.

Entendemos que, para dar visibilidade a esta proposta educativa, é fundamental a participação de professores/as na escolha, seleção e organização dos temas que podem integrar um planejamento curricular, bem como, e aqui está outro desafio, toda a comunidade escolar.

Sabemos que existe um currículo manifesto que está presente nos planos de ensino, curso e aula, mas visceralmente articulado está o currículo oculto que representa um “corpus ideológico” de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular idéias que reforcem comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos/das discentes. Estas podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura.

Vivemos num país com grande diversidade racial e podemos observar que existem muitas lacunas nos conteúdos escolares, no que se refere às referências históricas, culturais, geográficas, lingüísticas e científicas que dêem embasamento e explicações que possam favorecer não só a construção do conhecimento, mas também a elaboração de conceitos mais complexos e amplos, contribuindo para a formação, fortalecimento e positivação da auto-estima de nossas crianças e jovens.

Segundo Silva (1995), no que se refere aos currículos escolares, chamou-se a atenção para a falta de conteúdos ligados à cultura afro-brasileira que





estejam apontando para a importância desta população na construção da identidade brasileira, não apenas no registro folclórico ou de datas comemorativas, mas principalmente buscando uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças.

Há todo um debate sobre multiculturalismo (Gonçalves e Silva 1998) e pluralidade cultural (PCNs, 1997) em que se discute o papel de diferentes povos no contexto cultural e educacional. Nesta direção, indagamos: como a comunidade escolar pode se organizar e estruturar para fomentar esta discussão e alinhar estratégias educativas?

1.2 O ensino e o anti-racismo

A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocêtricos, com que fomos educados. Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de “coisificação” dos povos africanos. E a luta contra o racismo, em nosso país, vem possibilitando que sejam discutidos temas significativos para a compreensão de todo esse processo, mostrando a resistência dos africanos e seus descendentes, que não se submeteram à escravidão, que se rebelaram e que conseguiram manter vivas as suas tradições culturais.

Estabelecer um diálogo com este passado por meio de pesquisas, de encontros com a ancestralidade, preservada ou reinventada, é fundamental no sentido de não hierarquizar, idealizar ou subestimar as diversas motivações/manifestações sócio-políticas e culturais que dele fizeram parte.

Entendermos que não existe uma única forma de se estar no mundo, mas múltiplas formas que vão se tecendo conforme os desafios propostos por nós, pelos outros e pela nossa interação com e sobre a natureza. Neste sentido, podemos nos apropriar, de fato e de direito, dos instrumentos que nos permitam perceber estas múltiplas formas e mais, que esta apropriação não signifique expropriação, mas sim recriação, reinvenção, redescoberta, e que nos leve a equacionar o nosso ser e estar no mundo em suas múltiplas dimensões.

Cabe estudar as lutas de resistência a estes processos históricos, de forma a que não continuemos reproduzindo os esquemas criados pelo modo capitalista de pensar e que vislumbremos outras forças capazes de nos mobilizar.

1.3 O saber escolar e a interdisciplinaridade

O saber escolar é produto de múltiplas determinações, diálogos, atritos, confrontos disciplinares, ou seja, conflitos, tensões e contradições. No Ensino Fundamental tem-se que trabalhar todas as áreas de conhecimento. É exigido ao/a professor/a que tenha reflexão teórica que respalde suas escolhas metodológicas, conteúdo disciplinar socialmente válido, práticas pedagógicas criativas e qualitativas. No cotidiano escolar estamos sempre às voltas com diários, horários, disciplina e metodologias. O tempo não é suficiente para planejarmos e avaliarmos nossas estratégias. A troca de experiências, fundamental à proposta interdisciplinar esbarra-se nesta visão ocidental do tempo. Este elemento disciplinador, mecanizado e construído socialmente que dificulta nossas ações, que, em geral, sempre falta na hora de sistematizarmos nossos sonhos e projetos, deve ser levado em conta ao construirmos alternativas.

Pensar propostas de implementação da Lei nº. 10.639/2003 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos. Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques.

A educação brasileira poderá lançar mão de alguns princípios fundantes, concepções filosóficas de matriz africana, recriadas nas terras brasileiras, incorporando-os como constituintes do processo educativo, permanecendo todo o currículo da prática escolar. Desta forma, construir e constituir uma pedagogia que possa, realmente, contemplar os valores civilizatórios brasileiros.

1.4 Humanidade e alteridade

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

Paulo Freire

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (...) Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é dever por mais que reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1999, p. 67).





A sociedade democrática brasileira ainda tende de forma bastante sistemática a colocar/situar negros e negras num lugar desigual ante os demais grupos étnico-raciais e culturais construtores da nossa brasilidade. Quando o tema enfocado em discussão é a produção de bens culturais, por que a especificidade étnico-racial e cultural negra adquire o lugar de subalternidade ou mesmo do exótico no outro extremo?

A hierarquização das raças, etnias e culturas legou para negros e negras o espaço da subalternidade, levando, assim, em termos de significação, para uma interpretação negativa construída em meio a imagens que estigmatizaram o/a africano/a, tratando-o/a como sinônimo de escravizado/a, pois ao pensarmos em africanos(as), somente os(as) incorporamos ao processo histórico de construção da sociedade brasileira na perspectiva da escravidão. É fato que não podemos esquecer que os povos africanos foram, por mais de três séculos, escravizados no Brasil. Contudo, não podemos esquecer também que, apesar das condições adversas, as expressões culturais africanas não sucumbiram, elas se fizeram e se fazem presente na formação da nossa brasilidade.

1.5 Cultura negra e corpo

Na cultura negra o corpo é fundamental. Sobre o corpo se assenta toda uma rede de sentidos e significações. Esse não é apartado do todo, pertence ao cosmos, faz parte do ecossistema: o corpo integra-se ao simbolismo coletivo na forma de gestos, posturas, direções do olhar, mas também de signos e inflexões microcorporais, que apontam para outras formas perceptivas (SODRÉ, 1996, p. 31).

Para este autor, o corpo humano deve ser entendido em relação a outros corpos, de animais, pedras, árvores, e “é ao mesmo tempo sujeito e objeto” (*idem*, p. 31). Assim sendo, partilha do cosmos como uma interseção entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos e da divindade. O corpo é a representação concreta do território em movimento. Ao contrário de uma percepção de mundo na qual a alma é onde reside a força e a possibilidade de continuidade, para uma cultura negra a força está no corpo, não existe essa idéia de uma força interior alavancada pela ação da fé. Toda possibilidade encontra-se no corpo potente que procura suas mediações nas relações que constitui no cosmos, daí o compartilhamento como práxis ser uma questão fundamental para se entender a dinâmica de uma cultura negra no Ocidente.

Todos trocam algo entre si, homens, mulheres, árvores, pedras, conchas. Sem a partilha, não há existência possível¹. Faz-se necessário pensar que a cultura negra não está marcada por uma necessidade de conversão. Existe um sentido de agregação que não gira em torno de uma verdade única. Aqueles que crêem em outras possibilidades de verdade ou fé são aceitos em rituais públicos. Nesse sentido pode se apontar o fato de que, nas festas havidas em comunidades de matriz africana, as pessoas que chegam não são imaginadas como necessariamente adeptas da religião, mas sim pessoas que o fazem por diversos motivos, e por isso são aceitas independentemente de suas convicções. Uma visão de mundo negra implica a possibilidade de abertura para o mundo, para a vida e principalmente para o outro. Por exemplo, em uma “roda de capoeira”, todos que compartilham os códigos são aceitos, desde que se coloquem como parceiros(as) e respeitem a hierarquia. Os quilombos, que para além da restrita visão de refúgios de escravizados(as), tornaram-se conhecidos por abrigar vários segmentos subalternos que desejassem romper com as malhas da sociedade escravista, propiciando a vivência de outra organização social.

1.6 Memória, história e saber

O círculo é ciranda de criação (...)

É o símbolo da horizontalidade nas relações humanas.

Eduardo Oliveira

Pensar o ser humano, a humanidade, é prioritariamente, na nossa concepção, discutir sua memória e como ela se articula no real-histórico. Entretanto, parte-se aqui, de um pressuposto de que a memória é sempre o resultado de uma ação do sujeito histórico sobre seu próprio passado, uma ação especulativa, haja vista que não existe uma memória que se coloque como uma essencialidade, como uma relação imutável e congelada no tempo. A memória implica sempre uma escolha, uma seleção que se processa a partir de nossas referências individuais e coletivas; muitas das escolhas que são feitas não trazem em seu bojo uma explicação, simplesmente escolhemos, simplesmente selecionamos.

¹ Decorre dessa visão de mundo a importância dada ao orixá Exu no interior do sistema africano Yorubá e afrodescendente, pois é ele o responsável pelo movimento. Sem Exu o mundo seria estático, não haveria vida. Aqui vale uma pequena explicação quanto ao significado de Exu enquanto conceito que nos direciona ao cotidiano, suas contradições, seus fluxos e refluxos, a comunicação e não necessariamente uma entidade religiosa, mas um princípio dinâmico de diálogo e encontro entre seres humanos e a natureza como um todo.





Ao professor/a educador/a, tendo a memória e a história como perspectiva, cabe o ofício de selecionar, sistematizar, analisar e contextualizar, em parceria com seus/suas alunos(as) e quiçá, toda a comunidade escolar, o que pode ser considerado como um fato histórico, o que é relevante para um entendimento do processo histórico de reconstrução da memória que se registra nos livros e orienta uma agenda educacional.

Cabe pensar, por exemplo, uma outra agenda que não aponte somente na direção de uma história do Ocidente. Importante destacar, igualmente, que o conceito de Ocidente se funda menos em um limite geográfico do que em padrões civilizatórios. Em outras palavras, a noção de Ocidente que se pensa não é aquela que se situa a oeste do meridiano de Greenwich, mas uma percepção que excede esses limites e ocupa todo o globo.

Busca-se então um repertório educacional que caminhe em direção a um conceito de ser humano que produz história não a partir de grandes sagas e heróis, mas a partir de relações comunitárias vividas e vivenciadas pelos grupamentos humanos. Neste sentido, para uma ação desta envergadura se faz necessário um primeiro passo, que é o de promover o reconhecimento da igualdade sem limite e profundamente radical entre uma cultura africana e afrodescendente e uma branca, eurocêntrica, ocidental.

A história, a geografia, as artes e a literatura africanas e afro-brasileira deverão ser incluídas e valorizadas, juntamente com a participação de outros grupos raciais, étnicos e culturais, adaptadas aos ciclos e às séries do Ensino Fundamental. Além disso, a escola pode se relacionar com a sociedade em que está situada, que, muitas vezes, tem uma participação negra significativa ou até mesmo majoritária.

Enfatizar as relações entre negros, brancos e outros grupos étnico-raciais no Ensino Fundamental não nos leva necessariamente a conflitos ou impasses. Há a possibilidade de mediações, de acertos, que permitam uma aproximação de interesses ao mesmo tempo comuns e não-comuns, mas que se fundem na negociação. Portanto, não se pretende pensar uma sociedade como idílica, harmônica e sem conflito, uma sociedade que negue as desigualdades sociais, raciais e regionais. Além disso, o que se busca não é simplesmente a troca de uns heróis e divindades por outros, mas uma diretriz educacional que possibilite uma pluralidade de visões de mundo. Um retorno à metáfora do círculo, ou seja, uma forma de conciliação possível e humana em que a voz, o escutar e ser escutado, a presença de todos e todas é condição fundamental.

E aqui vale uma pequena abordagem relativa à circularidade. Para a cultura negra (no singular e no plural), o círculo, a roda, a circularidade é fundamento,

a exemplo das rodas de capoeira, de samba e de outras manifestações culturais afro-brasileiras. Em roda, pressupõe-se que os saberes circulam, que a hierarquia transita e que a visibilidade não se cristaliza. O fluxo, o movimento é invocado e assim saberes compartilhados podem constituir novos sentidos e significados, e pertencem a todos e todas.

2. OS ATORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quando pensamos em quem é a/o estudante do Ensino Fundamental, pensamos em crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade, estendendo esta faixa etária até aproximadamente 17 anos, em função da realidade educacional do nosso país.

Existe vasta bibliografia sobre o que seria a infância e a adolescência. A psicologia nos traz uma grande contribuição. A própria educação voltada para as crianças das classes populares nos enriquece com a vasta produção sobre educação brasileira. A antropologia, a sociologia, a história, e inclusive as ciências biológicas, nos ajudam a refletir sobre quem é esse/a aluno/a. Contudo, gostaríamos de pensar esta criança, este/a adolescente, este/a jovem, cidadão/ã do Ensino Fundamental na sua complexidade, na sua singularidade, sem, contudo, deixar de levar em conta que está imerso/a em variados processos biológicos, psicológicos e existenciais. A criança aprendendo a ler e a compreender o mundo, suas regras, seus conhecimentos socialmente valorizados, sua identidade, seu lugar no mundo; o/a adolescente mudando a voz, mudando o corpo, vivendo transformações comportamentais, mudanças que trazem inquietações. Precisamos observá-los(as) na sua complexidade humana, como seres que pensam, criam, produzem, amam, odeiam, têm sonhos, sorriem, sofrem e fazem sofrer, que têm aparência e compleições físicas, pertencimento étnico-racial, posturas, que têm história, memória, conflitos, afetos e saberes inscritos no seu corpo e em sua personalidade.

É esse olhar que almejamos, acrescido às abordagens que tradicionalmente estudamos (Piaget, Vigotsky e outros), que são importantes e fundamentais, para se ter em mente adolescentes e jovens como sujeitos singulares e complexos e na concretude do cotidiano com o qual nos deparamos.

Destacamos tudo isto porque pensamos que, pelo menos teoricamente, uma vez que a realidade é mais complexa que sua representação por palavras, as marcas que constituem a identidade dessas crianças e adolescentes, isto é,





suas características pessoais, etárias, socioculturais e étnico-raciais, vão suscitar a escola a estabelecer diálogo com várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, a antropologia, a sociologia, a história, a geografia, a psicologia, a lingüística e as artes. Estas possibilitarão melhor entendimento do/a aluno/a do Ensino Fundamental, bem como a percepção de como são estabelecidas as relações entre aprendizado, desenvolvimento e educação.

Alguns aspectos sobre esta articulação poderão fazer parte das reflexões a serem incorporadas aos estudos de educadores/as contemporâneos(as). Esta postura poderá significar avanços consideráveis no aprimoramento da prática pedagógica diária, integrar saberes, incluir a dimensão da diversidade étnico-cultural criticamente no cotidiano escolar, dentre outras ações, pode criar possibilidades onde felicidades individuais e coletivas sejam construídas.

Há algumas décadas, estes aspectos têm sido incorporados aos projetos educacionais (nos discursos e nos planejamentos pedagógicos). No entanto, a articulação entre educação – desenvolvimento humano – qualidade de ensino – cidadania é um desafio a ser vencido para o aprimoramento da prática pedagógica escolar cotidiana.

Quem é esse/essa estudante em diálogo com as teorias sobre crianças, adolescentes e jovens? Quem é, principalmente, essa pessoa que nos toca de perto, que é singular, um aparente mistério com o qual nos defrontamos cotidianamente, que dá uma dinâmica própria à escola? Pensá-la sem rótulos, sem predefinições/preconceitos, mas como pessoa e como tal, detentora de uma gama de possibilidades, que precisa ser aceita e acolhida pela escola.

O que se espera, contudo, é a efetiva implantação no cotidiano escolar, de uma pedagogia da diversidade e do respeito às diferenças. Esta reconhecerá a importância de visualizar os propósitos a alcançar com os(as) estudantes do Ensino Fundamental, relacionando-os às características de seu desenvolvimento, e articular estes dois aspectos às necessidades específicas do/a educando/a, considerando-se as particularidades de sua socialização e vivências adversas em função do racismo e das discriminações.

Neste processo, que se pretende dialógico com quem faz o cotidiano escolar, ao se pensar quem é o/a discente do Ensino Fundamental brasileiro, sentimos como necessário levantar as questões a seguir, que se interligam no sentido de ressignificar de fato quem são nossos(as) estudantes, sobretudo, levando-se em consideração as diferenças regionais e a diversidade étnico-cultural do Brasil:

- Qual a importância que a escola tem dado às interações do sujeito negro com o meio social?

- Qual o peso que a escola tem dado ao afetivo na construção de conhecimento de crianças e jovens negros(as)?
- A escola tem contribuído para que a criança negra possa construir uma identidade social positiva em relação à sua pertença a um grupo afrodescendente?
- A escola tem possibilitado o conhecimento respeitoso das diferenças étnico-raciais, valorizando a igualdade e relações sociais mais harmônicas?
- A escola tem oferecido referenciais positivos aos(as) alunos(as) negros(as) na construção de sua identidade racial?
- As produções étnico-culturais dos diversos grupos formadores da nação brasileira têm sido incorporadas aos conhecimentos escolares, para que a sociedade respeite o povo negro e lhe confira dignidade?
- As emoções, a sensibilidade e a afetividade têm se tornado elementos da prática escolar visualizando, principalmente, os(as) estudantes negros(as) que têm dificuldades em sua socialização?
- A escola tem propiciado aos(as) educandos(as) negros(as) oportunidades de refletir criticamente sobre o contexto social, entendendo-o e propondo transformações?
- O conteúdo escolar tem sido para o/a aluno/a negro/a um instrumento para lidar positivamente com sua realidade social, ou tem sido estranho à sua história ou cultura?
- A vida cotidiana, os costumes, as tradições, enfim, a cultura dos(as) educandos(as) têm sido usados como suporte para seu aprendizado?
- Os conhecimentos adquiridos pelas crianças negras em seu grupo histórico/sócio cultural estão sendo valorizados no ambiente escolar?
- Que atitude a escola pública tem tomado em relação aos falares populares que são características da maioria dos(as) alunos(as)?

Em síntese, a abordagem do sujeito real e concreto com o qual nos deparamos cotidianamente, com o qual somos desafiados(as), convidados(as), a pensar nossa prática, a dialogar: o que essa criança, adolescente ou jovem, pensa, sonha? Como concebe a escola, o racismo, as questões sociais do seu tempo?

É esse aluno e essa aluna que entram em relação com a nossa dimensão humana nos estimulando, nos acomodando, nos convidando a mudar; que não se repetem, que nos descortinam e nos provocam a agir, a pensar quem somos nós, professores e professoras. Levando-nos a pensar sobre nós mesmos, nossos corpos, os saberes que acumulamos com nossa prática, nossa





história, nossa memória profissional e pessoal, a partir das leituras de mundo e de textos que fizemos.



É, então, com a dimensão de professores e professoras, de profissionais de educação, malungos² companheiros e companheiras que olham e acolhem crítica e afetuosamente o cotidiano escolar que queremos potencializar para atender mais uma demanda da escola: inserir a história da África e a cultura afro-brasileira no cotidiano escolar.



Neste sentido, estaremos contribuindo para a melhoria da dimensão humana de todos os alunos e alunas, ainda que especialmente daqueles e daquelas que tiveram sua história e cultura subalternizadas, a história e cultura de sua ascendência negadas e invisibilizadas pela escola. É necessário reconhecer que o legado da história e cultura africana e afro-brasileira é um patrimônio da humanidade.



2.1 Ensino Fundamental - Plano de ação



Este material não se propõe a dizer o que o professor e a professora deverão fazer, mas sim, convidá-los(as) a assumir sua dimensão de produtores/as deste conhecimento, aproveitando, contudo, toda uma reflexão/ação acumulada que existe em relação ao racismo no Brasil. Se o/a educador/a se constituir como produtor/a consciente de conhecimento, pesquisador/a de sua própria prática, sua própria ação educativa, de saberes a este respeito, isto pode se tornar altamente transformador. É de suma importância que o/a professor/a se veja como produtor/a de história, de conhecimento de ações que podem transformar vidas, ou seja, que é potencialmente um indivíduo transformador, criativo.



Alterações fundamentais podem ser empreendidas no sentido de contribuir para a melhoria do sistema educacional brasileiro. Vive-se na contemporaneidade um intenso repensar sobre paradigmas educacionais a construir. A garantia de acesso e permanência, com qualidade e inclusão de todos(as), é um dos aspectos mais importantes nessas reflexões. Almeja-se que tais transformações tenham um caráter universal e incidam positivamente sobre todo o âmbito da educação formal e seus sujeitos, como também contemplem a dimensão singular, incluindo aí a perspectiva étnico-racial.



Inaugurar um tempo novo, pautado por uma lógica de valorização da diversidade e repúdio à intolerância, é assumir compromisso efetivo com uma



² Termo utilizado por africanos(as) que viajaram no mesmo navio negreiro e/ou eram companheiros de situações de escravidão.

educação multirracial e interétnica. Contemplar o povo negro, neste propósito, impõe mudar a realidade escolar atual por meio de uma intervenção competente e séria. Inovações temáticas e teórico-metodológicas poderão ser implementadas no cotidiano escolar de forma coletiva, gradativa e teoricamente fundamentada.

A concretização dessas mudanças, reorientando ações, lançando sobre elas um novo olhar, poderá ser efetivada através da inserção da questão étnico-racial no Projeto Político Pedagógico da escola. Espera-se que este contenha diretrizes operacionais, articulando ações coletivas.

Tendo em vista a Lei nº 10.639/2003, acreditamos que os(as) agentes do Projeto Político-Pedagógico podem atentar para os seguintes aspectos:

A leitura e análise da realidade escolar e o resultado das reflexões e análises da realidade precisam ser registrados para converter-se em propostas efetivas, favoráveis a ações pedagógicas eficientes. A operacionalização das propostas das ações pedagógicas tem sintonizado o pensar, o planejar e o fazer. É importante lembrar que as ações não poderão ser assumidas por apenas um grupo, mas devem envolver toda a comunidade escolar;

Almeja-se que o processo de ação/reflexão durante esta fase seja embasado conceitualmente, orientando, de forma adequada, as tomadas de decisões, as novas proposições que a escola desejar assumir;

A avaliação sistemática e constante será útil para retroalimentar a tomada de decisões, mostrando possibilidades e limites do projeto. Todos podem participar da avaliação, avaliando e sendo avaliados: comunidade escolar, mães e pais de alunos(as) e grupos da comunidade, bem como as próprias crianças e adolescentes, alunos(as) da escola.

Podemos identificar, nos componentes da prática educativa voltada para uma educação anti-racista, algumas características que são fundamentais e poderão orientar a atuação no cotidiano escolar. Com o objetivo de contribuir para esta reflexão, procuramos apresentá-los de forma esquemática no quadro a seguir. Além das características acima listadas, solicitamos atenção para alguns aspectos que poderão fortalecer o propósito de construir uma metodologia positiva de tratamento pedagógico da diversidade racial, levando em conta a dignidade do povo negro e conseqüentemente de toda a população brasileira:

- A construção de ambiente escolar que favoreça a formação sistemática da comunidade sobre a diversidade étnico-racial, a partir da própria co-





munidade, considerando a contribuição que esta pode dar ao currículo escolar;

- O estabelecimento de canais de comunicação com troca de experiências com os movimentos negros, com os grupos sociais e culturais da comunidade, possibilitando diálogos efetivos.

Outro aspecto a ser observado diz respeito aos rituais pedagógicos escolares. Estes poderão ser procedimentos que realmente objetivem o desenvolvimento de relações respeitadas entre os sujeitos do processo educativo, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos; para desfazer equívocos históricos e culturais sobre negros e indígenas e para valorizar a presença destes em diferentes cenários da vida brasileira.

Enfim, a escola que deseja se constituir democrática, respeitando a todos os segmentos da sociedade, pode ter como meta a aquisição de recursos adequados para o trato das questões étnico-raciais, como, por exemplo, munindo a biblioteca de acervo compatível, folhetos, gravuras e outros materiais que contemplem a dimensão étnico-racial; videoteca com filmes que abordem a temática e brinquedoteca com bonecos(as) negros(as), jogos que valorizem a cultura negra e decoração multiétnica (Quadro 01).

Quadro 01. Ensino Fundamental e Diversidade Étnico-Racial

PAPEL DA ESCOLA	Espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas e discriminatórias. Apropriação de saberes e desconstrução das hierarquias entre as culturas. Afirmação do caráter multirracial e pluriétnico da sociedade brasileira. Reconhecimento e resgate da história e cultura afro-brasileira e africana como condição para a construção da identidade étnico-racial brasileira.
PAPEL DO/A PROFESSOR/A	Sujeito do processo educacional ao mesmo tempo aprendiz da temática e mediador entre o/a aluno/a e o objeto da aprendizagem, no caso, os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais.
ESTUDANTE	Sujeito do processo educacional que vive e convive em situação de igualdade com pessoas de todas as etnias, vendo a história do seu povo resgatada e respeitada. (continua).

Quadro 1. (Continuação).

RELAÇÃO DOCENTE-DISCENTE	Que respeita o/a estudante como sujeito socio-cultural. Que tenha o diálogo como um dos instrumentos de inclusão/interação. Que o/a professor/a esteja hierarquicamente a serviço dos(as) estudantes numa relação ética e respeitosa.
CURRÍCULO	Que contemple a efetivação de uma pedagogia que respeite as diferenças. Tratar a questão racial como conteúdo inter e multidisciplinar durante todo o ano letivo, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola.
PROCESSOS PEDAGÓGICOS	Que reverenciem o princípio da integração, reconhecendo a importância de se conviver e aprender com as diferenças, promovendo atividades em que as trocas sejam privilegiadas e estimuladas. Que reconheçam a interdependência entre corpo, emoção e cognição no ato de aprender. Que privilegiem a ação em grupo, com propostas de trabalho vivenciadas coletivamente (docentes e discentes), levando em conta a singularidade individual. Que rompam com a visão compartimentada dos conteúdos escolares.

Para compreender esse quadro, temos as seguintes premissas:

- Reconhecimento de que historicamente o racismo e as desigualdades sociais contribuíram e contribuem para a exclusão de grande parcela da população afro-descendente dos bens construídos socialmente.
- Compreensão que a cosmovisão africana, reinventada em territórios brasileiros, contribui para o enriquecimento do debate acerca de questões ambientais, tecnológicas, históricas, culturais e éticas em nossa comunidade escolar e social, e cabe ser incluída em qualquer proposta que se pense democrática.
- Reflexão crítica acerca da postura propositiva e questionadora que todos devemos ter em relação ao enfrentamento do racismo e das desigualdades sociais como um todo.
- Valorização do conhecimento de nossos(as) profissionais de educação e a necessidade de articularmos este saber com as demandas que a lei nos apresenta, promovendo a interdisciplinaridade e quicá a transdisciplinaridade.





- Percepção que os projetos anti-racistas e antidiscriminatórios serão frutos de embates e diálogos.
- Compromisso relacionado à sensibilização de nossos(as) educandos(as) quanto à questão da historicidade das relações raciais no Brasil, da importância do estudo sobre a África e da necessidade de reconhecer a Cultura Negra e suas diversas manifestações como um patrimônio histórico, ambiental, econômico, político e cultural, levando-os(as) a perceber que são cidadãos/ãs ativos(as) e que sua postura política interfere na sociedade.
- Busca da promoção e aprofundamento do conhecimento dos/das estudantes do Ensino Fundamental a respeito das africanidades brasileiras em suas múltiplas abordagens.
- Participar da implementação da Lei nº 10.639/2003.

Para implementar esse quadro, manifestamos os seguintes intentos:

- Sensibilização da comunidade escolar quanto à mudança de comportamentos, a fim de minimizar as atitudes de descaso e desrespeito à diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira.
- Participação efetiva da comunidade escolar nas lutas anti-racistas.
- Efetivação de um currículo escolar anti-racista.

Encontramos igualmente algumas facilidades já conquistadas:

- Consciência cada vez mais crescente da existência do racismo na sociedade brasileira.
- Iniciativas pedagógicas de projetos anti-racistas em diversos Estados brasileiros.
- Histórica mobilização dos movimentos negros.
- Produção de teses e materiais didáticos sobre a África e as africanidades brasileiras.
- Aumento da visibilidade negra.
- Políticas de ação afirmativas.
- A Lei nº 10.639/2003.

Por fim, tendo em vista esse quadro, pensamos num desafio para todos e todas: como abranger a dimensão nacional de uma cultura negra que é plural e de um denso cotidiano escolar?

Quando pensamos nas atividades escolares, temos alguns parâmetros: uma concepção de educador/a autônomo/a intelectualmente, embora finca-

do/a no coletivo; alguém que dialoga, gosta de aprender e é pesquisador/a da sua própria prática diante dos desafios, conflitos e situações que o cotidiano lhe oferece; um/uma professor/a que busca alternativas e saídas. Uma concepção marcada por essa dimensão de educadores/as que são profissionais que se apropriam do saber historicamente construído e produzido em relação à educação, que é vasto no Brasil, e que traduzam este saber no seu cotidiano. Que queiram produzir outro cotidiano, onde as diferenças e a diversidade se façam ver, não para serem excluídas ou hierarquizadas, mas para serem incluídas no cotidiano e no processo pedagógico de modo potente, rico e respeitoso.

Embora saibamos das várias dimensões de professor/a que carregamos, faremos vínculo com a nossa dimensão aprendiz, ativa, comprometida, inquieta, e sobretudo que reconheça sua fundamental importância no processo de construção de ações pedagógicas cotidianas anti-racistas e inclusivas, que reconheça que sua ação pedagógica, sua ação profissional pode fazer diferença na vida dos(as) estudantes com os(as) quais entre em contato.

3. O TRATO PEDAGÓGICO DA QUESTÃO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

O aprimoramento do processo de reflexão sobre a construção de novos paradigmas educacionais as questões relativas ao currículo e suas estruturas a construção do conhecimento os processos de aprendizagem e seus sujeitos ocuparam nas últimas décadas do século XX e ocupam, na atualidade, o centro dos debates e atenção especial de estudiosos(as) pesquisadores/as e movimentos sociais brasileiros.

Novas propostas e estratégias estão sendo concebidas. Paralelamente, convivemos com o avanço da escola brasileira no que se refere às possibilidades de acesso da criança e jovens à instituição escolar. No entanto, no que tange à permanência e ao sucesso para todos os(as) estudantes, existe um grande desafio a ser vencido.

Crianças, adolescentes e jovens, negros e negras, têm vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao seu sucesso, ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Lançar um novo olhar de contemporaneidade, para que se instalem na escola posicionamentos mais democráticos, garantindo o respeito às diferenças, é condição básica para a construção do sucesso escolar para os(as) estudantes.

Fundamentar a prática escolar diária direcionando-a para uma educação anti-racista é um caminho que se tem a percorrer. Nesse caminhar, pode-





mos identificar alguns pontos básicos que poderão fazer parte das reflexões/ações no cotidiano escolar, no sentido de tratar pedagogicamente a diversidade racial, visualizando com dignidade o povo negro e toda a sociedade brasileira.

a) A questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo

É fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas. Quando se dedica, apenas, tempo específico para tratar a questão ou direcioná-la para uma disciplina, corre-se o risco de considerá-la uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida. A questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo.

b) Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro

Ao estudar a cultura afro-brasileira, atentar para visualizá-la com consciência e dignidade. Recomenda-se enfatizar suas contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores. Banalizar a cultura negra, estudando tão somente aspectos relativos a seus costumes, alimentação, vestimenta ou rituais festivos sem contextualizá-la, é um procedimento a ser evitado.

c) Abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula

Tratar as questões raciais no ambiente escolar de forma simplificada em algumas áreas, ou em uma disciplina, etapa determinada ou dia escolhido, não é a melhor estratégia para levar os alunos e alunas aos posicionamentos de ação reflexiva e crítica da realidade em que estão inseridos. Na contextualização das situações, eles aprenderão conceitos, analisarão fatos e poderão se capacitar para intervir na sua realidade para transformá-la:

Os objetos de conhecimento histórico se deslocaram dos grandes fatos nacionais e mundiais para a investigação das relações cotidianas, dos grupos excluídos e dos sujeitos sociais construtores da história (SEE/MG, 2005a).

As atividades propostas na área de história, por exemplo, podem sempre considerar alguns princípios que demandem uma determinada visão de mundo, que assim sendo, valorizem o coletivo e não somente o individual, que apontem na direção da problematização de uma memória local, nacional e ao mesmo tempo ancestral.



d) Combater às posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro

Os conteúdos da área de ciências poderão ser fortes aliados na efetivação dessa metodologia.

A aprendizagem de conceitos constitui elemento fundamental de aprendizagem das ciências. Por meio deles interpretamos e interagimos com as realidades que nos cercam.

Essa ação sobre as realidades a serem interpretadas e transformadas nos leva a rever constantemente nossos conceitos, ou seja, a acomodá-los às novas circunstâncias que se nos apresentam (SEE/MG, 2005b).

Nessa perspectiva, o saber científico aliado ao fazer pedagógico pode valorizar bastante a fomentação de uma problematização das práticas sociais para a sensibilização de um olhar mais crítico diante da realidade, apontando para uma proposta que redefina prioridades e utilize a contribuição de todos os povos no desenvolvimento curricular.

e) Incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultura do povo negro

Esta história, bem como a dos outros grupos sociais oprimidos e toda a trajetória de luta, opressão e marginalização sofrida por eles, deverá constar como conteúdo escolar. Os(as) estudantes compreenderão melhor os porquês das condições de vida dessas populações e a correlação entre estas e o racismo presente em nossa sociedade. As situações de desigualdades deverão ser ponto de reflexão para todos e não somente para o grupo discriminado, condição básica para o estabelecimento de relações humanas mais fraternas e solidárias.

f) Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias

A escola que deseja pautar sua prática escolar no reconhecimento, aceitação e respeito à diversidade racial articula estratégias para o fortalecimento da auto-estima e do orgulho ao pertencimento racial de seus alunos e alunas. banir de seu ambiente qualquer texto, referência, descrição, decoração, desenho, qualificativo ou visão que construir ou fortalecer imagens estereotipadas de negros e negras, ou de qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado, É imprescindível.





Para tanto, a instituição escolar terá como meta promover o nível de reflexão de seus educadores e educadoras, instrumentalizando-os(as) no sentido de fazer uma leitura crítica do material didático, paradidático ou qualquer produção escolar.

g) Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados

É uma empreitada para a comunidade escolar: direção, supervisão, professores/as, bibliotecários(as), pessoal de apoio, grupos sociais e instituições educacionais.

Algumas ações são essenciais nessa construção: a disponibilização de recursos didáticos adequados, a construção de materiais pedagógicos eficientes, o aumento do acervo de livros da biblioteca sobre o assunto, a oferta de variedade de brinquedos contemplando as dimensões multiculturais.



Brincar, interagir
Coleção Particular

Referências

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Escola Plural: Proposta Político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SME, 1995.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASA DE CULTURA DA MULHER NEGRA. *Revista Eparrei*. Santos-SP, n°.02 2001.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALEIRO, Eliane (org). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa Escola*. São Paulo: São Luiz, 1999.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. As Estratégias de Combate ao Racismo. Movimentos Negros na Escola, na Universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (org). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Estação Ciência, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOFFMAN, Erving. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRREL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

GOMES, Nilma Lino & GONÇALVES e SILVA, Petronilha B. (Orgs). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, Etnia e Raça: O trato Pedagógico da Diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org) *Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

GONÇALVES SILVA, Petronilha Beatriz. Cultura e História dos negros nas Escolas. In: *Revista Eparrei*. Casa de Cultura da Mulher Negra. Santos/SP. Ano 01. n.º. 05, 2º semestre/2003, p.24-26.

GONÇALVES, Luiz A O. & GONÇALVES e SILVA, Petronilha. *O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LIMA, Ivan Costa & ROMÃO, Jeruse (Orgs). *As Idéias Racistas, os Negros e a Educação*. Florianópolis. N.º. 1, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2002. (Série Pensamentos Negros em Educação).

_____. *Negros e Currículo*. Florianópolis. N.º. 2, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2002. (Série Pensamentos Negros em Educação).

_____. *Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural*. Florianópolis. N.º. 3, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 2002. (Série Pensamentos Negros em Educação).

_____. *Os Negros, Os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural II*. Florianópolis. N.º. 4, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 2002. (Série Pensamentos Negros em Educação).

LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse & SILVEIRA, Sônia M. (Orgs.) *Os Negros e a Escola Brasileira*. Florianópolis. N.º. 1, Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 2002. (Série Pensamento em Educação)

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2ª. ed. 2000.

MACEDO, Aroldo & FAUSTINO, Oswaldo. *Luana: a menina que viu o Brasil neném*. São Paulo; FTD, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *O Currículo na Escola Básica: discussões atuais*. Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - CAPE. Belo Horizonte. 2004

OLIVEIRA, David Eduardo de. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Gesse. A trajetória inconclusa do negro na busca da conquista da cidadania. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1996.

PAIVA, Aparecida et al (org.). *No fim do século: a diversidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Amauri Mendes. Cultura de Consciência Negra: Pensando a Construção da Identidade Nacional e da Democracia no Brasil. Dissertação de Mestrado em





Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2000.



PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINSKI, Jaime. Escola, Espaço de Luta Contra a Discriminação. In: Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros (GTAAB), Secretaria de Educação. Escola: Espaço de Luta Contra Discriminação. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado. Maio, 1988.



REGO, Teresa Cristina. *Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e Conhecimento).

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro: uma proposta de intervenção Pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar*. Belo Horizonte: Mazza/Nzinga, 2004.

Declaração dos Direitos Essenciais da Criança Negra na Escola. Folder. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2000.



ROSEMBERG, Fúlvia e PINTO, Regina Paim. Trajetórias Escolares de Estudantes Brancos e Negros. In: MELO, Regina Lúcia Couto de & COELHO FREITAS, Rita de Cássia (Orgs). *Educação e Discriminação dos Negros*. Belo Horizonte: IRHJP, 1988.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo Integrado*. Porto Alegre: Artes Gráficas, 1998.



SANTOS, Luiz Carlos dos. Sons e saberes: a palavra falada e o seu valor para os grupos afro-brasileiros. *Dissertação de Mestrado em Sociologia* – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Currículo Básico Comum. Belo Horizonte: SEE/MG. 2005a.



_____. Currículo Básico Comum: CIÊNCIAS. Belo Horizonte: SEE/MG. 2005b.

_____. Sistema de Ação Pedagógica - Dicionário do Professor – Currículo. Belo Horizonte: SEE, 2002.

SILVA, Cidinha da (org.). *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003.



SILVA, P. B. G. e . Africanidades Brasileiras: Como Valorizar Raízes Afro Nas Propostas Pedagógicas. *Revista do Professor Porto Alegre*, v. 11, n. 44, p. 29-30, 1995.

SILVA, Selma Maria da. Imagens de africanidade: uma leitura de mundo anti-racista. *Dissertação de Mestrado em Educação*, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2003.

_____. Africanidade à brasileira: considerações sobre o lugar de uma poética de ascendência africana na literatura brasileira. Monografia de Especialização em Educação, Faculdade de Educação/PENESB, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.



SOARES, Magda Becker. Transformações e movimentos da Escola no Mundo Atual. In: Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Secretaria Municipal de

Educação de Belo Horizonte. *Caderno Temático 03 - Relação com o conhecimento*, Belo Horizonte: SME, 2000.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis: Vozes, 1996.

TRINDADE, Azoilda Loretto & SANTOS, Rafael (org). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

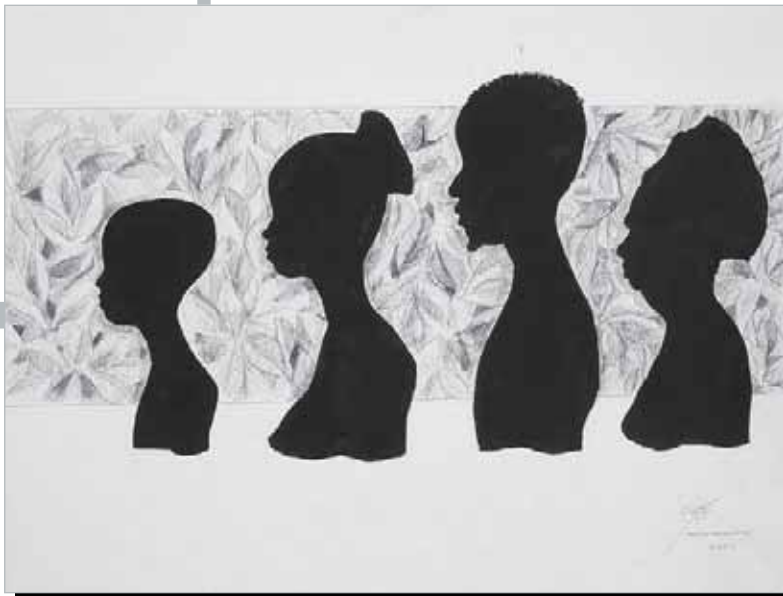
TRIUMPHO, Vera (org). Rio Grande do Sul: *Aspectos da Negritude*. Porto Alegre: Martins, 1991.

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

Vários Autores, Vários Colaboradores. *Gostando mais de nós mesmos: perguntas e respostas sobre a auto-estima e questão racial*. Coleção Gente de Raça. São Paulo: Editora Gente, 1999.

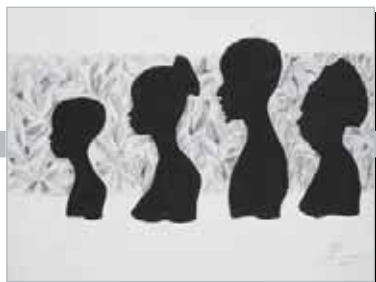
YUS, Rafael. *Em Busca de uma Nova Escola*. Temas Transversais, Porto Alegre: ArtMed, 1998.





A identidade continua
Coleção Particular - Nilma L. Gomes

Ensino Médio



A identidade continua
Coleção Particular - Nilma L. Gomes

ENSINO MÉDIO

Coordenação: Ana Lúcia Silva Souza¹

Educação (...) refere-se ao processo de “construir a própria vida”, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimento, comunicar experiências.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Introdução

O presente trabalho implica mudanças de posturas na direção de uma educação anti-racista e promotora de igualdade das relações sociais e étnico-raciais. Mais que pensar a reorganização das disciplinas há que se pensar como o cotidiano escolar – em seus tempos, espaços e relações – pode ser visto como um espaço coletivo de aprender a conhecer, respeitar e valorizar as diferenças, o que é fundamental para a construção da identidade dos envolvidos no processo educacional.

Nessa perspectiva, este plano aponta a necessidade de partir do projeto político-pedagógico das escolas, articulando os objetivos estabelecidos para o Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 de 1996. Os artigos 26A e 79B privilegiam a continui-

¹ Socióloga e doutoranda em Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Desenvolve pesquisa que focaliza as práticas de letramento de jovens participantes do movimento *hip hop*, em São Paulo. Na ONG Ação Educativa, coordena o Concurso Negro e Educação, e compõe a equipe de formação do Programa de Educação de Jovens e Adultos. Integra a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros - ABPN - SP.



dade de estudos, o exercício para a cidadania e as orientações para a inserção no mundo do trabalho, garantindo os princípios que respaldam a Resolução CNE/CP 01/04 e o Parecer 003/04, a saber:

- Consciência política e histórica da diversidade, ou seja, ter a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias.
- Fortalecimento de identidades e de direitos, rompendo com imagens negativas contra negros(as) e índios e ampliando o acesso a informações sobre a diversidade do país.
- Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, como cuidar para que se dê sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais na construção da nação brasileira.

Para tanto, o texto inicialmente aponta de maneira breve os principais elementos que caracterizam a reforma do Ensino Médio, bem como avanços e desafios das ações políticas pertinentes à diversidade. Em seguida localiza aspectos fundamentais acerca do tratamento das relações raciais nessa modalidade de ensino. Finalmente, enfatizando a importância e a necessidade de repensar o projeto político-pedagógico das unidades escolares, apresenta possibilidades e sugestões para que a organização curricular seja tomada também do ponto de vista afro-brasileiro, no qual o processo de construção e as abordagens em torno dos conhecimentos sejam fortalecedores de uma perspectiva de educação anti-racista.

Em seu conjunto, reafirma o cotidiano escolar do Ensino Médio como um espaço de fazer coletivo, no qual todos os agentes escolares que integram e fazem o cotidiano escolar se reconheçam e ajam como sujeitos co-responsáveis pela sustentação de uma escola para todas as pessoas, voltada para a igualdade das relações étnico-raciais e o exercício da cidadania plena.

Pretende-se que este documento seja entendido como ponto de partida para reflexões, experimentações e adequações, considerando a realidade social e cultural em que está inserida cada unidade escolar.

1. ENSINO MÉDIO – ORIENTAÇÕES, AVANÇOS, DESAFIOS

A década de 1990 no Brasil foi marcada por intenso debate em torno das políticas e ações voltadas para a garantia de acesso, a permanência e qualidade de atendimento na educação. Entre outros eventos, ressalta-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, que influenciou a elaboração do Plano Decenal de Educação, mediante o qual se estabeleceu o compromisso de garantir o direito à educação a todas as crianças, os jovens e adultos.

Ainda em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB foi aprovada e, em decorrência, elaboraram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Dessa maneira, o Ensino Médio passou a ser compreendido como espaço-tempo de formação geral indissociável da formação básica para o trabalho e para o aprimoramento do educando como pessoa/cidadão.

Estabelecidas essas bases legais, o projeto de reforma curricular do Ensino Médio prima por (re)construir sua identidade e tem como fim promover alternativas interdisciplinares, nas quais o conhecimento seja tomado como base para um futuro humanista e solidário. Como etapa final da Educação Básica, fornece meios para que os(as) estudantes, como produtores desse conhecimento, possam continuar os estudos e ingressar no mundo do trabalho.

Para tal modalidade, as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares estabelecem que os currículos sejam organizados em três áreas: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Pretendendo romper com os modelos tradicionais de educação, a modalidade quer um ensino voltado para o desempenho social dos(as) alunos(as). Portanto, esse conjunto de conhecimentos deve ser trabalhado a partir de princípios pedagógicos estruturadores: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Partindo dessa perspectiva, a operacionalização de tais princípios requer considerar a situação de desigualdade social e étnico-racial vivida historicamente pelo segmento negro da população brasileira. Do discurso para a prática ainda se mostra tarefa em andamento.

Vale frisar que, embora tais reformulações venham sendo esboçadas há mais de duas décadas, somente nos últimos anos a escola secundária tem sido objeto de ação mais contundente e abrangente por parte do poder público, com vistas a cumprir os compromissos assumidos. A realidade dessa modalidade de ensino ainda é caracterizada por necessidades que envolvem desde a adequação dos espaços físicos das escolas até a ampliação do número de vagas e garantia de permanência, a elevação da qualidade docente dos processos formativos e o estabelecimento de estratégias de acompanhamento e avaliação discente.

No que se refere ao aspecto quantitativo, de acordo com números do Censo Escolar do Ministério da Educação, em 2001 havia cerca de 8,4 milhões de estudantes matriculados(as), pelo menos o dobro do número registrado no início da década de 1990. Esses números expressivos podem, em parte, ser explicados pelas recentes políticas de promoção, que diminuíram o





número de retenção no Ensino Fundamental, e pelas novas características de um mercado de trabalho que acompanha o incremento tecnológico e exige maior tempo de escolaridade. Paradoxalmente também porque, diante de um quadro rarefeito de oferta de trabalho, os(as) jovens, filhos(as) das classes populares continuam estudando porque o número de postos de trabalho é insuficiente. As ofertas de vagas na escola aumentaram, mas ainda não se pode considerar essa etapa como universalizada.

Além disso, a escola tem sido mais procurada, elevando a quantidade de atendimento, embora sem que isso se traduza em qualidade do ensino oferecido. Há a urgência de conhecer e acolher as novas feições dessa modalidade, em especial no período noturno, freqüentado por jovens, mães e pais que trabalham ou que procuram de maneira mais sistemática conhecimentos necessários para a obtenção de certificados e de um espaço também de sociabilidade, de poder conversar e interagir.

Os aspectos levantados configuram algumas características do Ensino Médio no Brasil, com a presença de evasões e reprovações, a inadequação do currículo e outras questões que se materializam nos resultados desfavoráveis das avaliações oficiais e no aumento de jovens que freqüentam as salas de Educação de Jovens e Adultos. Atualmente registra-se a presença de pessoas cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos, conforme apontam Carrano (2000) e Brunel (2004).

1.1. Jovens no espaço escolar: quem são?

Ao discorrer sobre a configuração do espaço da escola média, Krawczyk (2004) destaca, entre outros elementos, que a maioria do conjunto de professores/as conhece pouco da vida dos(as) alunos(as): onde e com quem moram? Quais atividades realizam além de freqüentar a escola? Como ocupam seus fins de semana? Qual é a realidade socioeconômica de seus núcleos familiares?

Ainda segundo ela, no geral, os comentários de professores/as a respeito dos(as) estudantes são ambíguos e tendem a se limitar às diferenciações, “às vezes estereotipadas, entre os alunos(as) que assistem ao curso diurno e ao curso noturno, ainda assim é de forma mais geral e não exatamente da instituição em foco” (2004, p. 147). Fala-se de um estudante sem que se saiba quem ele é, sem que se conheçam os diversos contextos e as necessidades de respostas diferentes à existência de cada um dentro da escola.

Alguns desses aspectos estão presentes no estudo de Abramovay e Castro (2003), que aponta os problemas de infra-estrutura, espaços físicos, recursos

pedagógicos, evasão, repetência e as truncadas relações vividas na comunidade escolar. Entre outros pontos, destacam-se:

- boa parte do conjunto de professores/as admite não ter domínio sobre os conceitos e os objetivos principais da reforma, e precisam de preparo e formação para aplicação e adaptação às suas realidades;
- no geral, os principais problemas da escola são o desinteresse e a indisciplina dos(as) estudantes, bem como a falta de espaços físicos adequados;
- principalmente nas escolas públicas, a proporção de abandono dos estudos, ao menos uma vez com posterior retorno, é de 35,2% no curso noturno e 8,9% no diurno;
- existem altos índices de reprovação na trajetória escolar e em algumas capitais cerca de metade ou mais se declara repetente;
- cerca de 20% dos(as) alunos(as), em especial os que estudam em escola pública, indicam não ter acesso ao ensino que envolva artes e questões culturais.

Diante desse quadro, o estudo lista uma série de recomendações a serem seguidas pelas políticas públicas, como: a) melhorar as condições de vida dos(as) estudantes, com a garantia de que possam permanecer na escola, sugerindo neste sentido a ampliação da bolsa-escola para quem cursa o Ensino Médio; b) melhores condições de vida e da qualidade do trabalho dos(as) profissionais da educação, recomendando melhoria salarial e formação continuada; c) adequar as condições físicas e as práticas de relações, devendo-se cuidar tanto do espaço como do clima de interação escolar; d) medidas para melhorar a qualidade do ensino e o cultivo do hábito e gosto de estudar, incluindo a diversificação das atividades escolares, com ênfase ao acesso à informática e às atividades desportivas, artísticas e culturais.

Em relação à crise de identidade do Ensino Médio, a pesquisa de Abramovay e Castro (2003) destaca que é dada pouca atenção aos aspectos que favorecem o exercício da cidadania, e enfatiza que entre professores/as e estudantes é comum a referência a vários tipos de discriminação, entre elas a racial.

A análise também aponta que a escola deve ser vista como um vetor de oportunidades, o que somente é possível se for capaz de traçar uma política de intervenção que contemple uma pedagogia antidiscriminatória e multiplicadora da vivência inclusiva em outras esferas da ação social. Diante de dados e estatísticas que mostram a desvantagem da população pobre e negra na





escola, essa modalidade de ensino também precisa contar com profissionais preparados e recursos para uma formação consistente para os(as) estudantes como sujeitos autônomos, sabedores das questões de seu tempo e de sua história, participativos e ainda comprometidos com as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas das quais o país necessita.

Para dar conta de um número maior de histórias singulares, é preciso se pensar em uma educação que seja capaz de discutir em suas propostas curriculares as situações e os contextos da vida, para enfrentar o que é próprio e constituinte das vivências, instigar a participação de uma escola que deve acolher e respeitar as diversidades de classe, raça, gênero, geração e sexualidade, mas que ainda não existe para todos.

A materialização desse modelo obriga a repensar o Projeto Político-Pedagógico, a organização curricular e as formas de organizar e de conviver nas escolas de Ensino Médio. É fundamental conceber um projeto para e com os jovens homens e as jovens mulheres que têm direito à escola, reinventando modos e maneiras de gestão escolar e buscando formas de estabelecer alianças entre profissionais da educação e comunidade escolar, com olhos voltados também para fora da escola.

1.2 Um olhar para as questões étnico-raciais no Ensino Médio

É possível afirmar que a história e a cultura negras estão na escola pela presença dos(as) negros(as) que lá se encontram, mas não devidamente valorizados(as) dentro dos projetos pedagógicos, currículos ou materiais didáticos, de forma contextualizada, explícita e intencional.

Registra-se significativo número de professores/as, em sua maioria negros(as), que tomam iniciativas sustentando experiências que procuram reverter a lógica quase naturalizada que diferencia, inferioriza e hierarquiza a população negra e pobre na escola. Elaboram projetos e atividades educacionais que pretendem mudanças, organizam grupos de estudo que apóiam debates e alimentam a busca e o fortalecimento de ações de valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Existem em grande número, porém, no geral, são iniciativas isoladas que nem sempre têm continuidade ou se tornam visivelmente significativas. Se por um lado o trabalho é importante, por outro, na maioria das vezes, não chega a alterar os silêncios e as práticas racistas e preconceituosas que encontramos na rotina da organização escolar.

Contudo, inegavelmente, ao longo dos últimos anos, várias iniciativas se consolidam em decorrência da insistência dos envolvidos, da maior articulação entre os grupos do movimento negro e as organizações não-governamentais que levaram o debate para junto de algumas administrações democráticas. Os impactos e efeitos dessas ações e alianças ganham mais densidade neste momento histórico, quando um conjunto de documentos legais, fruto de lutas históricas, sistematiza propostas específicas que buscam assegurar e garantir igual direito de acesso às histórias e culturas que compõem a nação brasileira.

O presente texto aponta que por meio do Projeto Político-Pedagógico das escolas é possível garantir condições para que alunos(as), negros(as) e não-negros(as) possam conhecer a escola como um espaço de socialização. Um espaço em que as relações interpessoais, os conteúdos e materiais constituam o diálogo entre culturas, que tragam não apenas as histórias e contribuições do ponto de vista europeu, mas também as histórias e contribuições africanas e afro-brasileiras.

Vale considerar a vasta produção escrita sobre educação e desigualdade racial, de autores como Valente (2002), Bento (2000) e Oliveira (1997) entre outros, segundo os quais a organização escolar, a estrutura curricular e as formas de gestão, a despeito de algumas alterações, ainda mantêm praticamente inalterados os mecanismos de exclusão da população negra na escola.

Atuais indicadores sociais sobre a educação demonstram a existência de uma estreita relação entre a realidade sócio-histórica e a exclusão escolar dos(as) alunos(as) negros(as), agravada à medida que aumentam os anos de escolarização. Esse é o retrato detectado por vários estudos, entre eles o realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, baseado em pesquisa de 2002 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O estudo divulga que a população negra possui em média 5,3 anos de estudo, enquanto a branca tem 7,1 anos. Quanto à frequência escolar, a população negra na faixa de 15 a 17 anos registra índice de 78,6%, abaixo da média do país, de 81,5%. Na realidade, a maioria das escolas ainda não reconhece e acolhe a cultura, a história e os valores da população negra em sua dinâmica cotidiana – currículos, princípios e práticas pedagógicas.

Quais ações já existem na escola? Quem são e o que pensam os professores/as e demais profissionais da educação sobre essa questão? Quem são os(as) estudantes que, para além do perfil socioeconômico, têm sonhos, desejos e necessidades? Esse levantamento torna-se urgente, considerando que





a maior parte dos(as) estudantes apresenta menos de 20 anos e pode ter na escola um significado que excede a busca de uma alternativa para a sustentação de projetos de vida, muitos ainda nem descobertos.

Com baixa expectativa em relação ao presente e ao futuro, contudo, a escola na vida dessa juventude aparece como um divisor de águas: ainda é uma das alternativas para manter-se longe de problemas – drogas, violência, desmotivação –, é espaço de lazer e de sociabilidade, de encontros com as turmas e dos primeiros namoros.

1.3 Juventude – uma só condição em diferentes situações sociais

Para compreender os(as) estudantes do Ensino Médio e suas diversidades, é necessário pensar o processo de construção do conhecimento desses sujeitos, sob o pressuposto do respeito à singularidade dessa etapa de vida, sua inter-relação com a construção de identidade, a autonomia, a interação cultural com a comunidade em que mora ou atua, produzindo saberes social e subjetivamente significativos.

Do enfoque das diversidades e das diferenças é possível entender os jovens como sujeitos de direitos que vivem e se formam em complexos contextos educativos, construídos historicamente e culturalmente, e mediados por significações sociais de seu mundo. Abad (2003) contribui com essa discussão ao assinalar a diferença entre a condição e a situação juvenil: a primeira, o modo pelo qual uma sociedade constitui e significa o momento do ciclo de vida; e a segunda, a situação que traduz o que esses/as jovens experimentam de acordo com os determinantes das categorias classe, gênero e etnia/raça.

A categoria de classe estabelece-se entre as camadas mais e menos favorecidas economicamente da população, o gênero caracterizado pelas relações de poder construídas e estabelecidas entre o masculino e o feminino, e etnia/raça se traduz nas vivências de oportunidade e nas desigualdades entre negros(as) e não-negros(as). Também de acordo com Durand e Sousa (2002), para compreender a condição social do jovem é fundamental articular as questões geracionais e biológicas com outras variáveis. Ser jovem depende também das condições de viver essa juventude.

A mesma discussão é referendada por Dayrell (2002:3), segundo o qual a juventude pode ser percebida somente se considerarmos as especificidades que marcam a vida de cada um. Assim, segundo ele, “a juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo

uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona”. Portanto, torna-se necessário entender a categoria social da juventude como construção cultural em sua pluralidade e diversidade.

Nesse contexto de construção da identidade do ser jovem é que se instaura a relação do eu com o outro, pois, como aponta Todorov (1983), é a ação do olhar sobre o eu que possibilita a existência como somos. O processo de construção de identidade abarca esse movimento, e os(as) jovens no cotidiano da escola tecem, muitas vezes por meio de uma trama nem sempre visível, a rede da qual devem fazer parte os educadores/as e a comunidade que os circunda.

Para que a tessitura dessa rede ocorra, de fato, com fios de diversos novelos, torna-se fundamental o conhecimento do todo, e nele o ensino fragmentado dá lugar a um conhecimento mais global e significativo. O/a estudante é então encarada como possuidora de uma identidade singular que o/a apresenta como um ser biológico, cultural e social, inserido numa coletividade específica e, ao mesmo tempo, possuidor de uma identidade coletiva que exige e deve permitir o reconhecimento de características comuns a esse grupo denominado juventude.

A tarefa posta a todos(as) os(as) profissionais da educação, em especial aos educadores/as, é saber reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças instauradas por essa diversidade de estudantes-sujeitos. Conforme assinalam vários estudos, entre os quais Corti e Souza (2005), o que torna o trabalho docente mais eficaz é exatamente o conhecimento que se tem da trajetória que os(as) jovens apresentam. Conhecê-los(as) é abrir a escola para considerar suas necessidades de sobrevivência digna, suas buscas e escolhas, suas vivências diárias e seus saberes muitas vezes ignorados.

1.4 Cultura juvenil em foco

Nessa etapa da vida, como afirma Melucci (1997: 9), “a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural”, o que implica considerar as experiências singulares de cada grupo, dentro de seus contextos de existência, exigindo considerar além da idade suas relações com o espaço e com a cultura. Assim, para conhecer mais e melhor os estudantes, as escolas devem atentar para as culturas juvenis que aglutinam uma gama de atitudes e atividades desenvolvidas e valorizadas por essa faixa etária. Em seu





interior transitam a literatura, as linguagens – os quadrinhos, os textos poéticos, os movimentos culturais populares –, os blocos carnavalescos, os grupos de congadas, os grupos teatrais e musicais e as bandas de música (*pop*, *rock*, *reggae*, música afro), posses de rappers, movimento hip hop, funk e outros.

O movimento *hip hop*, além de musical é social, pois ao trazer o ritmo e a poesia e outras linguagens aborda as injustiças e opressões raciais e sociais, utiliza essa produção artística e poética para anunciar e denunciar o lugar histórico, político e social que ocupam e como vivem negros(as) e pobres. Também por meio desses espaços de convivência, a dimensão cultural tem se mostrado altamente mobilizadora para os jovens que buscam se conhecer e afirmar em espaços diversos.

Destaca-se que parte da juventude negra vem ressignificando espaços de tradição e de cultura afro-brasileiras em suas diversas formas de preservação e manifestação. Ao enfatizar o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, os princípios norteadores de uma educação anti-racista têm nas comunidades de terreiros os batuques, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outras manifestações folclóricas, aspectos fundamentais para estabelecer os vínculos com a ancestralidade no que se refere a lugares de constituição de identidades.

Aprender a ouvir esses jovens faz da escola espaço de diálogo com a concretude de diferentes cotidianos, como nos indica Gomes (2005:1):

(...) um dos caminhos para a construção de práticas formadoras que eduquem para a diversidade e contemplem a questão do negro poderá ser o da construção de um olhar mais atento aos caminhos e percursos dos educandos e educandas negros(as), ou seja, descobrir como tem sido o processo de construção da sua identidade negra, os símbolos étnicos que criam e recriam através da estética, do corpo, da musicalidade, da arte. Não poderíamos mapear, conhecer e analisar tais práticas de maneira mais coletiva, junto com os alunos? O que eles/elas podem nos ensinar sobre a sua vivência como negros(as)? Que reflexões as experiências oriundas de um universo cultural marcado pela condição racial, de classe e de gênero poderão nos trazer?

Nessa perspectiva, escola seria então lugar de experiências e trocas entre negros(as) e não-negros(as), de valorização da diversidade e da igualdade, mudando o rumo de uma história de exclusão e discriminações que expulsa a população negra da escola regular.

Aqui se coloca o olhar de reconhecimento em relação ao outro. Compreender que aquele que é alvo de discriminação sofre de fato, e de maneira pro-

funda, é condição para que o educador, em sala de aula, possa escutar mesmo o que não foi dito com todas as palavras, e ler o que não foi escrito com todas as letras. Posicionando-se e desconstruindo o mito da democracia racial – que sustenta a idéia de harmonia na relação entre negros(as) e brancos(as) no país –, o/a educador/a compromete-se a juntar todos esses fios, tecendo a rede pretendida, com as experiências culturais, os valores, desejos, não-desejos, os conhecimentos e as culturas que se constituem parte importante dos ambientes de aprendizagens.

Para realizá-la será preciso compreender que a construção da equidade étnico-racial é um processo também sócio-histórico e cultural e não algo natural. Essa, sem dúvida, é uma tarefa complexa. Pensar a diversidade no sentido de promover a equalização das relações étnico-raciais exige disposição para mergulhar em um processo de estudo e de formação capaz de fazer compreender como e por que, ao longo do processo histórico, as diferenças foram produzidas e muitas vezes usadas como critérios de seleção, de exclusão de alguns e de inclusão de outros.

A escola de Ensino Médio deve desenvolver ações para que todos(as), negros(as) e não-negros(as), construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertencem. É na perspectiva da valorização da diversidade que se localiza o trabalho com a questão racial, tendo como referência a participação efetiva de sujeitos negros(as) e não-negros(as).

2. PROPOSTAS EM DIÁLOGO COM OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Intervir por meio do Projeto Político-Pedagógico, ressignificado e construído coletivamente com base na realidade de cada escola, é o que esse Plano de Ação propõe ao afirmar a mudança em práticas em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Defende-se serem esses os caminhos possíveis para elaborar uma proposta de matriz curricular que redirecione a organização e a dinâmica da unidade escolar, de modo que o fazer pedagógico seja um fazer político que se disponha a detectar e enfrentar as diversas formas de racismo e a valorização da diversidade étnico-racial na escola, particularmente nas de Ensino Médio. Isso não se faz em completa harmonia, tampouco apenas no discurso.



Nas palavras de Ilma Passos (2003):

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado.

Dessa perspectiva, a idéia de harmonia que ainda vigora na cultura escolar é posta em questão. Conforme Souza, Vóvio e Oliveira (2004), em contextos de reivindicação de direitos, entre eles o direito de agrupamentos étnicos, é que o Projeto Político-Pedagógico de cada escola ganha sentido. Os sujeitos reafirmam a intencionalidade e a especificidade da ação educativa na elaboração do projeto, entendido como espaço e processo de formação. É nesse documento da escola que o compromisso da edificação de uma educação pública de qualidade se concretiza: na articulação dos aspectos políticos e pedagógicos; e na proposição de um currículo comprometido com a valorização da diversidade.

É imprescindível que a discussão, a análise e a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) sejam entendidas como um processo construído coletivamente entre todos os envolvidos.

O fundamento aqui adotado em relação ao projeto político-pedagógico assume a perspectiva emancipatória e anti-racista e foge da idéia de que seja um instrumento meramente burocrático. Aposta, sim, em uma idéia de documento que coloca em pauta e procura olhar cotidianamente as questões macro e micro, tais como o atendimento da secretaria escolar, os alimentos servidos, a escolha e preparação, as maneiras de resolver os conflitos, bem como promover atitudes e valores que favoreçam a convivência.

Os sujeitos que constroem e movimentam o projeto político-pedagógico são protagonistas, atuantes, e procuram eles mesmos formas de responder pelo engendramento e fortalecimento de ações de transformação. A comunidade escolar – gestor educacional, coordenadores, orientadores, professores e demais profissionais que trabalham na escola, estudantes, pais, mães e parentes responsáveis – deve assumir a responsabilidade coletiva e individualmente.

Considera-se a inserção das Diretrizes no Projeto Pedagógico da escola como a assunção de um conjunto de valores, e elas devem interferir na gestão da escola e não apenas da sala de aula ou na disposição dos conteúdos curriculares, ainda que se dê também por meio dos saberes disciplinares.

Dessa forma, uma possibilidade de trabalho recai sobre a movimentação dos conteúdos, de acordo com as áreas de conhecimento apontadas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, de maneira que o currículo seja organizado ao longo do curso, segundo descreve Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 150), como lugar, espaço, território no qual são incentivadas as discussões, o entendimento e as negociações das relações de poder. De acordo com o autor, “o currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Sobre essa questão, pesquisadores/as sobre relações raciais, entre os quais Gonçalves e Silva (2001), Gomes (2004) e Passos (2002), ao abordar a situação do currículo do ponto de vista anti-racista, afirmam que a escola, em suas práticas cotidianas, ainda não possui referenciais voltados para a promoção da igualdade étnico-racial. Observa Passos que:

(...) se a escola reflete o modelo social na qual está inserida, isso significa que nela também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais econômicas e que determinados grupos sociais ainda estão submetidos na sociedade brasileira. Do mesmo modo, temos nela as possibilidades para a superação das formas mais variadas de preconceito e desigualdade (2002: 21).

Isso implica considerar que a escola, ao mesmo tempo em que discrimina, ao pensar a superação desse estado e na perspectiva anti-racista, contempla um projeto e um currículo que:

- adotam metodologias que propiciem ao educando a gestão do ensinar e do aprender, consoante sua identidade e objetivos da modalidade;
- contemplam o saber escolar e o extra-escolar para além das áreas de conhecimento obrigatório da Base Nacional Comum;
- diversificam as experiências de aprendizagem, pautadas em situações cotidianas que desmascaram mitos e preconceitos em relação à população negra;
- enfatizam o respeito pela dignidade da pessoa humana, a diversidade cultural, a igualdade de direitos e a co-responsabilidade pela vida social, como elementos que orientam a seleção de conteúdos e a organização de situações de aprendizagem;
- promovem não apenas o reconhecimento, mas a incorporação de atitudes que ressaltem as diferenças de forma que sejam tomadas como constituintes de identidade dos sujeitos, na perspectiva da transformação das relações sociais;





- ampliam e criam espaços para reflexão e troca entre a escola e a comunidade por meio de alianças com organizações e instituições públicas e privadas da sociedade civil, comprometidas com a promoção da equidade social e racial, bem como organizações do movimento social negro.

Ao ter contemplado tais aspectos, o currículo, como um dos elementos de um projeto político-pedagógico, é reconstruído na direção da diversidade, respeitando os princípios que têm sido entendidos como norteadores para uma educação anti-racista: pedagogia multicultural, coletiva, cooperativa e comunitária, multidimensional e polifônica, que preserva a circularidade, a territorialidade e a ancestralidade africanas.

2.2 Organização Curricular do Ensino Médio

Com o crescente debate em torno das concepções e finalidades do Ensino Médio, alguns temas são recorrentes: importância da cultura juvenil, fortalecimento de identidade, inserções no mundo do trabalho, uso social das linguagens e outros. O presente trabalho os entende como pertinentes às três áreas de conhecimento que figuram no PCNEM. São importantes e em grande medida dialogam com as orientações voltadas para as diretrizes de uma pedagogia de qualidade (BRASIL, 1999, p. 80-106). Ainda que não detalhados, são entendidos como presentes em qualquer ambiente educativo no qual os(as) jovens sejam o centro de atenção. Serão suas trajetórias de vida que irão atribuir significados ao ambiente, marcando o que merece ser discutido durante a estada na escola. Tratar desses temas é fundamental para tomar o processo de construção do conhecimento como espaço de questionamentos, de reflexão e de compreensão de si e do outro, como espaço de experimentações e de transformações.



3. PROPOSTAS E PROJETOS

As temáticas e atividades sugeridas devem afetar o cotidiano escolar, provocando alterações que serão mais ou menos visíveis em curto e médio prazos. A sala de aula passa a ser mais um dos espaços que, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, movimentam e dão corpo às propostas em curso.

Recomenda-se o trabalho por projetos, conforme Hernández & Ventura (1998), Torres (1998) e Carneiro (2001), relacionados com a vivência, experi-



ência e valores da comunidade escolar, propiciando tanto a ruptura com uma visão limitada das relações étnico-raciais, como também a crítica ao etnocentrismo. Tal processo de desenvolvimento envolve desde a organização física da escola, a maneira como é atendida a comunidade que procura a unidade escolar, a aparência das paredes, dos murais e dos cartazes que informam como e com quem a escola estabelece alianças e a concepção de mundo e de homem presente no espaço.

Ressalta-se que o trabalho por projetos é uma das dimensões fundamentais deste processo, pois necessariamente coloca as pessoas em contato e exige negociação de posturas e princípios na escolha das perguntas a serem respondidas, do que se quer conhecer, de quais estratégias investigativas eleger e também da visualização do potencial de transformação do cotidiano presente nos projetos que estabelecem relações mais próximas com o cotidiano, com a realidade. Educar para a diversidade implica precisamente conceber a escola como um espaço coletivo de aprendizagens.

As mínimas atitudes merecem atenção, observação e escuta, bem como informam, dizem quem são os alunos e as alunas, o que querem, o que fazem e que papel pode ter a escola em suas vidas. É esse olhar atento, desenvolvido coletivamente, que descortina os temas importantes para a vida da comunidade escolar. Tal movimento de aprender e de ensinar, como já assinalado requer estabelecer parâmetros de interação nos quais negros(as) e não-negros(as) sintam e experienciem a escola como espaço de acolhida. Assim, além de dialogar e problematizar, é necessário pensar soluções que, no cotidiano, interfiram e alterem a realidade.

Ao trabalhar por projetos visando a apresentar e valorizar a participação da população negra na história e cultura brasileiras, também podem ser focalizados os recursos e materiais didáticos, a ambientação da sala de aula, os espaços de troca e de solidariedade entre docentes e discentes, o tratamento interpessoal, bem como o tratamento das informações que circulam dentro e fora da comunidade, além das diversas formas de registro, acompanhamento e avaliação de atividades.

As possibilidades de inserção das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares e no cotidiano avançam à medida que o aprender esteja relacionado com a vivência, experiência e os valores da comunidade envolvida.

Nesse ponto de vista, torna-se imprescindível considerar o conhecimento e as perspectivas de vida do público jovem que frequenta as salas do Ensi-





no Médio como motor de toda e qualquer proposta. É preciso atentar para o fato de que juventude não é somente um tempo da vida de preparação para a fase adulta, e sim um tempo social, cultural e de construção de sua identidade. Esses/as jovens têm já uma história e precisam se reconhecer como protagonistas e sujeitos de sua trajetória, e a escola necessita respeitar e ouvir o que eles/as desejam, chamá-los(as) e entendê-los(as) como parceiros(as) na construção das práticas pedagógicas.



A identidade continua
Coleção Particular - Nilma L. Gomes

Referências

- ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil en Colombia. In: LEON, Oscar Dávila (Org.). *Políticas Públicas en la América Latina: políticas nacionales*. Viña Del Mar: CIDPA, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia. *Ensino Médio: Múltiplas Vozes*. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, Inês O. & PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000. (Discussão aberta, 9)
- BRASIL. LEI n°. 9.394. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CEB/CNE n°. 15/98 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CEB/CNE n°. 03/98. 1998.
- BRUNEL, Carmen. *Jovens Cada vez mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Mediação. Porto Alegre, 2004.
- CARNEIRO, Moaci Alves. Os projetos Juvenis na Escola de Ensino Médio. Brasília: Interdisciplinar, 2001.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Revista Movimento*. Faculdade de Educação/UFF. Rio de Janeiro. DP&A 2000



- CENPEC e LITERRIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, Bernard. *Os jovens e a escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e a escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CORTI, Ana Paula, e SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo Juvenil*: subsídios para educadores. São Paulo; Ação Educativa, 2005.
- DAYRELL, Juarez. *O rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005
- _____. Juventude e escola. In: SPOSITO, Marília (Org.). *Juventude e Escolarização*. Brasília: MEC/Inep/Comped. 2002.
- _____. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DURAND, Olga Celestina & SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. Experiências educativas da juventude: entre a escola e os grupos culturais. *Revista Perspectiva*. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. N°. Especial. Julho/dezembro. 2002. p. 163-182.
- FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília; MEC, SEMTEC, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. *Juventude e identidade negra*: os grupos culturais juvenis como espaços educativos. In: 1º Congresso Latino-americano de Antropologia. Anais. Argentina: Universidad Nacional de Rosario, Rosário. 2005. p. 1-11.
- GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos(as)? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores*. Belo Horizonte, 1ª ed. 2004. p. 80-108.
- GONÇALVES e SILVA. Petronilha Beatriz. Aprendizagens e Ensino das Africanidades Brasileiras. In. *Superando o Racismo na escola*. 3. ed. (org.) Kabengele Munanga. Ministério da Educação. Brasília, 2001
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Currículo e Políticas Públicas*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. v. 1. 149 p.
- HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Atmed, 1998.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2002. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16537.shtml>. Acesso em: 17/01/2005.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Avaliação de concluintes do Ensino Médio em nove estados, 1997: relatório final. Brasília: INEP, 1998.
- INOCÊNCIO, Nelson. Representação visual do corpo afro-descendente. In: PANTOJA, Selma (Org.) *Entre Áfricas e Brasil*. Brasília: Paralelo 15/São Paulo, Marco Zero, 2001, p. 191-208.
- JOVINO, Ione. As Minas e os Manos têm a Palavra. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação São Carlos, UFSCar, 2005.





KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília; MEC, SEMTEC, 2004.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: *Revista Brasileira de Educação*: 5-14. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Número 5 e 5 - Set/Out/Nov/Dez, 1997.

OLIVEIRA, Raquel. Educação de Negros: Escola, currículo escolar e currículo vitae. *Revista do NEN – Negros e Currículo*. Florianópolis/SC. n.º. 02, novembro de 1997.

PASSOS, Ilma. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, n.º. 61, p. 267-281, dez/2003.

PASSOS, Ilma A. & ARAÚJO, J. C. S. Ética e magistério. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de janeiro, 2000.

PASSOS, Ilma; FONSECA, Marília. *As dimensões do projeto político*. Campinas: Papirus, 1995.

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e Construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular. *Revista do NEN – Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular*. n.º. 8 - dezembro de 2002 - Florianópolis - SC.

RIBEIRO, V. M. Para ler as políticas e as práticas de leitura no Brasil. In: Observatório de Educação e da Juventude. (Org.). *EM QUESTÃO 2 - Políticas e práticas de leitura no Brasil*. 1ª ed. São Paulo, 2003, v. 2, p. 13-17.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso J., SILVA JR., João Reis e OLIVEIRA, Maria R. N. S. (orgs.). *Trabalho, formação e currículo*, pp. 75 – 84. São Paulo: Xamã, 1999.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. VÓVIO, Cláudia Lemos & OLIVEIRA, Márcia Cristina. *Construindo projetos para Educação de Jovens e Adultos*. Caderno 5. Coleção Uma nova EJA para São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Divisão de Orientação Técnica de Educação de Jovens e Adultos, 2004.

SPOSITO, Marília P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes. Rio de Janeiro: J. Zahar. 1983.

TORRES, Jurjo Santomé. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre, Artmed, 1998.

VALENTE, Ana Lúcia E. Farah. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 76-86, jan./abr. 2002.



O pensador
Coleção particular

Educação de Jovens e Adultos



O pensador
Coleção particular

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Coordenação: Rosane de Almeida Pires¹

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. (...) Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Kabengele Munanga

Introdução

Este texto compartilha idéias e possibilidades no sentido de fortalecer práticas políticas e pedagógicas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que reafirmem o compromisso com uma abordagem anti-racista de educação, explicitado no texto de Contextualização deste documento.

Na primeira parte, o texto traz um breve histórico da educação de jovens e adultos, demonstrando que em sua trajetória de constituição, nos sistemas de ensino formais e não formais, ainda não contempla práticas educativas que

¹ Graduada em Letras e mestra em Teoria da Literatura/UFGM. Integrante do Grupo de Educadoras Negras da Fundação Centro de Referência da Cultura Negra/BH. Professora de Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública da Prefeitura de Belo Horizonte/MG. É proprietária da SOBÁ – Livraria Especializada em Livros Étnicos.



abarcuem as relações raciais da escola. Na segunda parte, procura discorrer sobre os sujeitos presentes na educação de jovens e adultos: negros e jovens cada vez mais jovens, suas buscas, suas atuação na sociedade, sua relação com a escola e, ainda, busca apresentar uma faceta do movimento social negro, que por meio de mecanismos diferentes e fases distintas, mostra que constantemente se preocupou com a educação dos jovens e adultos negros. Na terceira parte do texto há uma tentativa de cotizar o projeto político pedagógico da escola com o projeto de implementação de uma educação anti-racista, apresentando aos educadores possibilidades de atuação para a inserção de práticas educacionais, e também políticas, para a educação das relações étnico-raciais.

1. EJA: CONCEPÇÕES, AVANÇOS E DESAFIOS



Nos últimos anos, dentro de um cenário de grandes e rápidas transformações econômicas, políticas e sociais, as concepções de educação sofrem impactos significativos. Diante da necessidade de responder às demandas por condições de exercício da cidadania, a sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas da juventude dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos, dentre eles, a educação. A educação de jovens e adultos ganha destaque na agenda das políticas públicas brasileiras. A Lei nº 9.394/96 estabelece, no art. 4, inciso VI, “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”; e no inciso VII, “oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Ao mesmo tempo em que se consolidam as políticas para a educação de jovens e adultos na realidade brasileira, tem sido cada vez mais crescente a discussão em torno das especificidades do público que frequenta os espaços em que essa educação ocorre, sujeitos homens e mulheres, negros, brancos, indígenas, jovens, idosos.



Na perspectiva de considerar essa modalidade de ensino não como compensatória, supletiva, de aceleração dos estudos para sujeitos de direito e não de favores, sua atuação não pode desconsiderar a questão étnico-racial com centralidade, dado o perfil do público a que atende: majoritariamente negro.

Repensar a EJA numa perspectiva da educação anti-racista requer criar formas mais democráticas de se implementarem as ações e projetos para esse



público, pautando a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção na sua organização e desenvolvimento.

Dentre os desafios colocados para a EJA, está o de possibilitar a inclusão da discussão sobre a questão racial não apenas como tema transversal ou disciplina do currículo, mas como discussão, problematização e vivências.

Neste texto, estamos atentos aos moldes da educação popular, fiel aos princípios freireanos, que apostava numa relação dialógica da prática pedagógica. Faz-se necessário considerar a articulação entre os princípios de educação propostos aqui e as diversas práticas sociais de oralidade, de leitura, bem como desvendar o funcionamento da escrita para o jovem e adulto de forma a possibilitar sua inserção no mundo letrado. Enfatiza-se que a alfabetização ganha sentido na vida dos estudantes, conforme Vóvio (2003:03) quando eles puderem entender e usar os conhecimentos no cotidiano e para isso precisam “desenvolver novas habilidades e criar novas motivações para transformarem-se a si mesmos, interessar-se por questões que afetam a todos e intervir na realidade da qual fazem parte, simultaneamente ao aprendizado da escrita”.

Desta maneira, da etapa de alfabetização ao equivalente Ensino Médio, é fundamental propiciar condições para que os estudantes sejam usuários da escrita de forma efetiva. Ou seja, que vivenciem atividades e eventos nos quais relacionem os usos da escrita aos problemas e desafios do cotidiano, buscando soluções, produzindo novos saberes e avaliando a importância destes no contexto em que vivem. Que a aprendizagem, seja, portanto, significativa para o jovem e adulto ser e estar no mundo local, regional e global.

A Educação de Jovens e Adultos é aqui reconhecida conforme expresso na Declaração de Hamburgo (1997) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais desta modalidade, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº. 1 / 2000, como direito de todos os cidadãos que não iniciaram ou não completaram sua escolaridade básica por diferentes motivos.

Trata-se também de considerar a educação continuada e permanente, no sentido em que aparece na Declaração de Hamburgo:

um conjunto de processos de aprendizagem formal ou não, graças ao qual as pessoas são consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais, ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade (...) compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação





informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa, multicultural em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (Art.3º da Declaração de Hamburgo)

A EJA na atual Constituição Brasileira também garante o direito ao Ensino Fundamental obrigatório, inclusive para jovens e adultos, institucionalizando a educação como direito, compreendida como “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal 1988, art.205).

Essa atitude política do governo federal reflete uma mudança radical na reconfiguração da educação de jovens e adultos: o Estado assume publicamente responsabilizar-se por EJA, e criam-se estruturas gerenciais para EJA nas secretarias municipais e estaduais de Educação, configura-se no MEC um espaço institucional para essa modalidade de ensino, além de as universidades abrigarem novos cursos de formação de educadores de jovens e adultos.

A realização da V Confinteia – Conferência Internacional de Educação de Adultos – Alemanha/1997 produziu forte impacto para o campo da EJA no Brasil, pois a partir daí iniciou-se um processo de articulação dos fóruns estaduais e em âmbito nacional – Encontro Nacional de Jovens e Adultos (Eneja).

Os fóruns vêm desempenhando uma articulação extremamente significativa entre as instituições envolvidas com EJA, além de apresentar-se como um espaço político-pedagógico de formação e trocas de experiências de grande importância.

Contudo, os resultados têm se mostrado insuficientes no que se refere à garantia de qualidade do ensino, o que pressupõe considerar o perfil dos estudantes, reorganizar currículos de maneira que a realidade seja sempre ponto de partida para as ações, repensar currículo e metodologia adequada, além de formação de professores capazes de dar conta de um contingente cada vez maior de jovens e adultos que busca a continuidade dos estudos.

De acordo com o Censo Escolar de 2003, 3,7 milhões de estudantes com 25 anos ou mais estavam matriculados nos ensinos fundamental e médio regulares e na educação de jovens e adultos (INEP, 2004),

Os dados do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), comprovam a volta à escola da população adulta. Há cinco anos 2,6 milhões dos alunos da Educação Básica tinham idade de 25 anos ou mais. Em 1999, eles representavam 5,5% das 46,9 milhões de matrículas do Ensino Fundamental e médio e da educação de jovens e adultos. O maior contingente de estudantes de 25 anos de idade ou

mais foi verificado na Região Nordeste, onde estuda 1,6 milhão. Entre os estados, São Paulo e Bahia têm mais alunos: 531 mil e 465 mil, respectivamente. No Pará e no Acre foram registrados os mais elevados índices (14,9% e 13,2%, respectivamente) de matrículas nessa faixa etária. Por outro lado, o menor percentual está em Minas Gerais: 3,5%. (INEP, 2004: 01).

São números significativos para uma modalidade de ensino que ainda não conta com recursos próprios para sua permanência, que muitas vezes é pensada e adaptada aos modelos de sistema escolar, como o Ensino Fundamental e médio, como as únicas formas de garantir direito à educação.

É cada vez mais urgente que iniciativas governamentais (especialmente de municípios) e não-governamentais garantam por meio da elaboração do Projeto Político Pedagógico, da organização curricular e das práticas educacionais, o acesso, a permanência e a qualidade da educação nesta modalidade de ensino, o que não pode ser realidade sem considerar as questões étnico-raciais.

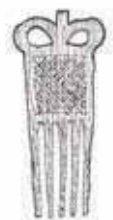
Torna-se imprescindível reafirmar princípios expressos tais como na Declaração de Hamburgo, que aponta aspectos importantes para a EJA relativos ao direito à diversidade e igualdade e que estão associados aos princípios de uma educação anti-racista.

A educação de jovens e adultos enfrenta um grande desafio, que consiste em preservar e documentar o conhecimento oral e cultural dos diferentes grupos. A educação intercultural deve promover o aprendizado e o intercâmbio de conhecimento entre e sobre diferentes culturas, em favor da paz, dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da democracia, da justiça, coexistência pacífica e da diversidade cultural (CONFINTEA, 1997).

2. SUJEITOS PRESENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos, embora pontuada por várias iniciativas da sociedade civil ligadas a diversas organizações e movimentos sociais - sindicatos, igrejas, associações, ONGs —, e que todo este conjunto de iniciativas ocorrendo, em grande parte, fora do sistema formal de educação, tenha concebido e sustentado uma série de iniciativas comprometidas, em maior ou menor intensidade com os setores inferiorizados da população, ainda não tem priorizado temáticas que coloquem a educação da população negra como foco.





Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os negros – pretos e pardos – representam 45% da população brasileira. O pesquisador Marcelo Paixão nos chama a atenção para o seguinte fato:

é evidente que, ao contrário do que pregam alguns estudos acadêmicos e o senso comum, a questão racial está longe de ser um problema menor ou típico de minorias (...) assim, simplesmente não há como superar as injustiças sociais e a exclusão em nosso país sem que o negro, e o seu movimento organizado, seja o ponto de partida e o ponto de chegada das análises e das políticas (2003:131-132).

Para citar apenas dois momentos históricos na luta por igualdade de educação para negros e brancos, ponderamos sobre o movimento social negro, que já na década de 30, com a Frente Negra Brasileira, propunha um processo de educação popular voltado para a população negra. Segundo GOMES (2005), essas organizações negras, além de denunciar o racismo, construíam estratégias com o objetivo de preencher as lacunas deixadas pelo Estado brasileiro em relação aos processos educativos escolares voltados para o segmento negro da população.

Também o Teatro Experimental do Negro (TEN), na década de 50 desenvolveu projeto que articulou a discussão da educação da população negra em torno de suas várias estratégias de atuação: teatro, estudos e ações políticas, entre elas a experiência educacional. Como apontam Lima & Romão (1999, p.43), o TEN empreende pioneiramente um grande movimento em que articula arte e educação, tendo como cenário o teatro, implementando uma proposta pedagógica para os negros e todos os interessados em seu projeto. No curso de alfabetização de pessoas adultas, uma das atividades chegou a reunir centenas de pessoas - empregadas domésticas, trabalhadores da construção civil e outros.

A exemplo destes, existe um sem-número de iniciativas realizadas de maneira mais ou menos sistemática junto ao movimento social negro e entidades de diversos movimentos sociais. Para citar os contemporâneos, elencamos os trabalhos desenvolvidos na área de educação da população negra pelo CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais e o CEAFO de Salvador/Bahia, e o NEN - Núcleo de Estudos Negros de Florianópolis/SC. Essas instituições do movimento social negro encontram-se envolvidas com prestação de serviço, assessoria e organização de propostas de educação para negros e negras, ora em parceria com as secretarias municipais e estaduais de Educação, ora sozinhos nessa empreitada, sem nenhuma contribuição do Estado.

Se no passado a luta era para possibilitar o acesso, na atualidade ela focaliza a permanência na escola. Quanto mais próximo das estatísticas que apontam situações de exclusão social os(as) jovens estiverem, mais marcados são como um problema. No que se refere à educação do jovem negro a questão ganha ainda mais densidade, pois são eles que figuram como detentores dos mais baixos índices nas avaliações escolares sendo expulsos da escola.

É exatamente nesse novo momento que vive a sociedade brasileira em que se discutem ações afirmativas para e com a população afro-descendente, que a Educação de Jovens e Adultos também é ponto de pauta. Todo o conjunto de ações políticas, públicas e privadas, de caráter compulsório, que têm como objetivo corrigir desigualdades sociais e étnico-raciais necessita ser abarcado pela EJA, por seu caráter de transformação da sociedade por meio de ações de inclusão social e garantia de igualdade de oportunidades para todos, possibilitando que os(as) historicamente excluídos(as) estejam presentes neste espaço-tempo de educação a que têm direito.

Quando chegam à EJA, em sua maioria, jovens e adultos estão desmotivados, vêm de anos de afastamento da escola e, ainda, de muitos processos de exclusão vivenciados em diferentes momentos da vida e por motivos distintos: social, educacional, racial, geracional e de gênero.

Considerar tais aspectos aponta a necessidade de tomar o adulto, mas especialmente a juventude, como um grupo heterogêneo, caracterizado para além da faixa etária, considerando-se outras variáveis relativas às condições de vida e ao pertencimento étnico-racial dos sujeitos.

Se a presença da juventude negra encontra-se em crescimento na EJA, o fato por si só obriga o/a professor/a a ponderar sobre sua atuação e conferir um lugar a esses jovens, de maneira que possam conceber-se sujeitos no processo educativo. Conhecer essa juventude e realizar com ela movimentos de desvelamento da realidade como princípio de aprendizagem significativa, reconhecendo os saberes dos diferentes jovens, é de fato o que deve mover a construção do conhecimento dessa modalidade de ensino. Vários estudos realizados acerca da juventude têm constatado que no geral o/a jovem não tem sido entendido como sujeito de direitos (SPÓSITO, 1996; DAYRELL 1996; CORTI & SOUZA, 2005; SOUZA, 2005; ABAD, 2003; ARROYO, 2001.) e, conseqüentemente não exerce protagonismo nos espaços educativos.

Se as expectativas em relação ao processo de aprendizagem estão relacionadas não apenas às condições socioeconômicas, mas também aos hábitos culturais e geracionais e, ainda, aos conhecimentos, habilidades e procedimentos, crenças e valores que possuem os diferentes sujeitos que freqüentam





a escola (RAAB, 1999), é preciso apreender a bagagem cultural diversa dos(as) estudantes, especialmente quando diferentes faixas etárias se circunscrevem nesse espaço.

Também o conhecimento do universo afro-brasileiro no qual está inserido esse público majoritário de EJA necessita vir à tona, ocupar espaço, tornar-se integrante dos projetos desenvolvidos na escola.

3. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO

Além de considerar o conhecimento que os(as) estudantes de EJA trazem consigo, é necessário construir propostas pedagógicas a partir da vivência cotidiana dos/das estudantes, de suas práticas sociais e profissionais, religiosidade, opções de lazer e suas vivências sócio culturais.

Cada um com seu retalho, de cor, de textura e tamanho diferentes busca costurar e contribuir com o gestar do que acontece no espaço educativo marcado pelo muito que se aprende e que se ensina com as histórias de vida de todos os envolvidos. Abarcar os diferentes e suas diferenças requer disposição para uma tomada de postura política.

Acolhendo as palavras de Gomes, uma proposta pedagógica que contemple a diversidade étnica e racial dos sujeitos de EJA carrega em si uma contradição:

(...)ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão da questão racial nos currículos e práticas de EJA, é necessário reconhecer que ela já está presente na EJA por meio dos estudantes pobres e negros que majoritariamente freqüentam essa modalidade de ensino (2005:94).

Por que não há inclusão da temática negra nas práticas político-pedagógicas de EJA? Ou quando ela se dá é quase sempre de modo transversal e não como eixo norteador dos trabalhos e propostas desenvolvidas?

Não há aqui a intenção de responsabilizar os(as) educadores/as de EJA por não incluírem em seus projetos pedagógicos a temática étnico-racial, mas sim ressaltar a ausência de uma política de formação específica para essa atuação nos cursos de licenciatura.

Os saberes em torno dos sujeitos da EJA devem constituir-se como a matéria-prima da construção dos projetos e atividades propostas. São esses sujeitos que irão tecer com os fios de suas vidas a colcha da educação de jovens e adultos.

De onde vêm? Para que vieram? Com quem e onde vivem? O que buscam? O que gostam de fazer em seu tempo livre? Todas essas questões devem sempre perpassar uma proposta pedagógica de EJA.

A proposta de EJA articulada a uma pedagogia anti-racista cria estratégias para garantir a permanência na escola de quem a ela retorna; necessita, ainda, construir condições de acompanhamento coletivo do processo de envolvimento e aprendizagem dos estudantes, o que pode ocorrer com reuniões pedagógicas constantes, nas quais o projeto pedagógico é discutido e re-organizado com o olhar de todos. O trabalho realizado a partir dessa concepção se fundamenta inteiramente nos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem coletivo, tanto estudantes quanto educadores/as aprendem e ensinam, respeitam e são respeitados em suas diferenças.

3.1 Os primeiros contatos

Atitudes plenas de recepção e inclusão na chegada dos alunos e alunas na procura pela vaga ou no momento da matrícula podem tornar-se um momento privilegiado para o conhecimento dos sujeitos parceiros nesse caminho a ser percorrido. Recebê-los bem, dizer que fizeram uma boa opção, que tomaram a decisão certa ao voltar a estudar, ouvi-los, apresentar a escola novamente para esses estudantes, estando ao seu lado, são atitudes plenas de acolhida e inclusão voltadas para uma educação anti-racista.

As conversas individuais ou coletivas no momento da chegada à escola, quando são dadas as boas-vindas e há um breve relato do fazer pedagógico, são momentos preciosos para essa escuta, o que implica uma aproximação grande entre os sujeitos envolvidos, pois tanto quem recebe quanto quem é recebido precisa sentir-se acolhido e acolhendo.

Nestes primeiros contatos, informações relevantes que podem compor um roteiro de entrevista ou questionário voltado à avaliação diagnóstica, contendo itens como: vida pessoal e familiar, escolaridade e trabalho, coleta e organização, sistematização e análise e o uso constante das informações como um dos principais referenciais para o planejamento coletivo podem ser construídas e desenvolvidas por todos, como parte das atividades do cotidiano da EJA, aliadas aos conteúdos tradicionais do currículo regular. A construção de uma pedagogia anti-racista pressupõe que a fala do sujeito receba tratamento privilegiado e se constitua como um dos aspectos centrais para o desenvolvimento das atividades e construção de projetos para a EJA.





3.2 Diagnóstico e organização curricular



O/a jovem ou o/a adulto/a que busca novamente a escolarização formal não pode ser pensado/a como um/a mero/a portador/a de “conhecimentos prévios” que precisam ser resgatados pelo/a educador/a, mas sim um sujeito que já construiu sua história de vida, uma identidade própria e que, cotidianamente, produz cultura.



A observação e a escuta atenta dos movimentos coletivos constituem espaço para o reconhecimento da discriminação e do preconceito, bem como para a construção de alternativas e outras posturas às atitudes e tratamentos racistas e discriminatórios - desde o apelido não consentido até criar espaço de reconhecimento de dificuldades e potencialidades na produção de novos conhecimentos dos(as) estudantes negros(as). Essas são ações primordiais e simples de se adotar quando concordamos que as diferenças não podem ser tomadas por desigualdades. É essencial desnaturalizar as desigualdades e compreender o significado das diferenças.



Respeitando e incorporando a diversidade que compõe a escola, bem como permitindo uma construção, de fato, coletiva, em que a voz de cada sujeito envolvido possa ser ouvida, estamos desenvolvendo uma pedagogia transformadora.



3.3 Projetos e Planejamento das aulas



Considerar as biografias, as histórias de vida dos(as) estudantes como elemento fundamental para a construção coletiva de um perfil da EJA: Quantos somos? Mais homens ou mais mulheres? Que ocupação diária vem sendo mais desenvolvida pela maioria? O que fazemos para nos divertir? Qual a faixa salarial dos que trabalham? Quantos(as) têm filhos, em qual região mora a maioria? Qual a faixa geracional que mais apresenta alunos(as)? Quais e quantos(as) são negros(as)? A organização desses dados precisa, necessariamente, ser preparada por todos(as), desde a elaboração das questões até as respostas, com resultantes desse trabalho.



Na busca por uma proposta metodológica, pode-se optar coletivamente por temas considerados importantes para a maioria: histórias de vida, relações familiares; história local e os problemas da região; trabalho, profissões, dificuldades de inserção no mercado, salário, direitos trabalhistas; serviços de saúde, alimentação e higiene; mídia e comunicação; direitos sociais e organização política; religião, que evidenciarão a predominância de estudantes negros(as) na EJA.



Tal proposta requer sensibilidade, pesquisa/estudo e planejamento do educador, posto que é preciso cuidar para que não-negros(as) não se sintam culpabilizados e que os(as) negros(as) possam reconhecer sua presença e valor na construção da história e da cultura brasileira.

Na educação de jovens e adultos torna-se bastante significativa a presença de qualidade, ou seja, é preciso repensar as faltas e ausências dos(as) estudantes, pois os mesmos são trabalhadores e seus deslocamentos geográficos são constantes: empresas de construção civil, vigias, empregados(as) domésticos(as) com seus patrões são alguns exemplos dessas idas e vindas dos(as) educandos(as) de EJA.

A utilização de recursos e dinâmicas variadas também precisa ser pensada de forma a incluir a temática aqui em questão. Ao solicitar pesquisas ou ao utilizar recursos e dinâmicas pedagógicas incorporar filmes, documentários, vídeos, fotografias e narrativas que destaquem ou trabalhem também com a questão racial ou que trazem referências positivas para os estudantes afro-descendentes. Esse trabalho deverá ser feito coletivamente, numa articulação entre grupos de alunos(as) e educadores/as.

3.4 Interação em sala de aula

As propostas pedagógicas necessitam, ainda, levar a cabo os princípios da dialogicidade da educação, as abordagens sociointeracionistas da linguagem e a alfabetização pautada numa perspectiva de letramento (KLEIMAM, 1985).

Considerar que nosso pensamento emerge e transforma-se na interação com o outro é essencial para perceber que a língua não pode ser concebida como um simples código lingüístico; ela é um instrumento poderoso para persuadir, interagir, emocionar-se, explorar e se comunicar. A interação social é, portanto, a concretude da linguagem, é preciso que o ensino da língua em sua variante de prestígio, se torne significativo, baseado em fatos cotidianos dos sujeitos envolvidos. Reconhecer e legitimar estratégias e instrumentos culturais e não-formais que permitem sua inserção e interação em diferentes espaços sociais – a oralidade, a leitura de rótulos, painéis, placas, números e códigos visuais – constituem recursos apropriados.

Todo/a jovem e/ou adulto/a que se dispõe a retomar os estudos necessita ser pensado/a como um ser produtor de cultura e de saberes, um vencedor em sua luta cotidiana pela sobrevivência, por isso suas estratégias de leitura do mundo jamais devem ser deixadas de lado, antes necessitam ser consideradas como pressupostos para a leitura escolar.





Como afirmava Paulo Freire² o problema principal não é o analfabetismo, mas as condições de vida da população analfabeta. Devemos acrescentar ainda, as condições de tratamento a que a população negra analfabeta está submetida.

3.5 Oralidade e Linguagem



Potencializar a oralidade presente nos ambientes de EJA e, mais, nas atividades desenvolvidas por jovens e adultos(as) negros(as) em suas comunidades, bem como valorizar sua atuação em torno da fala representam ação político-pedagógico da educação anti-racista. Ao agregar a comunidade em torno da fala – preservação das tradições e mitos de matriz africana – os(as) estudantes negros(as) estão dizendo de seu pertencimento étnico e explicitando uma estratégia eficaz de leitura de mundo por esse viés.

Esta percepção e a reconstrução de seu olhar para a presença dos estudantes negros e negras deve estar para o/a educador/a de EJA, como para a população negra, voltado para a arte da oralidade, para a ancestralidade, fazendo-se um exercício permanente da sabedoria.



A língua é um aspecto importante a ser considerado, pois como nos assinala Martins (1996) o uso do signo lingüístico constitui uma das formas mais perversas de segregação e controle. Se paramos para pensar na semântica, percebemos o quão opressora esta tem sido – buscando no dicionário vamos encontrar quarenta derivações do substantivo negro, contra dezesseis do substantivo branco. O substantivo negro funciona dez vezes como adjetivo e o branco nove. A diferença ideológica é que para o adjetivo negro correspondem significados pejorativos em número de onze, e para o branco apenas meio (0,5). Não podemos acreditar que é só uma questão lingüística, é preciso ressemantizar nossa linguagem diária em torno da reflexão que promova a igualdade das relações étnico-raciais.



Não há como ignorar o papel que a linguagem irá ocupar na educação de jovens e adultos numa perspectiva de educação anti-racista. Ao retomar a importância da oralidade e atentar para a naturalização no uso de termos preconceituosos presentes na língua brasileira, o/a educador/a de EJA necessita ter em mãos textos de literatura afro-brasileira que contenham as seguintes características::



² II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Recife, década de 1950.

- que apresentem ilustrações positivas de personagens negras;
- cujos conteúdos remetam ao universo cultural africano e afro-brasileiro;
- que possibilitem aos leitores o acesso a obras nas quais habitem reis e rainhas negros(as), deuses africanos, bem como os mitos afro-brasileiros;
- em que as tessituras realizadas durante a leitura possam contribuir para elevação da auto-estima dos/das jovens e adultos;
- que representem sem estereótipos a população negra brasileira;
- que analisem também a contribuição das obras estrangeiras em que aparecem essas personagens. Muitas delas, praticamente desconhecida, rompem com a tradição de representação estereotipada das narrativas e ilustrações em relação à população negra.

3.6 Alfabetização, Língua Portuguesa, História, Artes e Literatura

As atividades de leitura e de produção de textos precisam ser planejadas com o intuito de problematizar a vivência cotidiana dos educandos e agir sobre ela, transformando-a.

É preciso explicitar em que medida o uso da linguagem entendida como prática social ocorre em determinados contextos e em determinadas situações. A linguagem serve para marcar o lugar de onde falamos; assim devemos levar para os alunos e alunas textos que circulem em diferentes esferas sociais: imprensa escrita, mídia, literatura e escola, para serem discutidos a partir dos prévios conhecimentos dos educandos, construindo, desse modo, diferentes estratégias de leitura, como antecipação de sentidos, inferências, localização de informações, interpretação de pressupostos, entrelinhas, dentre outras.

Porém, se a exclusão social se dá de forma material e simbólica ao negarmos as contribuições e presença do negro na história e cultura brasileira, assim como dos povos dos quais descende, da sua herança africana produzimos uma exclusão simbólica.

Ao enfatizar o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, deve-se buscar conhecer os espaços de tradição e de cultura afro-brasileira em suas diversas formas de preservação e manifestação: os tradicionais espaços religiosos como os terreiros, os congados, os batuques, folias de reis, maracatus, tambor de crioula, entre outros, que devem ser tomados como aspectos fundamentais para estabelecer vínculos com a ancestralidade, no que se refere a lugares de constituição de identidades da população negra. Sugere-se:





- partir da genealogia da família dos/das estudantes para contar e recontar a história de África e de africanos, bem como de seus descendentes escravizados no Brasil;
- retomar conhecimentos que a vida ensinou: medidas construídas de maneira alternativa, curas populares, jogos e brincadeiras infantis que remontam aos séculos passados, de origem africana;
- realizar leitura de textos que se referem aos processos de resistência da diáspora africana no Brasil;
- pensar na contribuição cultural, popular e “clássica”, incluindo os(as) artistas negros(as) na música, artes plásticas, dramaturgia e literatura.

3.7 O cotidiano em sala de aula



A rotina na sala de aula – espaços de troca e diálogo, o compromisso, a ambientação da sala –, tudo deve favorecer a convivência e o diálogo entre os estudantes e os educadores, todos são de responsabilidade de todos, o trabalho deve ser sempre coletivo. Nesse sentido, uma cadeira vazia não é uma cadeira vazia, é alguém que faltou por alguma razão, qual será? Vamos buscar o motivo e tentar ajudar para que a ausência não seja transformada em evasão e exclusão?

É preciso sempre colocar o jovem e o adulto no centro de todos os movimentos. Eles devem ser protagonistas e, para que isso ocorra, é importante abrir espaço para a sua participação. Ao valorizar o saber dos estudantes, eles se sentem respeitados e à vontade para participar dos processos coletivos de construção de conhecimentos. Neste sentido podemos:

- Abordar as manifestações culturais tradicionais presentes na comunidade e dialogar a memória desses sujeitos enquanto trabalhadores rurais, filhos e/ou netos de festeiros. Isso abrange a organização política desses grupos, a herança musical das famílias dos(as) jovens; as visões de mundo que os fortalecem para o enfrentamento diário contra o racismo existente na sociedade em que se inserem; a posição que os(as) jovens ocupam na manutenção dessa herança ancestral e os conflitos que isso gera em confronto com a modernidade; e, ainda, utilizar esse manancial cultural para as aulas: letras das músicas, os cantos, os ritmos etc.
- Buscar, organizar e sistematizar mecanismos que possam utilizar os movimentos culturais de rua dos(as) jovens – suas realizações com o corpo, com a música, com as artes plásticas, com a comunidade. Este

cotidiano das culturas juvenis pode fazer parte das propostas pedagógicas da escola.

3.8 Tratamento das informações

As informações que circulam ao redor da comunidade são o motor para a elaboração do planejamento, das atividades e dos projetos a serem desenvolvidos em conjunto - as atividades, os conteúdos, as estratégias metodológicas, o registro, o acompanhamento, a avaliação e a circulação destes aprendizados, a relação com a comunidade externa e a relação com os conhecimentos adquiridos anteriormente -, isto é aprender ao longo da vida.

A superação do paradigma compensatório cede lugar à educação entendida como um direito de todos os sujeitos, com garantia de educação de qualidade e que possibilite o fortalecimento dos sujeitos na reflexão sobre sua realidade e sobre as questões que afetam a todos, e na busca coletiva de soluções para enfrentá-las.

Sugere-se garantir a participação ativa dos estudantes em processos educativos que sejam significativos para as práticas sociais nas quais estejam envolvidos, desde as mais imediatas até as mais difusas, próprias das demandas da atual sociedade.

Alguns movimentos simples são necessários e possibilitam que as atividades desenvolvidas se tornem parte da construção de uma escola que, de fato, respeite os sujeitos desse espaço -, estudantes e educadores.

3.9 Registro e Avaliação

Manter os princípios de uma educação anti-racista significa também pensar outras maneiras para avaliar o processo educativo.

A avaliação, entendida como um processo, assume não apenas informar sobre o desempenho e as aprendizagens finais, classificar e medir, o que é pertinente com uma concepção de educação excludente, mas sim, como uma das maneiras de acompanhar, dar suporte, conhecer, acolher percursos individuais dos estudantes, bem como os modos de aprender e de usar estes conhecimentos nas práticas que desenvolvem as necessidades de formação.

Nessa etapa o registro mostra-se fundamental: anotações individuais desde a avaliação diagnóstica, bem como os registros coletivos em cadernos de





memória, nos quais a cada dia um dos estudantes se torna responsável, ou ainda as pastas com materiais diversos: textos, fotos etc...

Para além dos objetivos gerais a que se propõem os programas, outros devem ser estabelecidos em conjunto e de acordo com as necessidades e realidade dos estudantes, das comunidades em que vivem, das atividades que realizam dos seus sonhos, de seus projetos e de seus desafios.

Nesse processo de avaliar, é preciso incluir os espaços fora da sala de aula para abranger as atividades externas junto à comunidade – os espaços de manifestações culturais, as festas nas casas das pessoas, os festivais e jogos coletivos.

Os projetos pensados necessitam promover a circulação pelos espaços culturais da cidade com o objetivo de ampliar o acesso aos lugares políticos e culturalmente valorizados, de maneira que a circulação possa ser entendida como direito e exercício de cidadania. A ocupação dos espaços culturais privilegiados deve ser pensada como uma das estratégias de tornar a cultura e as opções de lazer das cidades em intervenções pedagógicas.

A concepção e os princípios são vividos e praticados ao longo de todo o processo educativo e não apenas em momentos pontuais ou projetos esporádicos, como geralmente acontece. O processo de formação de educadores precisa ocorrer constantemente. Para isto as secretarias de Educação precisam sempre oferecer cursos de atualização e especialização³. Repensar a EJA numa perspectiva de educação anti-racista requer criar formas mais democráticas de se implementarem as atividades, projetos e avaliação, e essas são tarefas que exigem coerência com princípios assumidos por este documento.



O pensador
Coleção particular

Referências

ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ARROYO, Miguel G.. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2001.

³ Ver texto do GT Licenciaturas.

- _____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Alfabetização e cidadania. RAAB, n.11, p.9-20, abril, 2000.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre*. Petrópolis. Vozes. 2000.
- BARBOSA, Márcio (org.). *Frente Negra Brasileira*: depoimentos/entrevistas e textos. Quilombhoje. São Paulo: Quilombhoje, 1998.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*: discutindo as relações raciais. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000. (Discussão aberta, 9)
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Ed. *Revista dos Tribunais*, 1988.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003
- BRASIL. LEI nº. 9.394. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional., de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB 01. D.O.U. de 3 de julho de 2000.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Alfabetização de jovens e adultos*: diagnosticando necessidades de aprendizagem. Brasília: MEC: FNDE, 1999.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação de Jovens e Adultos. Parâmetros em Ação*. Brasília: MEC, 1999.
- CARDOSO, Marcos Antônio. *O movimento negro em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001.
- _____. *O movimento negro em Belo Horizonte*: 1978-1998. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.
- CONFINTEA. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA (1997, Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.
- CORTI, Ana Paula, e SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo Juvenil*: subsídios para educadores. São Paulo; Ação Educativa, 2005.
- DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed.,1987.
- GADOTTI, Moacir (org.). *Educação de Jovens e Adultos — Teoria, Prática e Proposta*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos Movimentos Sociais*: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.
- _____. *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1995.
- _____. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. *Classes sociais e movimentos sociais*. CFESS-ABEPSS-CEAD-UnB, módulo 02, s/d, p. 36/54.





GOMES, Nilma Lino & GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino & GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz (Orgs). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. & GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, 2005. p. 87-104. _____. Educação de Jovens e Adultos e questão racial. In: Kleiman, A. B. (Org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 1999.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo Escolar. 2004 www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news04_18_imp.htm

KLEIMAM, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras. 1995.

LIMA, Ivan Costa & ROMÃO, Jeruse. *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999.

MACEDO, Lino de. *Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.

MARTINS, A. R. O discurso da imprensa sobre os militares. In: MAGALHÃES, Izabel et alli (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1996, p. 413-425.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e Aprender com Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

RAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: RAAB. N°. 09. 1999.

RIBEIRO, Vera M. (Coord.). *Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental: proposta curricular para o 1o. segmento*. São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. *Pedagogia Dialógica*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

SOARES, Leônicio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2002.

SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Ana L S. Os sentidos da prática de lazer da juventude negra. In: SANTOS, Gevanilda e SILVA, Maria Palmira da. (org.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia S. VÓVIO, Cláudia L. e OLIVEIRA, Márcia C.. *Construindo projetos para Educação de Jovens e Adultos*. Caderno 5. Coleção Uma nova EJA para São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Divisão de Orientação Técnica de Educação de Jovens e Adultos, 2004.

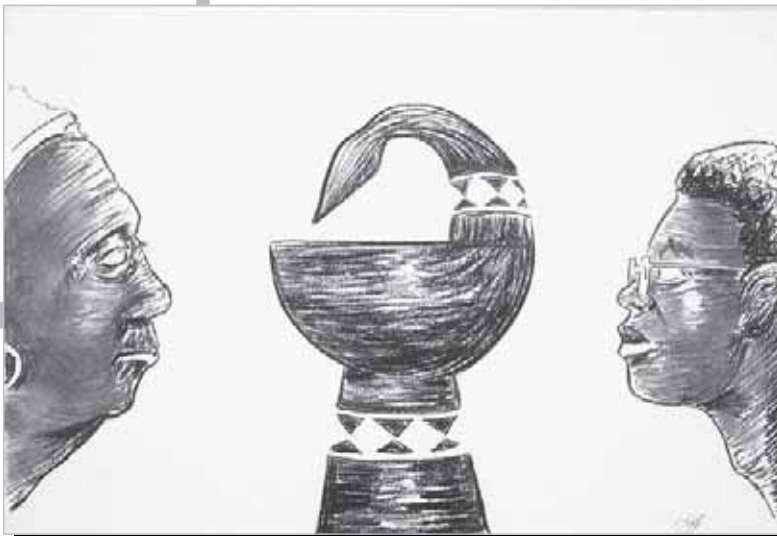
SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

SPOSITO, Marília P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

VIEIRA, Sofia Lerche (org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

VÓVIO, Cláudia. *Atualização do conceito de alfabetização: conseqüências para projetos de alfabetização de pessoas jovens e adultas*. 2003. Mimeografado.





Sankofa
Coleção particular - Wilson Veleci

Licenciaturas



Sankofa
Coleção particular - Wilson Veleci

LICENCIATURAS

Coordenação: Rosana Batista Monteiro¹

Acredito na pedagogia que liberta a tecnologia de sua atual tendência de escravizar o ser humano. A tecnologia deve existir como um sustentáculo para a consagração do Homem e da Mulher em sua condição de ser. Auto-suficiência na criação e na adoção de tecnologia, assim como no desenvolvimento científico, precisa ocorrer simultaneamente ao desenvolvimento das nações, obedecendo a seu ajustamento funcional ao respectivo ambiente e realidade humana.

Abdias do Nascimento

Introdução

O presente texto dirige-se à comunidade acadêmica das instituições de educação superior (IES), especialmente às dedicadas à formação de profissionais da educação e a todos(as) os(as) envolvidos(as) diretamente com o fenômeno educativo.

Orientar as IES para que possam responder aos desafios que se apresentam a partir da legislação em vigor, abordada na Introdução desse Documento, atuando no combate a todas as formas de racismo. Fortalecer a nação brasileira em torno de premissas da democracia, da diversidade e da cidadania, papel inquestionável dos órgãos gestores da educação que em parte aqui se realiza.

¹ Mestre em Educação pela Unicamp e graduada em Pedagogia pela Unesp/Araraquara (SP). Atua como docente da Educação Superior desde 1993 em cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie e coordenadora do programa de Educação de Jovens e Adultos, da mesma universidade, também tem atuado, junto com os professores, na implementação da Lei 10.639/03.



O texto apresenta-se em três partes: a descrição do campo das licenciaturas e sua articulação com a legislação a ser implementada; um breve diagnóstico sobre a produção de pesquisas e ações relativas à formação dos(as) profissionais da educação e relações étnico-raciais e, por fim, a inserção das diretrizes nas instituições de ensino superior.

1. O CAMPO DAS LICENCIATURAS

Muitos são os cursos que formam professores/as e outros profissionais que atuam na escola de Educação Básica, desde a creche até Ensino Médio, incluídas as modalidades previstas na legislação: educação especial, educação profissional ou educação de jovens e adultos. O currículo de formação para cada uma das etapas e/ou modalidades difere-se também de acordo com os lugares, espaços e territórios onde se desenvolvem.

Decorrem desta diversidade de cursos e seus mais variados currículos as formas de desenvolvê-los, ou seja, presencialmente, à distância, semi-presencial, de formação inicial ou continuada. Dentre estes certamente há aqueles em que é óbvia a relação com a Resolução CNE/CP 1/2004, mas em outros, esta relação não se mostra com a mesma facilidade.

É preciso, portanto, evidenciar que todos os educadores têm a tarefa, juntos e apoiados pelos gestores – da escola e do sistema – de implementar a Resolução CNE/CP 1/2004 em seus espaços de atuação; e, se isto depende de obterem formação para tanto, este texto procura contribuir com esta tarefa formativa.

Evidenciada a diversidade de cursos existentes e suas respectivas especificidades, optou-se aqui por se fazer um recorte e tratar da formação inicial, posto que a diversidade assinalada acima ante o tempo-espaço de construção deste texto nos impediria de tratar de todo o conjunto de possibilidades/modalidades de espaços de formação adequadamente. Trataremos dos elementos comuns existentes na maioria dos cursos de formação dos profissionais da educação e, sempre que possível, indicaremos caminhos para o que possuem de específico. Certamente este não será o único documento para a inserção da Resolução CNE/CP 1/2004.

Neste texto nos referiremos aos cursos como sendo de formação dos(as) profissionais da educação, posto que desse modo incorporamos tanto professores/as dos diferentes níveis/etapas/modalidades da educação como também os(as) pedagogos(as) em suas áreas de atuação, seja no interior do siste-

ma escolar e das escolas, ou em outros espaços educativos, de acordo com o que estabelece a Lei nº 9.394/1996.

A Resolução CNE/CP 1/2004 deve ser referendada nos cursos de formação dos profissionais da educação (Pedagogia, Licenciaturas em História, Geografia, Filosofia, Letras, Química, Física, Matemática, Biologia, Psicologia, Sociologia/Ciências Sociais, Artes e as correlacionadas, assim como Curso normal superior), tanto nas atividades acadêmicas (disciplinas, módulos, seminários, estágios) comuns a todos eles, quanto nas específicas, possibilitando aprofundamentos e o tratamento de temáticas voltadas à especificidade de cada área de conhecimento (Figura 1).

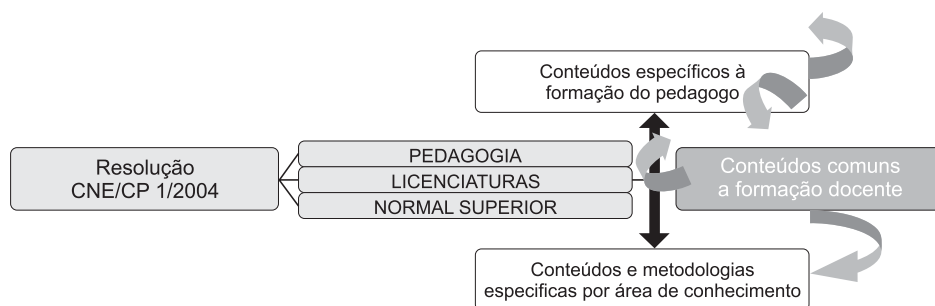


Figura 1: Relação entre a Resolução CNE/CP 1/2004 e cursos de formação inicial.

As instituições de educação superior podem ainda se debruçar, por iniciativa própria, na revisão das matrizes curriculares de cursos que não serão contemplados neste texto. Cursos como Direito, Medicina, Odontologia, Comunicação e tantos outros, embora não abordados aqui, podem ser revisados a partir das determinações das políticas de ação afirmativa. Ao indicar a necessidade de reorganização/revisão do Projeto-Político Pedagógico da instituição e dos cursos e sua articulação com os diferentes espaços das IES, pretende-se indicar caminhos para a revisão de outros cursos.

A educação, em todos os níveis e modalidades, é estratégica na transformação da atual situação em que se encontra a maioria dos negros e negras em nosso país, vítimas de preconceito e discriminação. Porém, não são apenas os(as) negros(as) que sofrem com as conseqüências deste quadro: “o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (Parecer CNE/CP 3/2004).

Este trabalho se refere, portanto, à construção de estratégias educacionais que visem a uma pedagogia anti-racista e à diversidade – promotora da igualdade racial - como tarefa de todos(as) os(as) educadores/as, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.





Para que a educação anti-racista se concretize, é preciso considerar que o exercício profissional depende de ações individuais, coletivas, dos movimentos organizados e também das políticas públicas; assim como das ações das IES enquanto responsáveis pela inserção da Resolução CNE/CP 1/2004, criando as condições necessárias em seu interior para que avancemos ante o desafio que o cenário atual nos coloca.

O artigo 1º da Resolução afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser observadas, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. O mesmo dispositivo prevê, ainda, que as IES, respeitado o princípio da autonomia, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, de acordo com o Parecer CNE/CP 3/2004.

Desse modo, as instituições de educação superior devem:

- Elaborar uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação;
- Responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferece, assim como de seu projeto institucional, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial;
- Capacitar os(as) profissionais da educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnico-racial;
- Capacitar os(as) profissionais da educação a incluírem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais;
- Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas aos objetivos anteriores;
- Incluir as competências anteriormente apontadas nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente, e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES.

2. PESQUISAS E AÇÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Nós professoras, não somos preparadas para lidar com estas diferenças ... não conseguimos ainda pensar um modelo de sociedade diferente, apesar de concordarmos que este modelo não serve ¹.

Em várias referências bibliográficas verificam-se a luta e a resistência da população negra no Brasil para transformar a realidade em que vive e denunciar a sua invisibilidade na história do país, assim como o preconceito e discriminação em relação a este grupo social. A maioria dos(as) profissionais que atuam ou atuaram nas IES, especialmente em licenciaturas e cursos de Pedagogia, obteve sua formação em meio a este contexto histórico e ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e pensar a sociedade brasileira, e que desconsiderou tanto os conflitos étnico-raciais quanto as contribuições do grupo social em questão (assim como de outros, a exemplo do indígena). A escola que formou os(as) profissionais da educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosa.

Constituímos nossa identidade profissional em meio ao mito da “democracia racial”, como nos indica Kabengele Munanga:

A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos. (1996: 216).

O caminho percorrido até o momento, em direção à educação anti-racista e para a diversidade, resulta do debate ocorrido nas últimas décadas em torno da inclusão, do direito de todos à educação e do respeito ao pluralismo cultural em que vivemos no Brasil e no mundo. Também decorre das políticas de ações afirmativas desenvolvidas principalmente a partir do final do século XX, por demanda constante do Movimento Negro, dos compromissos assu-

¹ Relato de uma professora citado por Lima (2005: 24).





midos em conferências internacionais por parte do Estado brasileiro, dentre outras instâncias.



Algumas escolas em ambos os níveis da educação (básico e superior) desenvolvem hoje práticas que alteram a realidade exposta anteriormente. No entanto, estas ainda são experiências raras, muitas das quais isoladas e sem desdobramentos no plano institucional, ou seja, ações solitárias de alguns/umas educadores/as, na maioria negros(as) (Santana, 1991). A organização consecutiva do Prêmio “Educar para a Igualdade Racial” do Centro de Estudos das relações de Trabalho (Ceert) tem ilustrado a quase totalidade das ações desenvolvidas nas escolas sobre educação para as Relações étnico-raciais e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que não são institucionais; são ações individuais baseadas num esforço pessoal do/a educador/a em lidar com as questões raciais em sua sala de aula.



A abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente.



Nos anos 1990, Regina Pahim Pinto realizou uma pesquisa em cursos de nível médio, denominados após a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) Curso Normal, constatando várias dificuldades entre os(as) professores/as-formadores/as em lidar com a temática étnico-racial na educação. Considerando que estes/as obtiveram sua formação nos cursos de licenciatura e/ou Pedagogia, pode-se inferir que não tiveram contato com as questões étnico-raciais nesse processo. Segundo Pinto (2002), os(as) professores/as formadores/as não percebem o vínculo entre a temática “relações étnico-raciais” e suas disciplinas; quando tratam da temática o fazem à medida que situações contingenciais aparecem (o que nos leva a pensar que se as situações não se apresentam, esta não é abordada); em alguns casos, tratam da temática de acordo com as datas comemorativas, ou seja, apenas em momentos específicos, como os dias 13 de maio ou 20 de novembro.



A pesquisadora alerta ainda para a “concepção abstrata de aluno que os cursos (...) tendem a transmitir aos futuros professores. Não se discutem as condições enfrentadas pelos diferentes grupos de alunos, parte-se do pressuposto de que nossa sociedade é homogênea” (*op. cit.*, p. 108/9).

Regina Pahim Pinto segue indicando que

(...) Dificilmente, certos temas/conteúdos que os professores afirmaram utilizar, ou que, na sua opinião, seriam viáveis para abordar o



tema, poderiam prestar-se a essa finalidade devido à remota relação ou ausência de qualquer relação com o mesmo. Este fato é preocupante, pois denota uma formação precária do professor neste campo. Além disso, os depoimentos de alguns professores, principalmente os de Sociologia da Educação, sugerem que a abordagem do tema não é estimulada pelas questões colocadas pela disciplina, enfim, que não há de sua parte uma reflexão a respeito no contexto da sua disciplina (*op. cit.*: 113).

É preciso refletir acerca do espaço de formação destes/as professores/as, ou seja, avaliar se as IES vêm se organizando para a inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais, assim como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) sobre Formação de Professores no Brasil (2002), no período entre 1990 e 1998, dos 834 trabalhos de dissertação e teses defendidas, 60 (7,1%) tratavam de formação de professores/as. Dentre estas, apenas uma dissertação, de 1993, relaciona-se à formação inicial e questões étnico-raciais. Esta apontava para a necessidade de repensar o curso de formação de professores/as, incluindo o debate das relações étnico-raciais com o objetivo de romper com o fracasso escolar.

No diretório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é possível identificar 125 dissertações de mestrado sobre negro e educação e 54 que tratam de educação e raça defendidas em diferentes áreas do conhecimento. Os primeiros trabalhos datam do início dos anos 1980, e a maior parte das produções data de meados de 1990. No entanto, os trabalhos não estão diretamente relacionados à formação dos(as) profissionais da educação.

Dos 19.470 grupos de estudos e pesquisas inscritos na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2005, em torno de 14 abordam temas relativos a “negro e educação” e/ou a “educação e raça”. No entanto, o fato de abordarem as temáticas apontadas não indica que tratam especificamente de formação de profissionais da educação na relação com os temas. Outros 9 grupos identificam-se como de estudos afro-brasileiros, ou seja, podem ser relacionados a núcleos de estudos e pesquisas afro-brasileiros ou similares, denominados Neab ou Neafro. Estes estão presentes majoritariamente em universidades federais e Estaduais, mas também em algumas privadas. Estes núcleos são os principais responsáveis pela inserção de atividades acadêmicas (disciplinas, seminários e outros) no





interior das IES e em seus cursos de graduação, além de dialogarem de forma próxima com a comunidade externa às IES, em particular com o Movimento Negro. São, portanto, espaços importantes de formação de alunos e alunas negros e negras, de apoio, permanência e resistência nas IES; porém, nem sempre a criação dos núcleos é reconhecida pelas IES, fato que coloca muitas dificuldades para o desenvolvimento de suas atividades. Os Neabs são justamente o tipo de espaço acadêmico que mais poderá ajudar a gerar um clima de diversidade nas universidades (BRASIL, MEC/SEMT, 2003: 164).

Esse breve mapeamento das pesquisas desenvolvidas em cursos de pós-graduação aponta para número crescente de pesquisas sobre negro e educação, relações étnico-raciais e educação, além de outras linhas de pesquisa relativas a esta temática; porém estas ainda se detêm pouco sobre a formação de professores/as (profissionais da educação), especificamente.

Gomes (2004), Aguiar e Di Pierro (2004) ressaltam que a despeito do crescente aumento da produção sobre o negro e a educação, no Brasil, nas duas últimas décadas, a produção de teses e dissertações ainda é pequena. A maior parte dessa produção se apresenta em forma de artigos publicados em periódicos especializados.

Também associações e organizações não-governamentais destacam-se na produção de pesquisas, mas principalmente de cursos de formação continuada de professores/as. Temos como exemplos a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (Anped), que organiza o “Concurso Negro e Educação” (com a Ação Educativa e o apoio da Fundação Ford), e instituiu recentemente o Grupo de Trabalho “Afro-Brasileiros e educação”; a (Anpocs), Associação Nacional de Pesquisadores em Ciências Sociais, assim como, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Certe/SP) e o Núcleo de Estudos Negros/SC (Nen/SC). Os dois últimos se destacam no oferecimento de cursos de formação para professores/as em serviço, especialmente da rede pública.

Ana Lúcia Valente (2003), tomando como referência uma análise do tema transversal pluralidade cultural contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e observando aspectos positivos e negativos de como este é apresentado, considera necessário formar o/a professor/a para o tratamento desse tema, a partir de elaborações teóricas mais consistentes:

Quando se pretende abordar uma temática tão complexa e tão atravessada por contradições como a pluralidade cultural, como reclamar pela formação dos professores sem um esforço de tornar acessível o conhecimento sobre o assunto? (...) Impedir que se considere a dinâmica do

processo cultural, implicando transformação e reinterpretações, e evitar os deslizes que enfatizam os aspectos mais superficiais e folclóricos da cultura dos diferentes são aspectos importantes a serem ressaltados na formação dos professores que se pretende oferecer” (op.cit., 32-33, grifo do original).

Valente ainda identifica os problemas no texto do tema transversal, o qual deveria contribuir para a formação dos(as) profissionais da educação. O texto ameniza a relação de poder que implica a diversidade cultural e não promove o enfrentamento de manifestações discriminatórias, relativizando-as:

O texto admite as relações existentes entre desigualdade social e a situação de certos grupos portadores de características culturais diferenciadas (...) limita-se a considerar que as produções culturais, contidas e marcadas por essas relações de poder, envolvem o processo de reformulação e resistência. Desse modo são suavizados os processos de dominação, de repressão, de homogeneização, sem os quais a reação não poderia ser compreendida. (op.cit., 2003: 28-29).

Por fim, deve-se considerar que as políticas curriculares implantadas principalmente nos anos 1990 - Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais (Pcn), Referenciais para a Educação Infantil - embora sejam abordadas nos cursos de formação dos profissionais da educação, parecem não ter provocado mudanças significativas no que se refere às questões étnico-raciais. Rachel Oliveira afirma que “há muita semelhança entre os objetivos curriculares do final do século passado [séc. XIX] vinculados ao término da escravidão e à expansão industrial e os elaborados atualmente, no final deste século [séc. XX]” (2002: 81).

A autora aponta ainda que, apesar de nos anos 1980 e 1990 novas reformas educacionais e mudanças curriculares acontecerem, decorrendo inclusive da criação de programas de formação dos docentes – da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos à Qualidade Total –, nenhuma destas mudanças trouxe resultados significativos para a educação pública, e, particularmente, para o alunado negro:

(...) não apresentaram propostas definidas de combate ao preconceito e não fazem referências à contribuição do negro no processo de construção da nação. A insistência no ocultamento destas questões no currículo escolar traz sérios transtornos à formação da identidade da criança negra que não vê a si e nem a seus ascendentes de forma produtiva” (op. cit.:79-80).





O que procuramos demonstrar é que, apesar das reformas educacionais ocorridas no final dos anos 1980 e principalmente em meados dos anos 1990, após a Lei nº 9394/1996, ainda há muito a ser feito em relação às questões étnico-raciais e à formação de profissionais da educação.

3. INSERÇÃO DAS DIRETRIZES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)

3.1 Aspectos relativos à gestão das IES

A inserção das Diretrizes nas IES precisa refletir-se nos diferentes espaços institucionais e não apenas na matriz curricular de alguns cursos. A inserção coerente e comprometida verdadeiramente com o combate a todas as formas de preconceito e discriminação dá-se nos diferentes espaços por onde circula toda a comunidade acadêmica ou não, negra e não-negra.

O projeto pedagógico institucional (PPI) e os projetos pedagógicos dos cursos são componentes centrais para a inserção das Diretrizes nas IES. A construção do PPI e dos projetos pedagógicos dos cursos depende do diagnóstico, da participação de representantes de toda a comunidade acadêmica e administrativa, de previsão de recursos. Do PPI depende a revisão do regimento da IES, no sentido de que este indique, formalmente, como atuará, por exemplo, em situações de denúncia de discriminação, em especial, a racial.

Os esforços para inserção das Diretrizes devem articular-se a políticas educacionais outras, referentes à educação superior, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básicas e Diretrizes Específicas dos Cursos de Licenciaturas.

A figura 2 procura demonstrar algumas possíveis articulações internas à instituição de educação superior a serem consideradas na inserção da Resolução CNE/CP 1/04 (BRASIL, 2004). A figura apresenta-se de forma circular intencionalmente, tal como uma ciranda, para afirmar a necessidade e as possibilidades da inserção das Diretrizes étnico-raciais nas instituições de ensino superior”, respaldada nos valores de africanidade (ver glossário). O ponto de partida para a inserção é o projeto político-pedagógico institucional e dos cursos, e a estes estão articulados outros espaços-tempos das IES, considerados todos eles igualmente importantes. Não há hierarquização, há dependências e interdependências, inter-relação, concomitâncias, articulações. Tudo deve circular em torno do centro, articulando-se a ele,

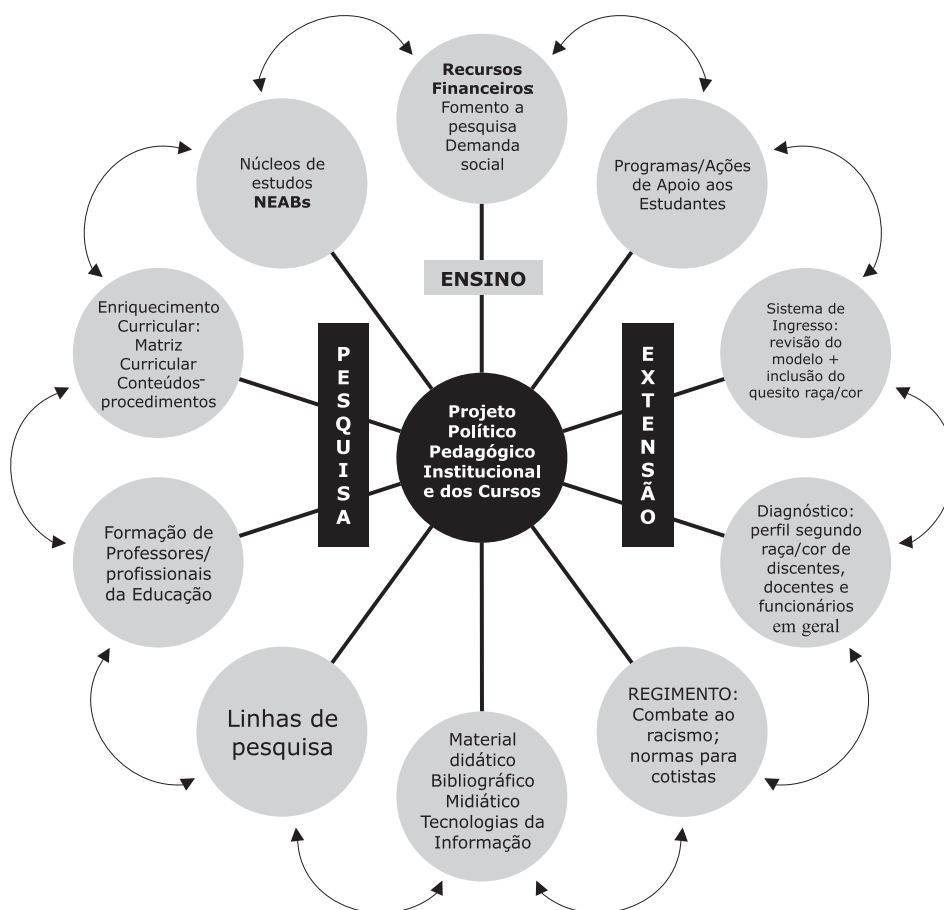


Figura 2. Processo de circularidade de inserção das Diretrizes nas IES

interagindo com ele, modificando-o, transformando-o, colocando o PPI em movimento.

Os esforços para inserção das Diretrizes devem ainda articular-se com outras políticas educacionais referentes à educação superior, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básicas e Diretrizes Específicas dos Cursos de Licenciaturas (também às da pedagogia, ainda em tramitação).

3.2 Aspectos relativos à matriz curricular

Faz-se necessário ainda dialogarmos com as Diretrizes específicas para formação do/da professor/a, a saber, o Parecer CNE/CP 9/2001 e a Reso-



lução CNE/CP 1/2002, principalmente em seu artigo 3º, o qual define os princípios norteadores para o exercício profissional da docência² assim como as competências e os eixos articuladores da formação. As indicações serão realizadas na forma de temário comentado e bibliografia específica, propiciando às IES inseri-las nos diferentes espaços curriculares e disciplinares diversificados de seus cursos.

Os princípios a partir dos quais apontaremos o temário respaldam-se, antes de tudo, nos princípios contidos no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004), que objetivam uma educação anti-racista:

- A Consciência Política e Histórica da Diversidade;
- O Fortalecimento de Identidades e Direitos;
- Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações.

3.3 Experiências de abordagem das relações étnico-raciais na formação dos profissionais da educação

3.3.1 Proposta de criação de disciplina específica

Há instituições e cursos em que se opta por criar disciplinas específicas para o tema em pauta. O principal objetivo da disciplina específica, no caso da formação inicial, deve ser o de complementar a abordagem da CNE/CP Resolução 1/2004 nas atividades acadêmicas que constituem os cursos. A disciplina pode também ser desenvolvida de acordo com as especificidades dos cursos de Licenciatura, a exemplo, nos cursos de Letras, a criação da disciplina “Literatura Africana de Língua Portuguesa”; nos cursos de História, Geografia e Matemática pode-se fazer o mesmo exercício de reflexão sobre a relação destes cursos, suas especificidades e a temática da lei. Sugere-se

² Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

que a criação de disciplina que aborde relações étnico-raciais e/ou História e Cultura afro-brasileira e africana seja oferecida também à distância, de modo a possibilitar que tanto os futuros educadores como os atuantes, além de demais interessados na temática, possam a ela ter acesso.

Deve-se, no entanto, cuidar para que a criação de disciplina específica sobre a temática não exclua a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior.

3.3.2. Criação de cursos: algumas experiências

IES públicas e privadas vêm desenvolvendo cursos e atividades acadêmicas para atender às demandas em torno das relações étnico-raciais, mesmo antes da Lei nº 10639/2003 (BRASIL, 2003) e da Resolução CNE/CP 1/2004 (BRASIL, 2004); porém poucas se voltam especificamente à formação de profissionais da educação. Apresentamos a seguir três experiências de universidades, dentre outras possíveis, que desenvolvem esta formação.

A experiência do (Penesb) – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira

A experiência do PENESB apresenta-se como um exemplo de educação continuada, mas coopera também para a inserção das Diretrizes nos cursos de formação inicial. O curso se caracteriza como de *lato sensu*, mas segundo Oliveira, o propósito é que gradativamente tais conhecimentos sejam incorporados nas diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura, o que provocará uma revisão do curso de especialização (2003, p.116).

O curso está dividido em duas dimensões: Conteúdos Específicos e Dimensão Pedagógica. A primeira inclui as seguintes disciplinas: História da África; História do negro na sociedade brasileira, Teoria social e relações raciais; e Religião afro-brasileira. A segunda inclui as disciplinas: Raça, currículo e práxis pedagógica, Relações raciais no ensino de Literatura, Educação e identidade racial individual e coletiva, Pesquisa educacional e relações raciais.

A formação docente é decisiva para a educação anti-racista. O curso contribui para que os docentes possam enfrentar e desestabilizar o racismo em educação, incorporando majoritariamente a questão racial sistemática e intencionalmente em suas práticas, superando situações constatadas em pes-





quisas anteriores em que tais profissionais afirmavam o seu despreparo. (op. cit., p. 135).



A experiência do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação (Nepre/UFMT).

Este núcleo atua principalmente com atividades de formação continuada de professores; realizou o curso de extensão “Trabalhando as Diferenças no Ensino Fundamental”, com o objetivo de preparação de professores da rede pública de ensino para implantação da Lei nº 10.639/2003 de três municípios no Estado de Mato Grosso (dez.2003 – jul. 2004). Os cursos de extensão abordam aspectos teóricos e práticos, estimulando os professores à realização de pesquisas e à publicação nos *Cadernos Nepre*.



Possui ainda o curso de extensão “Trabalhando as Diferenças na Educação Básica – Lei nº 10.639/2003”, em parceria com a Secretaria Municipal de Desporto e Lazer do Município de Cuiabá-MT (em andamento), curso de Especialização *lato sensu*: Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira (em andamento).



A experiência do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (Ceaco/Ceafro/UFBA) e Programa de educação e profissionalização para igualdade racial e de gênero

O Ceao é um órgão de extensão universitária da UFBA que vem desenvolvendo ações várias em torno da história e cultura afro-brasileira, africana dentre outras, e tem o Ceafro como programa especialmente voltado para a educação.



Entre vários cursos sobre a temática, o centro oferece a especialização “Educação e Diversidade”, voltada para a formação de professores do Ensino Fundamental e médio. Outra iniciativa desenvolvida a partir do Ceafro é o Projeto Escola Plural: a Diversidade está na sala de aula (Lima, 2005) que objetiva instrumentalizar os educadores/as da rede municipal de Salvador do Ensino Fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural. O diferencial deste projeto deve-se à forma como é desenvolvido, incluindo formação básica, formação em serviço e acompanhamento em sala de aula.



Sankofa
Coleção particular - Wilson Veleci

Referências

- ANDRÉ, Marli E.D.A.de. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. In: INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. MEC/INEP/Comped. Brasília, 2002.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Ed. *Revista dos Tribunais*. 1988.
- BRASIL. LEI nº. 9.394. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003
- 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. Parecer CNE/CP 3/2004. D.O.U. 19 de maio de 2004.
- _____. Resolução CNE/CP 1/2004. Seção 1, p.11. D.O. U. de 22 de junho de 2004.
- _____. *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. MEC/SEMT/DEM/Programa diversidade na universidade. Brasília, 2003.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 9/2001. D.O.U. 18 de janeiro de 2002a.
- _____. Resolução CNE/CP 1/2002. D.O.U. 04 de março de 2002b.
- CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: instrumentos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COELHO, Wilma. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação dos professores, estado do Pará, 1970-1980*. Tese de Doutorado. UFRN, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e pesquisadoras da área. In: MIRANDA, Claudia, AGUIAR, Francisco Lopes de. & DI PIERRO, Maria Clara (Orgs). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 07-21.
- HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- LIMA, Maria Nazaré Mota de. Por que e como formar professores (as) em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Escola Plural. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org). *Escola Plural, a diversidade está na sala: formação de professores para a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo*. São Paulo: Cortez, Brasília: UNICEF, Salvador, BA: CEAFFRO, 2005: 14-26.
- MIRANDA, Claudia, AGUIAR, Francisco Lopes de. & DI PIERRO, Maria Clara (Orgs). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.





MONTEIRO, R.B. Ações afirmativas: dos aspectos legais à prática. Palestra proferida na I Semana da consciência negra. Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP. 2004



MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. SCHWARCZ, Lília K. M. e QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 213-229.

OLIVEIRA, Iolanda. A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). *Relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



OLIVEIRA, Rachel de. Educação de negros: escola, currículo escolar e currículo vitae. In: *Negros e currículo*. Santa Catarina/Florianópolis. Ed. Atilênde/NEN. 2ª edição. Dez, 2002. p. 79-81.

PINTO, Regina Pahim. A questão racial e a formação dos professores. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Niterói: EdUFF, Cadernos PENESB 04, 2002.



SANTANA, Patrícia M. de Souza. Rompendo as barreiras do silêncio: projetos pedagógicos discutem relações raciais em escolas municipais de Belo Horizonte. In: Silva, Petronilha B. Gonçalves e Pinto, Regina Pahim (org.) *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro*. SP: Ação Educativa/ANPED, 2001. p.37-52.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte; Autêntica, 1999.



VALENTE, Ana Lúcia E. F. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de (org.). *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003. p. 17-46.





Djembe encontra os tambores da ilha
coleção particular - Cristina Guimarães

Educação Quilombola



Djembe encontra os tambores da ilha
coleção particular - Cristina Guimarães

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Coordenação: Georgina Helena Lima Nunes^a

O quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior auto-afirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema em que negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural.

Beatriz Nascimento

Introdução

O vínculo entre educação com as relações étnico-raciais, sendo um processo que implica trocas, nos faz crer que a feitura de uma escrita só tem sentido se ela também se constituir desta forma: troca entre pessoas, entre fatos, ou seja, entre o escrito e o vivido. É na lógica de relação, de coletivo, de concepção de escrita para além de uma formação letrada, porque se fala de um lugar – o quilombo – para além de um espaço físico, que aqui nos subscrevemos para refletir sobre a educação e as relações raciais, tendo em vista crianças, adolescentes e jovens pertencentes às comunidades de Quilombos.

Todos(as) sabemos que o ensinar está relacionado a demandas que nós nos fazemos ou que a sociedade nos faz; esse procedimento, em um primeiro momento, dá vazão a uma idéia de exigência, e de uma certa forma o é, mas

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista Prodoc na Universidade Federal de Pelotas/Faculdade de Educação e coordenadora do grupo de pesquisa em Educação e Relações Raciais do curso de Pós-Graduação em Educação/UFPel.



não é qualquer exigência. Trata-se de um olhar mais focalizado para um horizonte relativamente esquecido nas produções acadêmicas, especialmente as educacionais: um espaço rural e negro.

Do final do século XIX até quase o final da segunda metade do século XX, os quilombos foram tratados na historiografia e na educação brasileiras como se restringindo a “redutos de escravos fugitivos” e a experiências do período escravista. No entanto, por todo o país, agrupamentos negros rurais, suburbanos e urbanos, se constituíram não somente como fuga ou resistência direta ao sistema vigente, mas como uma “busca espacial” (NASCIMENTO, 1989), em uma perspectiva dinâmica, na construção de um território que é social e histórico, através da manutenção e reprodução de um modo de vida culturalmente próprio.

Após mobilizações regionais em que estiveram envolvidos militantes e parlamentares negros e entidades de apoio, a abordagem do tema assumiu outra direção com a publicação na Constituição Federal de um item e um artigo que se referem diretamente aos quilombos:

Art. 216. Inciso V. § 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Disposições Transitórias – Art. 68 - Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos (BRASIL, 1988).

Conforme pesquisa realizada pelo Centro de Geografia e Cartografia Aplicada (Ciga) da Universidade de Brasília (UnB), coordenado pelo geógrafo Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, o país tem 2.228 comunidades remanescentes de quilombos, em quase todos os estados da Federação (NAVARRO, 2005). No que se refere à relação entre educação e quilombos, cabe ressaltar que há extensos territórios quilombolas que possuem escolas em seu interior e áreas em que jovens e adultos dessas localidades migram temporária ou efetivamente para estudar nas cidades de suas regiões.

Inaugurar caminhos para se pensar um fazer pedagógico em comunidades quilombolas passa pelo momento da reflexão e da ação, não dicotomizados, formadores da unidade que se chama práxis. Práxis, no sentido conferido por Freire (1987), é uma teoria do fazer e, nesse momento, precisamos exatamente isto: ousar fazer um caminho, na forma de diretriz, sem querer, de forma alguma, que este seja o caminho absoluto.

O cotidiano quilombola, a exemplo de outros grupos étnico-raciais e sociais, é a emergência da práxis porque o pensar e o fazer se corporificam:

- no forma de visões (pensamentos, idéias) que orientam um portar-se diante do mundo;
- no modo de vida e mais especificamente na forma de trabalho como atividade prática que não isola o pensar do fazer, resultando em um manter-se no mundo;
- enfim, como processo educativo que confere aos sujeitos um localizar-se no mundo observando as suas especificidades de raça, gênero, faixa etária e classe social.

Esta tríade, didaticamente separada – portar-se, manter-se e situar-se no mundo –, significa uma consciência emergente, um autoconhecimento, talvez, um autoconhecimento das suas necessidades que se constitui no passo elementar para sonhar um mundo de menos necessidade e, conseqüentemente, de mais liberdade.

O que se vislumbra, então, é que o processo educativo formal contemple a perspectiva de dar sentido aos conteúdos, à aprendizagem, ao conhecimento. Espera-se desse modo que crianças, adolescentes e jovens, na relação com a sua natureza histórica e cultural consigam portarem-se, manter-se e situarem-se dentro da sua comunidade, nos diversos níveis de ensino e, principalmente, na disputa por um projeto de sociedade mais justa, fraterna e plural.

Torna-se difícil traçar diretrizes que contemplem todas as comunidades quilombolas do Brasil. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2004), o país tem 49.722 estudantes matriculados em 364 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombo, distribuindo-se da seguinte forma nas regiões do país: Norte (9728), Nordeste (30.789), Sudeste (3.747), Sul (536), Centro-Oeste (4.922).

Em frente deste quadro estatístico, populacional e educacional, cabe reafirmar a necessidade de pensar as diretrizes para a educação em comunidades quilombolas em termos de concepções gerais, que abranjam a diversidade étnico-racial e regional do país. Faz-se necessário dizer, também, que pensar em educação quilombola não significa o afastamento de um debate mais amplo sobre a educação da população negra de todo o país, que apresenta índices de escolaridade e alfabetização inferiores à população branca.

A proposta uma Educação Quilombola passa por analisarmos qual concepção de educação se fala e, para tanto, é necessário que se reflita sobre o lugar onde o conhecimento vai ser concebido, sobre quais conceitos sustentam





uma proposta de educação das relações raciais, em que base didático-pedagógica práticas educativas emancipatórias serão possíveis, além das estruturas reais e necessárias para que este processo se desencadeie. Anunciamos, por fim, um plano de ação que contempla a concepção de educação que, coletivamente, foi construída.

Construir esta proposta é um exercício da práxis, um fazer cuja essência e aparência não se desvencilam do ato de criar as condições necessárias para que educadores/as e educandos(as) na relação entre si e com o espaço onde se efetiva a prática pedagógica construam um conhecimento agregador de saberes sociais e saberes científicos. A síntese destas duas formas de saber é a formação de sujeitos que não se desenraizarão da sua cultura, da sua história, mas que, ao mesmo tempo, forjarão as condições necessárias para um diálogo consigo mesmo e com o mundo que lhes é exterior.

Pensar em diretrizes para educar as relações étnico-raciais em comunidades quilombolas sugere que nós pensemos a partir das próprias comunidades. Este documento, então, é o convite a um diálogo. É um diálogo feito aos/às educadores/as para que tentem, igualmente, disseminar esta prática. É, por fim, um diálogo desprovido da hierarquia entre quem pensa educação e quem realiza; é um diálogo exigente entre quem educa sempre se educando, revigorando-se na visão de que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível (Freire, 2001).

Para todo o segmento negro e para os quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo o que antecede ao que somos, por isso ela nos forma. Existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às diversidades, mas que é, igualmente, provocadora de reações. Assim, o que antecedeu aos antigos quilombolas foi a história da colonização, do escravizar que, não obstante o contexto de perversidade, estes/as reafirmavam o desejo/direito à liberdade; se havia escravização, havia resistência, havia reação; os capitães-do-mato não surgiram da imobilidade: foram reações do outro campo, do campo da opressão.

Todavia, da ancestral história da resistência, acionamos o campo também da emancipação que, perseverantemente, as comunidades negras continuam a almejar. Esta é a grande reação a ser despertada no campo da educação: produzir uma formação humana na qual não caibam estereótipos, discriminação e preconceitos que elegem e determinam os que estão “dentro” e os que estão “fora”. Nesse campo, o desafio da educação é contribuir para emancipar,

radicalmente, as pessoas de relações que retardam uma convivência humana mais respeitosa e, por isso, mais plena.

1. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES E PRÁTICAS

Seguindo o pressuposto da práxis, não se acredita que a prática anteceda a teoria ou vice-versa. Dentro de uma organização didática da escrita, no entanto, faz necessário estabelecer algumas seqüências para que o pensamento de quem escreve não alce os seus rumos individuais e perca-se na proposta deste texto: estabelecer um diálogo que tem origem no coletivo que o estruturou e continuidade em cada educador que o reformulará em conformidade com o seu olhar.

O campo das reflexões orienta-se no sentido de discutir territórios quilombolas (conceitos e sentidos), o significado de conhecimento e os princípios para uma proposta político-pedagógica de uma escola comprometida com a questão étnico-racial.

O campo das ações corporifica-se a partir das reflexões teóricas anteriormente citadas, por meio da seleção de temáticas emergentes e das didáticas possíveis. Contemplamos no plano de ação a especificidade rural, ainda que a particularidade – comunidades quilombolas – comporte populações do meio urbano²

2. O campo das reflexões

Os quilombos nos remetem a vários tempos e espaços históricos: em primeiro lugar, à África do século XVII. A palavra kilombo é originária da língua banto umbundo, que diz respeito a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo (Zaire) e Angola (MUNANGA, 1996: p.58). Apesar de ser um termo umbundo, constituía-se em um agrupamento militar de jovens guerreiros, composto pelos jaga ou imbangala (de Angola) e os lunda (do Zaire) (MUNANGA, 1996: p.59).

Os quilombos nos levam também ao Brasil do final do século XVI e aos séculos seguintes; enquanto durou a escravidão institucionalizada, existiram

² Entendemos que as demais diretrizes que contemplam os níveis e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, EJA e Licenciaturas), anunciam perspectivas de como trabalhar a questão étnico-racial sem deter-se na especificidade rural.





quilombos (ou mocambos) no litoral do Norte ao Sul do país, especialmente nas áreas de plantações de cana-de-açúcar, arroz, cacau e nas armações ba-leeiras. No caso do litoral nordestino, destaca-se o Quilombo dos Palmares, que durou mais de 70 anos e se estendia por parte das províncias de Alagoas e Pernambuco. Palmares foi liderado por mulheres e homens que ora são tratados como mitos, ora como personagens históricos, a exemplo de Aquilante, Acotirene, Ganga Zumba e Zumbi, sendo este o último líder, assassinado após um ano da destruição do grande quilombo, em 20 de novembro de 1695. Nos sertões brasileiros surgiram quilombos em todas as regiões de mineração e pecuária, liderados também por Chico Rei em Diamantina, Minas Gerais, e Teresa do Quariterê, no oeste do Mato Grosso (VOLPATO, 2003, p. 222-226).

Desde os anos 1950, intelectuais negros(as) como Edison Carneiro, Clóvis Moura, Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Joel Rufino dos Santos, entre outros(as), apresentavam suas idéias acerca do tema em seminários, artigos, livros e filmes. Por meio dessas vozes o quilombo se constituía como uma referência ideológica, cultural e política (NASCIMENTO, 1985). Revisitando os escritos dos(as) autores/as citados(as), encontramos vasta e variada produção acerca do quilombo que estava posto, em geral, como um fenômeno do passado. No entanto, vivia-se um contexto de “descoberta” de comunidades negras rurais em várias regiões do país (RATTS, 2003b).

As comunidades quilombolas contemporâneas (MOURA, 1996) recebem várias denominações, tais como terras de pretos, mocambos e comunidades negras rurais. Num processo de mobilização, todas estas nomenclaturas convergiram para o termo quilombo ou comunidade quilombola. Como decorrência desse processo de ressemantização, para o Estado brasileiro, o antigo quilombo foi metaforizado para a categoria “remanescente de quilombo” que, de uma certa forma, fortaleceu a idéia de grupo e não de indivíduo, idéia esta que é fundamental para ganhar funções políticas no presente, por meio de uma construção jurídica que permite pensar o futuro (ARRUTI, 2003).

2.1 O lugar da educação e a educação no lugar: uma leitura sobre os quilombos

Numa mesma área, ainda que as produções predominantes se assemelhem, a heterogeneidade é de regra. Há, na verdade, heterogeneidade e complementaridade. Desse modo, pode-se falar na existência simultânea de continuidades e descontinuidades.

Milton Santos

Pensar a especificidade do lugar e pensar a educação a partir dele requer que se entre na complexidade do que significa defini-lo e, por isso, surgem dúvidas: a partir do quê? A partir de quem? A partir de qual concepção? Se o lugar, tal qual Santos (2001) anuncia, constitui-se nessa trama de continuidades/descontinuidades, semelhanças/heterogeneidades, a partir de qual pressuposto se pode partir para falar dos sentidos da educação quilombola?

Poder-se-ia continuar a tratar dos quilombos partindo da premissa de que construíram uma história que não é apenas da fuga da escravidão, mas do desejo pela liberdade; é uma história de vários capítulos, ocorrida em vários lugares e de diferentes modos. Todavia, onde quer que tenha existido aquiombamento, esta prática se impunha pela marca prevaiente da resistência que se dava de diferentes maneiras. Para Reis e Gomes (2000, p.23) a história dos quilombos é “uma história cheia de ciladas e surpresas, de avanços e recuos, de conflito e compromisso, sem um sentido linear, uma história que amplia e torna mais complexa a perspectiva que temos de nosso passado”.

A idéia de território quilombola, para alguns, traz subjacente a imagem de segregação e isolamento. Todavia, em comunidades quilombolas a terra avança este caráter, não se constituindo apenas condição de fixação, sendo, sobretudo, condição para existência do grupo e de continuidade das referências simbólicas. O território quilombola se constitui enquanto um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por inúmeros processos de transformações culturais como formas de adaptação resultantes do caminhar da história, mas se mantêm, se fortalecem e redimensionam as suas redes de solidariedade (RATTS, 2003a; 2004)

Falar a respeito de comunidades quilombolas é um assunto inesgotável visto que delas emerge a possibilidade de se recriar quotidianamente para poder forjar sua sobrevivência. Significa um eterno ir e vir, um deslocamento constante em diferentes espaços e tempos. Todavia, este movimento é o que sustenta a importância da Lei nº 10.639/2003.

A implementação da lei em municípios onde há quilombos e em escolas quilombolas não vai ao encontro de um passado estático, que poderia credenciar o ato educativo com o “estatuto” de um ensino para “cultura geral”. Se a interpretação da lei estiver presa a esta forma de pensar, as intervenções serão limitadas em um cenário ilusório, de uma suposta democracia racial, que mantém o povo negro em situações econômicas e sociais discrepantes em relação à população branca.

Sabe-se que as comunidades quilombolas, contrariando o senso comum de isolamento, também são afetadas pelas lógicas da modernidade e do sonho





de se transpor de uma condição aparentemente “arcaica” para uma “condição” moderna. É neste “entre-lugar” (BHABHA, 2001) que a educação das relações étnico-raciais se faz fundamental.

Não há como recuar, nem mesmo privar-se de todos os fetiches que o mercado consumidor tem fabricado. Pode-se questionar, no entanto, a sua lógica e também, as conseqüências em termos de relação social e preservação do mundo que é terra, ar, água, flora, fauna, gente corpo e gente alma. Tão importante quanto ingressar na modernidade é saber questioná-la:

A modernidade anuncia o possível embora não o realize. [...] Mistifica desmistificando porque anuncia que são coisas possíveis de um mundo possível, mas não contém nenhum item no seu mercado imenso que diga como conseguir tais recursos, que faça o milagre simples de transformar o possível em real. Isso cada um tem de descobrir; isso a coletividade das vítimas, dos incluídos de modo excludente, tem de descobrir (MARTINS, 2000, p.20).

Ao preocupar-se com questões sociais, deixa-se, por vezes, de lado, a questão do desejo de cada um e se reduzem as necessidades básicas do ser humano aos itens materiais que compõem a “cesta básica” necessária à sobrevivência. No entanto, “as pessoas precisam muito mais do que ‘comida e bebida’, precisam se sentir vivas, sentir que a vida vale a pena ser vivida. E isto tem a ver com as dimensões simbólicas da vida. Neste sentido, alguns desejos e símbolos fazem partes das necessidades que compõem a ‘cesta básica’”(ASSMANN, 2003, p.94).

A partir da citação de Assmann, colocam-se as seguintes questões:

- De que forma valores e práticas culturais podem fazer a mediação com uma lógica de consumo, para além da “cesta básica”, fruto de desejos e dimensões simbólicas construídas sem, necessariamente, se deixar consumir pela banalidade do supérfluo que pode ser antagônico a um modo de vida que opera na lógica da preservação em todas as suas instâncias e não do descartável?
- De que maneira as solidariedades concretas, persistentes e historicamente forjadas em comunidades quilombolas podem construir, verdadeiramente, um elemento pedagógico a ser fortalecido entre a própria comunidade e disseminado enquanto conteúdo legítimo de uma docência comprometida com a formação humana e também com uma formação instrumental de seus educandos(as) para o mundo do trabalho?
- Como o território quilombola, o chão vivido, que não pressupõe cercas nem fronteiras, mas que demarca o grupo e a coletividade, pode disse-

minar um olhar menos violento e predatório para a relação estabelecida entre o ser humano e o ambiente?

O contato com a terra, com o ambiente, com a natureza nas comunidades quilombolas que dispõem de seu espaço próprio, de seu território, sugere uma idéia de que homens, mulheres e ambiente se constituem tanto como diferenciações, como extensões e complementaridades. Este perceber-se evoca uma relação menos estilhada com a natureza, com a vida; esta relação de interdependência, de reciprocidade, de diálogo é a perspectiva que se pode denominar “interdisciplinar”, pressuposto didático-pedagógico que abarca a totalidade. Por isso, o conhecimento a ser produzido jamais criará sentidos e, conseqüentemente, compromissos, se os sujeitos neles não se encontrarem, também, como complementaridades.

Por fim, estas reflexões teóricas sobre bases conceituais de comunidades remanescentes de quilombos não nos distanciam da ação porque o ensinar em comunidades negras rurais tem como premissa entender o lugar como componente pedagógico, onde o conteúdo não está nos livros que trazem, por vezes, o registro da história dos quilombos em versões mal contadas, imprimindo no papel uma ordem de palavras que se tornam visíveis apenas através da tinta. A história dos quilombos tem de estar impressa - visível - não apenas nos livros, mas em todos os lugares da escola de forma a marcar o coração de quem está a se educar com ternura e comprometimento e, desta vez, não mais com marcas de dor.

Um outro componente pedagógico está na oralidade e nos diversos tons de vozes quem interpretam o que está sendo contado, está na corporeidade anunciante de saberes e, por vezes, denunciadora dos dissabores da vida. O pedagógico, enfim, está na nossa capacidade de exigir de nós mesmos uma docência com um olhar mais atento às diversidades étnico-raciais de modo que a diferença e igualdade sejam possíveis à medida que “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, s/d, p. 56).

2.2 Conhecimentos e sentidos da aprendizagem

Lendo, fica-se a saber quase tudo, Eu também leio, Algo portanto saberás, Agora já não estou tão certa, Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria, há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter conseguido ir mais além da leitura, ficam pegados à página, não percebem que as palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que ossamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa

José Saramago





Educar para as relações étnico-raciais é um apelo que emerge de segmentos contestatórios da sociedade, entre eles, o movimento social negro que tem sua gênese organizativa no agrupamento de pessoas que já se aproximavam, desde os porões, durante a travessia do atlântico – tempo e lugar de genocídio e dor – centenas de anos depois, continuam pressionando a sociedade, educando na informalidade e desordenando os sentidos das leis.

A citação de Saramago, em epígrafe, faz um chamamento para uma perspectiva de educação em que cada um seja capaz de ir além da leitura das páginas do caderno ou do livro didático, entendendo que as pedras /palavras ali postas/ escritas servem para atravessar as margens do rio – violentas margens – que ainda inundam a sociedade brasileira de preconceitos e discriminação étnico-racial.

A emergência dos quilombolas entre os movimentos sociais aponta a atuação de pessoas em um contínuo movimento de idéias e práticas que transformam transformando-se por meio de um embate diário contra as seqüelas da escravização e da omissão/rejeição de um legado africano repleto de intenção estética e saber.

Os movimentos sociais se constituem espaços essencialmente educativos, educam nas e para as contradições sociais, resultando em uma construção e disseminação de conhecimentos que tem como horizonte uma educação voltada para uma formação humana na qual “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (FREIRE, 2001, p.67).

O artigo 1º da LDB de 1996 reafirma a existência de diversos espaços educativos e, conseqüentemente, de educadores para além da escola e dos(as) professores/as: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A concepção de educação presente na LDB 9.394/96 amplia os espaços para a sua ocorrência e, também, o leque de educadores/as, deixando a olho nu, que a escola não é um espaço hegemônico de educação. Neste sentido, poderia-se perguntar qual o tipo de conhecimento a ser (re)produzido na escola de modo a articular-se com outros espaços e tempos que contribuem para a formação humana? Seria a escola um espaço onde o conhecimento se destina a outra perspectiva de formação que não prioriza a humana? Ainda que uma perspectiva mais humanista de formação fique, por força maior, em segundo plano, homens, mulheres e crianças, ao sentar nos bancos escolares,

trazem consigo as marcas de outras vivências, restando questionar qual é o trato pedagógico dado a esse conteúdo que pode até ser silenciado, mas que não pode ser arrancado do âmago de cada ser?

Uma concepção de educação e aquisição de conhecimentos que vá ao encontro dos interesses emancipatórios que as comunidades quilombolas vêm construindo desde o período escravista requer a promoção de uma leitura de mundo que dê ênfase a sua trajetória histórica, como lembrança viva de que o tempo não esvaece a disposição para transformar. Ser quilombola é estar sempre com as armas da perseverança, sabedoria e solidariedade coletiva.

Pensar em educação que contemple as relações étnico-raciais no interior de uma comunidade negra significa dar corpo a outros saberes, saberes mais “abertos”, que dêem dinamicidade e consistência aos saberes “fechados” (ARROYO, 2001), que se constituem, em complementaridade, o conhecimento a ser produzido na escola.

O tempo de escola pode tornar o tempo de infância e o tempo de docência em tempos de produção de sentidos, através das suas funções mais elementares: aprender e ensinar. Sentidos que são buscados como decorrência das perguntas que inevitavelmente são feitas para o outro e, também, para si mesmo. As perguntas e, portanto, os diálogos travados não devem acomodar as inquietações; isto seria a manipulação dos afetos, porque “o diálogo faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE, 1987, p.122).

Um diálogo sobre os sentidos da docência, sobre o que ensinar, para que e como ensinar, é uma reflexão trazida por Arroyo (2001, p.75), quando o autor tenta “aliviar” esta tensão existente, principalmente, sobre quais são os conteúdos da docência:

Percebo que o reencontro com o sentido da docência se dá na medida em que vamos descobrindo que esses saberes escolares e conteúdos fechados se são imprescindíveis ao aprendizado humano, não o esgotam. Há capacidades “abertas”, que são o componente da nossa docência e do direito à Educação Básica. Aprender por exemplo o convívio social, a ética, a cultura, as identidades,[...] os papéis sociais, os conceitos e preconceitos, o destino humano, as relações entre homens e seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do raciocínio, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser... Esses conteúdos sempre





fizeram parte da humana docência, da pesquisa, da curiosidade, da problematização. Nunca foram fechados em grades, nem se prestam a ser disciplinados em disciplinas.

Os saberes “abertos” estão oficialmente incorporados à realidade educacional brasileira na proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais, que os apresenta como Temas Transversais; encontram-se incorporados, também, na lógica do mercado de ponta, onde são exigidos trabalhadores “polivalentes”, com uma bagagem intelectual que não se reduz a letras e números, mas que se formem com outras habilidades e sensibilidades, porque o mercado do consumo deve valer-se de todos os gostos e culturas a fim de semear, globalmente, a sua ética: a ética indiscriminada do lucro. Diria, então, que os saberes abertos já não constituem uma novidade entre aqueles setores que podem transformar – a educação – e aqueles setores que desejam manter – o mercado capitalista – um modelo de sociedade excludente.

O conhecimento produzido no seio das comunidades negras é um saber que, articulado às contribuições dos que estão de “fora”, pode produzir desenvolvimento sustentável, geração de renda, preservação da cultura, enfim, uma perspectiva do etnodesenvolvimento.

A práxis emerge, com muita intensidade, enquanto atitude pedagógica quando se pensa a educação em comunidades quilombolas; a práxis pressupõe uma avaliação e uma crítica severa aos modos como a preservação do passado e uma antevisão de futuro se conjugam. O desejo de alavancar o progresso exige muito cuidado – vigilância – para que estas propostas não tragam consigo um olhar simplificador que pode banalizar, folclorizar de forma pejorativa a cultura local, obedecendo apenas a um espírito mercadológico (LEITE, 2003).

Discutir uma concepção de conhecimento para quilombolas significa pensar em uma formação curricular onde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplados, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto enquanto grade, hierarquicamente organizado com conteúdos que perpetuam o poder para que determinados grupos continuem a outorgar:

(...) qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (SILVA, 1996, p.166).

Juntamente com a emergência de um currículo que se construa “a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente” (Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, 2004, p.37), tem-se que estabelecer alguns princípios que possibilitem, efetivamente, uma educação das relações étnico-raciais em comunidades quilombolas.

2.3 Projeto pedagógico como princípio de equidade: elementos constituintes

Estamos dispersos pelos quatro cantos do mundo, segundo os ditames da hegemonia ocidental (...). O efeito de uma presença africana no mundo será o de aumentar a riqueza da consciência humana e (...) alimentar a sensibilidade do homem com valores, ritmos e temas mais ricos e mais humanos .

Cheik Anta Diop

Aprendizados e ensinamentos sempre interferem na forma de ser e estar em um mundo cuja complexidade de estrutura-ação demanda um olhar pedagógico que não simplifique o processo educativo a um momento descolado da realidade que o envolve. Envolver-se com o mundo circundante pressupõe um “fazer parte” deste mundo e, neste sentido, problematizar esta relação que se constitui uma forma primária de sentimento de pertença - ser e estar no mundo - é perguntar-se: De que forma estou? Por que estou? Quem sou?

A tarefa de questionar, todavia, não é um ato espontâneo, principalmente falando em uma tradição de escola cujo “silenciar” tem sido a regra, não exceção. Como questionar o inquestionável? Não é assim que se apresentam os saberes da escola? Construídos por “entes” tão iluminados que a forma “gente” de estar no mundo se cala ante a “forma” conteúdo de estar na escola. Este conhecimento, científico, inquestionável, não provoca perguntas, provoca um sentimento que é o seu reverso: o sentimento de emudecer-se.

Tratar a questão da educação para as relações étnico-raciais em reação às comunidades quilombolas nos faz atentar para uma questão fundamental: o buscar da fala. A oralidade, secularmente, constitui a forma de estar no mundo para um grupo étnico que tão pouco acesso teve às chamadas “letras”, à educação formal, e que, nem por isso, deixa de escrever, na alma, no corpo, no espaço construído, a sua história, memória viva, força que propulsiona a assunção de sua negritude, que para D’Adesky “vai além da simples identi-





ficação racial. Ela não somente é uma busca de identidade enquanto forma positiva de afirmação da personalidade negra, mas também, um argumento político diante de uma relação de dominação” (2001, p.140).

A negritude tal qual foi colocada anteriormente é um ato de estar no mundo e foi nesta perspectiva que se começou trazendo os sentidos para o ensinar e o aprender: reconhecer-se como sujeito de ação/reflexão, sujeito da práxis que é “uma ação imanente pela qual o sujeito se transforma” (SODRÉ, 2000, p.142).

Propor diretrizes para se viabilizar a implementação da Lei nº 10.639/2003 na educação quilombola é um exercício de buscar os conceitos, não apenas na sua forma teórica, mas na expectativa de que eles solidifiquem uma proposta político-pedagógica que possibilite a educação das relações étnico-raciais.

A história e cultura africana e afro-brasileira constituem um conhecimento fundamental que contribuirá, segundo D’Adesky, para remodelar o rosto e a alma do povo negro, constituindo “uma arma poderosa contra o racismo visceral da sociedade brasileira que pressupõe ser o negro o contrário do branco, nada mais, nada menos” (2001, p.141).

Atentando-se para os conceitos principais na Lei nº 10.639/2003, de história e cultura, faz-se necessário vê-los como princípios, como elementos fundantes de uma proposta pedagógica em que, ambos, injetam a dinamicidade necessária para que a tarefa de ensinar possa se atrelar à complexidade da realidade em que os educandos (as) estão inseridos (as).

Problematizar o envolvimento do sujeito aprendiz com uma realidade educativa requer, em um primeiro momento, que toda a problematização desta relação - ser/estar no mundo – decorra

(...) exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. (...) Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 1983, p.83).

Este dever, a realidade inconclusa, assim como as situações se confirmam em uma concepção de cultura em que homens e mulheres apropriam-se de seus significados e símbolos e os recriam, os traduzem e os lêem de outro modo (Bhabha, 2001), como força ordenadora de suas questões humanas (GEERTZ, 2001).

Dentro das necessidades urgentes das comunidades quilombolas, a Lei 10.639/03 deve se constituir como um instrumento para muito além da obri-

gatoriedade de mais um conteúdo dentro de uma matriz curricular; implantar História e Cultura Africana e Afro- Brasileira é tencionar o presente porque no dizer de Fanon: “Todo o problema humano exige ser considerado a partir do tempo. Sendo o ideal que sempre o presente sirva para construir o futuro. E esse futuro não é o do cosmos, mas o do meu século, do meu país, da minha existência” (1974, p. 43).

O tempo presente – o quilombo contemporâneo – é um momento histórico com um olhar no passado - o aquilombamento de escravizados(as) – e é neste trânsito temporal (passado, presente, futuro) que a cultura africana ao ser retomada se ressignifica, se redimensiona, na conformidade de um tempo que não é do “cosmos”, é da existência de crianças e jovens alijadas de um saber que os projete, segundo os seus desejos, a um futuro idealizado.

A diferença histórica e cultural é outro princípio pedagógico. Nesse quadro, a diferença racial ou étnica se mantém ao se redefinir em variados contextos históricos e geográficos. A diversidade cultural contempla as culturas no seu sentido empírico, reconhecido; a diferença é o processo de enunciação da cultura que resulta em uma classificação de culturas como legítimas e de outras como subalternas (BHABHA, 2001).

Resgatar a diferença cultural como pressuposto de uma educação anti-racista significa explicitar a maneira como as desigualdades são construídas e, a partir disto, perseguir a equidade enquanto possibilidade de considerar “o respeito à pessoa humana na apreciação do que lhe é devido” (D’ADESKY, 2001, p.232), tendo em mente a noção de equidade, que

(...) aplicada à sociedade, ela tem por vocação estabelecer um equilíbrio entre os indivíduos pertencentes às diversas coletividades e grupos culturais. (...) Equidade é a busca de critérios mais exigentes de igualdade (D’ADESKY, 2001, p.232-233).

A construção identitária de cada um/a está sempre sendo formada, em processo; identidades e subjetividades são processos intercambiáveis, resultando em uma imensidão de sentimentos envolvidos através da forma como as pessoas nos fazem perceber. Malouf (2002, p.35) referenda esta reflexão ao dizer que:

(...) os outros fazem-nos sentir, pelas palavras, pelos olhares, que somos pobres ou aleijados, demasiado baixos ou demasiado altos, escuros ou demasiado louros, circuncidados, não circuncidados ou órfãos- estas inumeráveis diferenças, mínimas ou significativas, que traçam os contornos de cada personalidade, forjam os comportamentos, as opiniões,





os receios, as ambições, que se revelam muitas vezes eminentemente formativas, mas que frequentemente nos ferem para sempre.



Marcar as subjetividades envolvidas durante um processo de construção identitária não significa marcar o corpo, como outrora, com intenções de dor. Marcar o corpo cuja beleza está em ser, tal qual foi concebido, significa não construir, não ir à busca de meios para que ocorra a afirmação de uma estética que está na alma, na negritude.



O poeta Aimée Césaire, citado por Sartre, resgata a negritude como um sentimento - tensão da alma - definidor para a forma de ser-no-mundo do povo negro:

Minha negritude não é uma pedra, surdez que é lançada contra o clamor do dia,
Minha negritude não é uma catarata de água morta sobre o olho morto da terra
minha negritude não é nem torre nem catedral
ela mergulha na carne rubra da terra
ela mergulha na ardente carne do céu
ela perfura o opaco desânimo com sua precisa paciência
(Césaire *apud* Sartre, 1960, p.131).



Construir algumas diretrizes que contemplem a educação para as relações raciais tendo em vista as comunidades quilombolas é um esforço inicial para que educadores e educadoras não desanimem, que se alimentem de uma paciência que sempre se faz crescente e, simultaneamente, ponderada, quando é nutrida pelo sonho e pela esperança. Historicamente, os quilombos foram lugares educativos da arte de sonhar, de esperar, de tornar possível um mundo cuja referência maior seja a vivência da liberdade, ainda que ela, por muitas vezes, tenha sido vivida ao nível de desejo.

3. O CAMPO DAS AÇÕES



*Ouça mais as coisas que os seres
A voz do fogo se ouve,
Ouça a voz da água, escute no vento
O arbusto soluçar
É o sopro dos ancestrais*

Birago Diop - O sopro dos ancestrais

A implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolar é um desafio para que toda a sabedoria relacionada à História e à Cultura Africana e Afro-Brasileira se torne um conhecimento presente, efetiva e positivamente, na sala de aula. Este conhecimento pretende se constituir hegemônico, no sentido de agregar um novo “centro”, uma vez que a lei contesta a universalidade de um eurocentrismo. Trata-se, sim, de uma concepção diferenciada de “centro”, que “postula a necessidade de explicitar a localização do sujeito no sentido de desenvolver uma postura teórica própria a cada grupo social fundamentada na sua experiência histórica e cultural” (NASCIMENTO, 2003, p.96).

O poema africano que dá abertura a este momento de escrita nos remete a outras possibilidades de aquisição de conhecimento, dando vazão às falas que, em um primeiro momento, parecem inusitadas. Na verdade, voltando-se para uma comunidade quilombola, “o sopro dos ancestrais” atribui significados a tudo que é tanto material quanto imaterial; são sentidos que se transformam em mitos, que, por sua vez, não sinônimos de mentira, mas da capacidade de recriar significados para as coisas, saindo, dessa forma, de um processo coisificante que mutila a ilimitada capacidade de homens e mulheres de criar e perceber a natureza e a sociedade em seu entorno, por meio da memória e da história e da vivência sensível. Podemos dizer que cada quilombo, com suas experiências, mesmo em meio às adversidades, constitui um espaço repleto de história e cultura afro-brasileira.

Neste sentido, um plano de ação consiste em um ato de “criação”: criar voz quando predomina um silêncio sobre o que é importante abordar, criar atitude quando se apresenta o conformismo, criar esperança naquilo que está desesperançado. Na cosmovisão africana, tudo está em tudo, tudo se complementa, não existe separação entre os elementos que compõem um sistema.

O objetivo das ações se constituem a partir de uma proposta político-pedagógica que considera o histórico da vida social, as trajetórias comuns, as características econômicas e culturais, a preservação da identidade quilombola na sua relação com o ambiente, concomitante à busca de melhor qualidade de vida presente e futura, mediante uma tomada de consciência crítica que é sempre emergente ao sentir-se parte da construção do saber.

Acredita-se que algumas temáticas possam orientar um trabalho que se organizará conforme o modo de fazer - didática - oportuno à tarefa e seus objetivos; elas não são ditadas, são extraídas do contexto onde se efetua a prática educativa. Os temas a seguir podem ser o ponto de partida para uma práxis transformadora na educação quilombolas, na certeza de que os mes-





mos devem ser alterados conforme a demanda pedagógica local. Eles: identidade, espaço/território, cultura, corporeidade, religiosidade, estética, arte, musicalidade, linguagem, culinária, agroecologia, entre outros.

O “como fazer” pode ser pensado na sua concepção e realização como possibilidade de descentramentos. O diálogo, o círculo para a narração de histórias, tão comum nas tradições afro-brasileiras, poderia ser o ponto de partida para a realização de um fazer que não é individual, mas coletivo. É importante indagar: De que forma vocês querem aprender? Em quais lugares poderíamos realizar as nossas aulas? Ora, a exploração didático-pedagógica do espaço é o encontro com as pessoas do lugar, com as suas casas, com uma realidade concreta que pode estar sendo revista com um olhar que não é normatizador, mas problematizador. A exploração de outros espaços para aprender, no entanto, não é a negação do espaço da sala de aula; é o reconhecimento de seus limites e, também, das suas precariedades. As características físicas das escolas rurais são bastante difíceis. Segundo os dados presentes no caderno de subsídios das Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo (2004), das escolas de Ensino Fundamental, 21% não possuem energia elétrica, 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferecem laboratório de ciências, de informática e acesso à internet.

Munanga e Gomes (2004, p.16) afirmam que é necessário promover aprendizagens gerais que possibilitem o “acesso a conhecimentos, informações e valores que permitam aos estudantes continuarem aprendendo”. Os autores apontam que estas aprendizagens devem facilitar que os(as) alunos(as) transitem em três grandes domínios da cultura escrita: comunicação, acesso a informações em diversas fontes e investigação e compreensão da realidade. As escolhas didáticas a serem utilizadas para tais fins, ao serem adequadas às características do grupo, se priorizarem metodologias envolventes, grupais e exploratórias, irão despertar a curiosidade e o desejo de aprender porque se instaurou o sentimento de pertença, o sentir-se, também, sujeito do processo de aprendizagem.

3.1 Práticas a serem pensadas

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo [...], sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.

Paulo Freire

A história começa a ser feita desde que se nasce e, logo ali, entra-se no processo educativo. Por isso, propiciarmos ações que se valham de inúmeras possibilidades para o aprender. É o que tentamos construir nas sugestões abaixo.

Em se tratando de quilombos, devemos considerar o território enquanto um dos temas condutores para a ação:

[O território é] um repertório de lugares de importância simbólica, envolvendo agrupamentos não mais existentes onde residiram antepassados, porções de terras perdidas, localidades para onde migraram vários parentes e que se deseja conhecer: lugares acessados através de viagens, notícias, lembranças, saudades (RATTS, 2004, p.07).

Pensar em território na perspectiva de Ratts (2004), em epígrafe, é buscar a lembrança que sempre é precedida de razões que a justificam. Pensar em um plano de ação para trabalhar com educação quilombola é buscar a noção de território amplamente mencionada no campo das reflexões e, também, na realidade concreta das salas multisseriadas, como característica prevalecente no meio rural e, especificamente, nas áreas quilombolas. Estas escolhas não propõem uma prática acomodada a uma determinada realidade, mas uma captura de processos reais, que nem sempre são ideais, mas que podem fomentar uma crítica a partir do vivido¹.

Todas essas idéias colocadas anteriormente surgem de um dado concreto da comunidade que entende o tempo da docência como o tempo de criação de formas mais contextualizadas de conduzir uma prática pedagógica que vá ao encontro de um outro pressuposto anunciado por uma mulher quilombola que, anuncia, a seu ver, a escola quilombola “ideal”:

[...] eu acho que ao ponto de uma escola ideal para uma comunidade quilombola é aquela que, lógico, quer resgatar o passado, pensando na tecnologia do futuro. No instante em que você não se deixa a sua história [se] perder mas, já dizendo assim [de] que forma a gente podia pensar num mercado de trabalho, ou senão, ali mesmo um projeto da realidade da cultura e dessa cultura ser explorada a auto-sustentabilidade do quilombo, sem ele perder o resgate da história. Ela ali voltada pra esse tipo assim, ela resgata vários pontos da história que não se pode se deixar perder, que nem o óleo da mamona que pra nós ali era a sobrevivência dos quilombolas. Ali, se industrializando do óleo da mamona, se resgatava a história, ao ponto que, a tecnologia como anda avançando agora, a gente não tem uma idéia formada, mas se entrasse na realidade deles, de cada comunidade seria bem fácil de alguém decifrar e fazer





um trabalho em conjunto. Mas o essencial, uma escola que resgatasse a cultura dos negros, não só dentro dos quilombos, mas até fora, tiraria muitas pessoas da rua porque se você fizer uma análise da faixa mais pobre do mundo ela tem cor, ela é negra (Juraciara, quilombo de Manoel Barbosa Gravataí, março de 2005).

Podemos citar igualmente outras experiências de educação quilombola: 1ª) a comunidade de Conceição das Crioulas, situada no município de Salgueiro, Pernambuco, em que os(as) quilombolas buscam dar prioridade à contratação de professores/as da própria comunidade e com uma “formação continuada voltada para a aquisição de habilidades na elaboração e efetivação de um projeto político pedagógico que correspondesse aos anseios do grupo e contemplasse o princípio da interculturalidade” (LEAL, 2005). Neste sentido têm o apoio do Centro Cultural Luiz Freire; 2ª) O Projeto Vida de Negro do Centro de Cultura Negra do Maranhão, que desenvolve um projeto de educação em áreas quilombolas (CCN-MA, 2003); 3ª) O Núcleo de Educação Escolar Indígena e Quilombola da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe que iniciou um processo de reuniões pedagógicas com os professores/as e coordenadores/as que atuam diretamente junto às comunidades quilombolas do estado (SEED/SE, 2005).

Vimos que o agir está intrinsecamente voltado ao refletir, ao escutar, ao transformar. Ao buscar as lembranças de um território quilombola, percebe-se o limite para se propor diretrizes, porque ao remeter-se ao empírico, as reflexões e ações não ficam contidas no espaço de um texto. A imensidão de práticas que um território quilombola pode suscitar só pode ser criada a partir da vivência única de cada educador/a na relação cotidiana com a sua comunidade de atuação.

Resta, também, fazer de cada momento, uma singularidade. Este momento é o de “fechamento” textual, mas não de encerramento da reflexão. Diretrizes são traçadas em um incansável ir e vir no passado e presente, no campo da reflexão e no campo da ação, entre um parágrafo e outro, onde as idéias são expressas em palavras que nem sempre traduzem os seus sentidos. Às palavras, por vezes, faltam às emoções experimentadas no ato da docência. Birago Diop, na epígrafe que anunciava o campo das ações dizia: “Ouça mais as coisas que os seres”. Complementamos: poder-se-ia buscar nas coisas a maneira como os seres nelas se inscrevem! Foi assim que o fizemos na tentativa de construir, coletivamente, um ensaio de práxis educativa tendo em vista os quilombos brasileiros.

Na perspectiva aqui enunciada, os quilombos não constituem uma experiência restrita ao passado brasileiro e da população negra em especial. São

um fenômeno contemporâneo que marca inúmeros municípios do país e, no campo educacional, tendo em vista a Lei nº 10.639/2003, apresentam-se como campo propício para uma transformação da educação rural e urbana, da realidade dos(as) alunos(as) migrantes e da inovação de projetos político-pedagógicos que contem com a participação de quilombolas professores/as, gestores/as, pais, mães e lideranças locais.



Djembe encontra os tambores da ilha
coleção particular - Cristina Guimarães

Referências

- ARROYO, Miguel G.. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARRUTI, José Maurício P. A. *O quilombo conceitual: Para uma sociologia do “artigo 68”*. Texto para discussão do projeto Egbé-Territórios Negros Rio de Janeiro: Koinonia, 2003.
- ASSMANN, Hugo e SUNG, Jung Mo. *Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 3.ed..2003,
- BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2001.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais. 1988.
- BRASIL. LEI No. 9.394. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. *Cadernos de Subsídios*. Fevereiro de 2004.
- CCN-MA. Projeto quilombo resistência negra: Promovendo mudanças (re)construindo práticas. São Luís: CCN-MA. Set 2003.
- D’ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Porto: Sociedade Distribuidora de Edições Ltda., 1974.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20.ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2001.





_____. *Pedagogia do Oprimido* São Paulo: Paz e Terra, 15^a.ed.. 1983.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2.ed.. 1987.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Boletim n.º 59*, Brasília: MEC, 2004.

LEAL, Caroline. Encontro entre indígenas e quilombolas: Povos Xukuru e Conceição das Crioulas, 2005. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/oq/reportagem_maio.htm. Acesso em 14/07/2005.

LEITE, Ilka Boaventura. Comunidade negra rural: um velho tema, uma nova discussão. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br>. Acesso em 23/04/2005.

MALOUF, Amim. *As identidades assassinas*. Lisboa: Difel, 2^a ed., 2002.

MARTINS, José de Souza. *A imagem incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil*. In: *Estudos Avançados* n.º. 16, V. 45, 2002, p.223 – 249.

_____. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: HUCITEC, 2000.

MOURA, Glória. A cultura da festa nos quilombos contemporâneos. In: *Revista Palmares* N.º01, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1996, p. 45-48.

MUNANGA, Kabengele. Origem e Histórico do Quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, N.º. 28, 1996, p. 56-63.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, 2004.

NASCIMENTO, Beatriz. Texto e narração do filme Ori. São Paulo: Angra Filmes, 1989.

_____. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *Afrodiáspora* n.º. 6-7, 1985, p. 41-49.

NASCIMENTO, Elisa E. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NAVARRO, Luciana. Muitas comunidades, poucos registros. Disponível em: <http://www.unb.br/acs/unbagencia/ag0505-18.htm>. Acesso em 12/05/2005

RATTS, Alecsandro JP. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. In: *Revista Espaço e Cultura* N.º. 17-18, Rio de Janeiro, NEPEC/UERJ, 2004, p. 77-88.

_____. A geografia entre aldeias e quilombos. In: ALMEIDA, Maria Geralda de & RATTS, Alecsandro JP (Orgs.) *Geografia: leituras culturais*. Goiânia, Alternativa, 2003a, p. 29-48.

_____. A voz que vem do interior: intelectualidade negra e quilombo. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.) *De preto a afrodescendente: trajetórias de pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos, UFSCar/Brasília, UNESCO, 2003b, p. 89-108.

_____. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro: Estudos e mobilizações. In: FONSECA, Maria Nazareth S. (Org.) *Brasil Afro-Brasileiro*, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2000, p. 307-326.

REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos. Introdução: Uma História da Liberdade. In: REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.) *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Palestra conferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, texto mimeografado, 56 p., S/D.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 5.ed.. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SARAMAGO, José. *A Caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

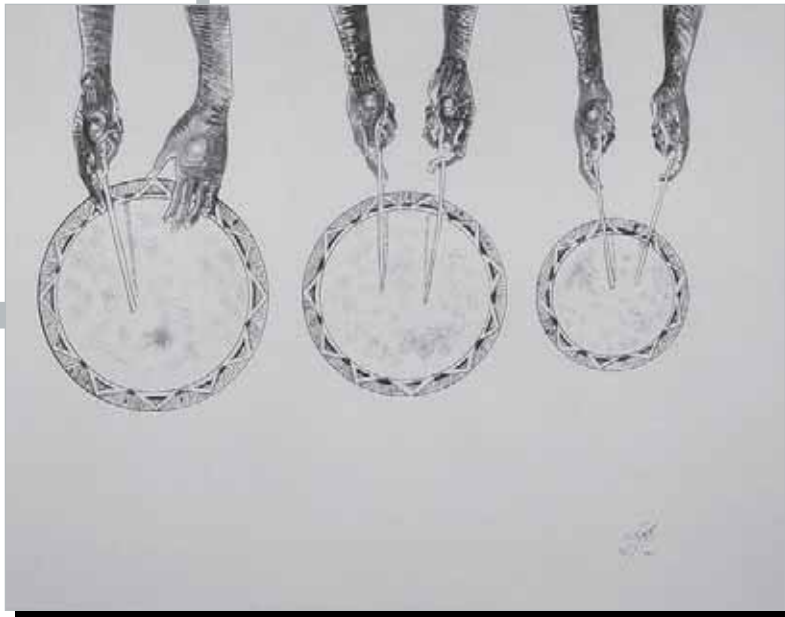
SARTRE, Jean-Paul. *Reflexões sobre o racismo*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

SEED/SE. Educação quilombola debatida em reunião. 2005. Disponível em: <http://www.agencia.se.gov.br/HomePages/asn.nsf/0/0a4ab6bf72c7410103256ff5004ff53e?OpenDocument>. Acesso em: 14/07/2005.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 2a. ed. 2000.





Tocar para descer
Acervo da Casa Thomas Jefferson

Sugestões de Atividades



Tocar para descer
Acervo da Casa Thomas Jefferson

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Este texto apresenta uma série de sugestões de atividades, de indicação de filmes, vídeos e bibliografias que procuram se adequar aos níveis e modalidades de ensino aqui tratados em sua relação com a História e Cultura africanas e afro-brasileiras e com a temática étnico-racial. Sendo proposto pelas coordenadoras do GTs, com a colaboração de outros(as) educadores/as, não se trata de um manual com indicações prontas para o uso. Sempre cabe a sensibilidade para se perceber e agir no momento certo, no lugar apropriado, e com a forma de abordagem mais adequada.

EDUCAÇÃO INFANTIL

*Os meninos em volta da fogueira
Vão aprender coisas de sonho e de verdade
Vão aprender como se ganha uma bandeira
E vão saber o que custou a liberdade (...)
Mas os meninos desse continente novo
Hão de saber fazer história e ensinar*
Martinho da Vila

Aqui serão apresentadas algumas sugestões de atividades que não devem ser tomadas como receitas, mas como possibilidades a serem construídas, reconstruídas, ampliadas, enriquecidas com a costumeira criatividade dos educadores e educadoras do Brasil. É fundamental que as/os educadoras/es se reúnam para compartilhar saberes, discutir sobre suas dificuldades com a temática, realizar pesquisas, trocar experiências, construir materiais; organizar bancos de imagens, desenhos e figuras. Uma indicação importante é pesquisar



as organizações negras de cada localidade, pois muitas dessas organizações possuem experiências educativas que são referência para todo o país.

Chamamos a atenção para a importância de não realizar atividades isoladas ou descontextualizadas. É importante que a temática das relações étnico-raciais esteja contida nos projetos pedagógicos das instituições, evitando-se práticas localizadas em determinadas fases do ano como maio, abril, agosto, novembro. Estar inserido na proposta pedagógica da escola significa que o tema será trabalhado permanentemente e nessa perspectiva é possível criar condições para que não mais ocorram intervenções meramente pontuais, para resolver problemas que surgem no dia-a-dia relacionados ao racismo. Aos poucos, o respeito à diversidade será um princípio das instituições e de todas as pessoas que nela atuam.

As sugestões de atividades são subsídios que estão associados à prática educativa, e esta precisa estar de acordo com a concepção de criança e de educação enunciadas aqui e no RCNEI. Destacamos alguns pontos importantes contidos no Referencial que auxiliam no processo de elaboração de atividades como a organização do tempo, do espaço e dos materiais; observação, registro e avaliação.

Com relação às atividades aqui propostas, não se pode perder de vista a rotina de cada instituição com elementos que são permanentes e fundamentais para o desenvolvimento dos trabalhos e projetos na Educação Infantil. “A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas” (BRASIL, 1998a, p.54), assim como as atividades permanentes que respondem às necessidades básicas do cuidado e da aprendizagem não podem ser esquecidas, tais como: brincadeira no espaço interno e externo; roda de história; roda de conversas; oficinas de desenho, pintura, modelagem e música; atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem; cuidado com o corpo. A perspectiva da diversidade deve ser contemplada escolhendo-se para o acervo das instituições, por exemplo, bonecas negras, brancas, indígenas, orientais. Pode-se confeccioná-las inclusive com as próprias crianças e seus familiares, e os jogos podem também ser construídos considerando-se as diferenças regionais, não se perdendo de vista os brinquedos populares e artesanais.

A roda ou rodinha, tão utilizada nas instituições de educação infantil e inserida na rotina das mesmas, possui um significado importante para diversas culturas e também para a indígena e africana. Na roda, é possível romper com as hierarquias, existe espaço para a fala, todos se vêem. É na roda que se

conta história, novas músicas e brincadeiras são aprendidas, que são feitos os “combinados”. Retomar a roda como princípio de organização, como maneira de aprender coletivamente já é um exercício cotidiano de busca de respeito à diversidade.

Finalmente, a observação, o registro e a avaliação processual são fundamentais no acompanhamento da aprendizagem das crianças, podendo fornecer uma visão integral das crianças, ao mesmo tempo em que revelam a necessidade de intervenções mais incisivas em alguns aspectos do processo educacional.

1 CONSTRUINDO UM CALENDÁRIO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

O planejamento de atividades na Educação Infantil tendo como referência datas comemorativas que são reproduzidas ano a ano, sem análise crítica da parte dos(as) educadores/as, não contribui para a reflexão do porque celebrar tais heróis, grupos e costumes, seguindo padrões que correspondem a uma visão das origens do povo brasileiro, que não é a única.

A maioria das instituições educacionais já incorporou em suas práticas a comemoração de datas significativas para o Brasil. São datas específicas que rememoram momentos da nossa história (Dia da Independência), símbolos (como o Dia da Bandeira) ou heróis (como Tiradentes). Na maioria das vezes essas datas são lembradas nas escolas sem grandes inovações, tanto nas atividades propostas, quanto na escolha das mesmas e/ou das personalidades a serem homenageadas.

Os(as) profissionais da educação mantêm a tradição de destacar algumas datas, como o Dia do Índio, por exemplo. No dia 19 de abril vestem/fantasiavam as crianças com ornamentos e pintam os seus rostos, desenvolvendo uma série de estereótipos sobre os indígenas, que são diversos, pois são muitas as etnias que compõem a população indígena no Brasil. Cada grupo tem uma língua diferente, e alguns já perderam sua língua original; usam vários tipos de vestimentas, inclusive as que os não-índios utilizam; vivem em moradias também diversas. As pinturas corporais são caracterizadas de formas diferentes em cada grupo. As marcas ou desenhos estão carregados de significados; os indígenas se pintam por motivos variados: festas, guerras, comemorações, casamentos. O exemplo do Dia do Índio nos ajuda a refletir sobre outras datas:

- Por que destacamos a figura de Tiradentes e esquecemos de outros(as) personagens importantes para a nossa história de resistência à colonização, escravidão, a exploração do trabalho etc.?





- Por que nos esquecemos de figuras históricas de nossas cidades, bairros e vilas, muitas delas negras, mulheres, trabalhadores/as?
- Como estamos trabalhando o dia da Abolição? Damos destaque apenas à princesa Isabel e alguns abolicionistas mais conhecidos ou falamos das lutas de muitos homens e mulheres escravizados que lutaram contra a escravidão, mas que se tornaram anônimos na História?

Vale a pena realizar uma pesquisa para descobrir outros(as) personagens que não os costumeiramente lembrados/das no calendário escolar. Construir/reconstruir a história da cidade ou do bairro, a partir de depoimentos de pessoas mais velhas, dando destaques para homens e mulheres comuns que construíram ou constroem a história de uma comunidade ou país.

1.1 O 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra



A partir da Lei nº 10.639/2003, o Dia Nacional da Consciência Negra é incorporado no calendário escolar como dia a ser lembrado, comemorado e desenvolvido em todas as instituições de Educação Básica.



Em 20 de novembro de 1695, foi morto Zumbi, grande liderança negra do Quilombo dos Palmares. Essa data é ressignificada pelos movimentos negros brasileiros. De acordo com Oliveira Silveira, para o Grupo Palmares de Porto Alegre no Rio Grande do Sul essa data surge como contestação à comemoração ao dia 13 de maio:



A homenagem a Palmares ocorreu no dia 20 de novembro de 1971, um sábado à noite, no Clube Náutico Marcílio Dias, sociedade negra (...) os participantes do grupo se espalharam no círculo e contaram a história de Palmares e seus quilombos com base nos estudos feitos defendendo a opção pelo 20 de novembro, mais significativo e afirmativo na confrontação com o treze de maio (2003, p.2).



A data toma o cenário nacional principalmente a partir de 1978, quando surge o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, com ramificações em diversos estados do país (CARDOSO, 2001). O surgimento do Movimento Negro Unificado ocorreu em julho de 1978, com um grande protesto contra as discriminações sofridas por quatro atletas negros do time de voleibol do Clube Regatas Tietê, proibidos de entrar no clube e o assassinato do operário negro Robson Silveira da Luz, torturado até a morte por policiais de Guaianazes/SP.



Para celebrar a qualquer época do ano a Consciência Negra, poderão ser organizadas mostras de trabalhos com a temática, apresentações musicais com

utilização de instrumentos confeccionados pelas próprias crianças, concurso de bonecas negras (MATOS, 2003), leitura de pequenas histórias, declamação de poesia, entre outras atividades. Importante destacar as manifestações culturais locais e regionais, tais como a congada, congo, jongo, maracatu, samba de roda, tambor de crioula, entre outras tantas. É importante rememorar o porquê da data e seu significado para a população brasileira em geral e para a população negra em especial.

2 EXPRESSÃO ORAL E LITERATURA

Escritores/as como Carolina de Jesus, Solano Trindade, Eliza Lucinda, Cuti, Esmeralda Ribeiro, Conceição Evaristo, Heloísa Pires, Geni Guimarães e tantos(as) outros(as) podem entrar em nossos saraus de poesia, juntamente com Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Carlos Drumond de Andrade, Manoel Bandeira, entre tantos poetas e escritores brasileiros. Nesse sentido é necessário estarmos atentos(as) para textos que podem reforçar o preconceito, sendo dúbios em seu significado. Vejamos a poesia abaixo:

*As borboletas
Branças, azuis, amarelas e pretas
Brincam na luz as belas borboletas
Borboletas brancas são alegres e francas
Borboletas azuis gostam de muita luz
As amarelinhas são tão bonitinhas
E as pretas então, oh que escuridão!*

Vinícius de Moraes

A associação da borboleta com a escuridão pode tanto remeter a algo ruim como pode ter um sentido de surpresa, de susto, como nas brincadeiras de “pute” (quando encobrimos o rosto para surpreender ou assustar uma criança pequena). A partir dessa poesia tão conhecida de muitas crianças, podemos trabalhar com cores variadas, pintando borboletas de papel, destacando a beleza de todas as cores, inclusive da cor preta. Pode-se utilizar histórias nas quais a cor preta tem destaque positivo, como Menina Bonita do Laço de Fita; o Menino Marrom; Biografia das cores. Criar histórias com as crianças e refazer poesias, como a de Vinícius de Moraes, substituindo escuridão por outros adjetivos.

O texto de Pedro Bandeira “A Redação de Maria Cláudia” apresenta muito bem o contraste entre as cores:





A redação de Maria Cláudia

Os brancos são muito diferentes dos negros. Mas depende do branco e depende do negro. Na minha caixa de lápis de cor o branco não serve para nada. Só o preto é que serve para desenhar. Por isso, os dois são muito diferentes. Tem o giz e tem o carvão. Eles são iguais. Os dois servem para desenhar. Com o giz, a gente desenha na lousa. Com o carvão, a gente desenha um bigode na cara do Paulino para a festa de São João. (...). O papel é branco e é igualzinho ao papel preto chamado carbono que escreve em baixo tudo o que a gente escreve em cima. A noite é preta, mas o dia não é branco. O dia é azul. Então o preto da noite é só da noite. Não é igual nem é diferente de nada.

Nessa metodologia são trabalhadas as diferenças entre as cores utilizando diversos materiais como flores de cores diferentes, coelhinhos, pintinhos, por meio de colagens, desenhos, pinturas. De forma lúdica, as crianças vão construindo referenciais sobre a identidade étnico-racial sem preconceitos.

3 CONTOS, BRINCADEIRAS E DIVERSIDADE

A brincadeira constitui-se como uma possibilidade educativa fundamental para a criança. Brincar é imaginar e comunicar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que uma pessoa pode ser um/uma personagem. De acordo com Abramowicz (1995:56), “a brincadeira é uma atividade social. Depende de regras de convivência e de regras imaginárias que são discutidas e negociadas incessantemente pelas crianças que brincam. É uma atividade imaginativa e interpretativa”. RCNEI fornece-nos uma boa indicação do caráter educativo das brincadeiras.

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não liberal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (1998a, p.27).

A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. No faz-de-conta, as crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, de uma personagem, de um objeto e de uma situação que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para ela no momento e que evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias.

Os contos e as histórias povoam o universo infantil. Principalmente com relação aos contos, sempre se enfatizam aqueles da tradição européia, como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel e outros. Não trazemos para a cultura escolar e para a cultura infantil os contos africanos, indígenas, latino-americanos, orientais. Para uma educação que respeite a diversidade, é fundamental contemplar a riqueza cultural de outros povos, e nesse sentido vale a pena pesquisar e trabalhar com outras possibilidades. Muitas vezes vamos nos surpreender ao encontrar semelhanças entre alguns contos e histórias, tais como Cinderela¹, assim como Rapunzel e muitas outras que precisamos descobrir. As Pérolas de Cadja é um bom exemplo das semelhanças com a história de Cinderela.

A história relatada no desenho animado Kiriku e a Feiticeira é um conto rico em fantasias, aventuras e lições de vida. O filme permite a discussão, não só da cultura africana, como a de valores como a amizade, o respeito, a persistência, os conflitos entre as pessoas de uma mesma comunidade, a inveja, a dor etc.

Outras histórias da nossa literatura, como Histórias da Preta, O Menino Nito, Ana e Ana, Tranças de Bintou, Bruna e a Galinha de Angola permitem o contato com as culturas afro-brasileira e africana, com personagens negras representadas com qualidade e beleza.

4 MÚSICAS

São diversas as canções populares trabalhadas na Educação Infantil. Muitas delas tradicionais e com fortes representações negativas e/ou violentas, reforçadoras da dominação, que depreciam a imagem do negro e outros. São exemplos disso, “Os Escravos de Jô”, “Boi da Cara Preta” e outras com versos depreciativos para com a pessoa negra. O cantor e compositor Rubinho do Vale (MG) fez uma releitura dessas cantigas e as apresenta numa perspectiva positiva. A professora e escritora Inaldete Pinheiro (PE) também produz livros que fazem recontos de algumas histórias populares preconceituosas. Uma delas refere-se ao “Boi da Cara Preta”, e na qual é possível fazer substituições cantando a música utilizando outras cores para o boi, como verde, vermelho, amarelão. A criatividade pode ser explorada ao máximo, buscando substituições que façam sentido cultural para as crianças, cantando essas canções, utilizando-se de outras expressões não preconceituosas.

¹ Existe uma versão européia, uma chilena e uma africana em vídeo da Enciclopédia Britânica.





A música popular brasileira, as canções populares regionais também trazem uma infinidade de exemplos que destacam a cultura negra, indígena, regional, entre outras. Cantar músicas, elaborar coreografias, fazer parte de pequenas encenações são ações intencionais no trato com a diversidade. Seria interessante resgatar canções que falam de momentos da história (muitos sambas enredo de escolas de samba tratam da história de resistência e luta do povo brasileiro). Um exemplo é Kizomba, que destaca o quilombo de Palmares e Zumbi:

*Kizomba, a festa da raça
Valeu Zumbi! O grito forte dos Palmares,
Que correu terra céus e mares, influenciando a abolição
Zumbi valeu! (...) Essa Kizomba é nossa Constituição.*

Martinho da Vila

Essa música foi samba enredo da escola de samba Unidos de Vila Isabel, vitoriosa no carnaval carioca de 1988, ano do centenário da abolição da escravidão e ano da nossa atual Constituição Federal que contou com a participação de amplos setores da sociedade brasileira, destacando os movimentos sociais de mulheres, negros(as), moradia, campo, terra, indígena, educação dentre outros. Kizomba quer dizer festa, confraternização. Retrata a luta contra a escravidão, que remonta a todas as formas de resistência encontrado pelos escravizados no Brasil, enfatizando o quilombo de Palmares e Zumbi um de seus maiores líderes. Mistura festa, alegria e as manifestações da cultura popular e afro-brasileira, além de expressar a esperança em um mundo melhor, fazer referência a Constituição Federal, escrita naquele ano e chamada de a “Constituição Cidadã”.

Contar a história de Zumbi, levar para a sala livros com sua história, com figuras e fotos de quilombos, propondo projetos, pesquisas sobre os quilombos existentes em sua região² são atividades importantes nas áreas de natureza e sociedade e linguagem oral e escrita.

O importante é valorizar as possibilidades regionais. Em cada estado e/ou cidade existem grupos que cantam canções que falam da cultura popular de forma positiva e enriquecedora. São vários os estilos e os mesmos devem ser selecionados de acordo com as preferências das crianças e/ou dos(as) próprios educadores. São canções populares, reggae, jazz, funk, rap, samba, pagode, chorinho, dentre outras, devendo-se estar atentos(as) ao conteúdo das letras.

² Ver Fundação Palmares/SEPPIR, e texto Educação Quilombola neste documento.

5 DECORANDO E INFORMANDO (MURAI, CARTAZES, MOBÍLIES)

De maneira geral, nas instituições de Educação Infantil existem muitos e diversos tipos de decorações, como móveis em berçário, fotos ou desenhos nas portas das instalações sanitárias, cartazes que trazem orientações a respeito de higiene corporal e bucal, murais temáticos, figuras ou desenhos que identificam as turmas ou classes, pois se acredita que o ambiente destinado à criança pequena necessita ser colorido e com forma definida. Raramente, esses espaços contam com produções feitas pelas próprias crianças. Propomos uma reflexão acerca desse cenário feito por adultos/educadores em que subjaz uma imagem de criança. Necessário se faz contemplar a diversidade existente entre crianças e adultos, confeccionando móveis nos berçários com rostinhos de crianças de diversos grupos: indígenas, brancos, negros, orientais. Esses móveis funcionam como estímulos para a criança pequena que, ao olhar e observar a diversidade à sua volta, construirá essas referências futuramente.

Nos momentos de confecção dos murais temáticos é importante envolver as crianças no processo de criação. As instituições poderão requisitar das famílias, por exemplo, que enviem revistas usadas que poderão ser utilizadas na confecção de murais para o Dia das Mães, Crianças, Família e outras datas. Cabe ao/a educador/a estimular as crianças a encontrarem figuras de pessoas variadas e sempre que possível fazer breves interferências e comentários a respeito das escolhas que fazem problematizar as alternativas. Se sempre recaem sobre um mesmo tipo físico, é interessante conversar com as crianças sobre isso; caso seja observado algum tipo de preconceito ou representação negativa de um determinado grupo étnico-racial, é fundamental que se amplie a discussão em outros momentos e espaços articulando as diversas áreas de conhecimento, utilizando-se de diversos recursos como livros, brinquedos, músicas etc.

6 CORPO HUMANO

Trabalhar com o corpo humano também pode ser um momento de reflexão por parte das/dos educadoras/es a respeito das doenças genéticas que acometem as crianças e que muitas vezes causam problemas sérios quando diagnosticadas tardiamente. São doenças como aquelas que podem trazer danos à visão, audição, locomoção e outras como anemia falciforme, que atingem pessoas negras³. Essas doenças, se percebidas precocemente por aqueles/as

³ A anemia falciforme pode ser diagnosticada no teste do pezinho.





que acompanham as crianças (familiares, educadoras/es, profissionais da saúde e outros) podem ter seus efeitos minimizados, impedindo o aumento do número de crianças que chegam à idade de sete e oito anos com danos irreversíveis.

Também no trabalho com o corpo é preciso dar destaque para as diferenças físicas entre as pessoas e as razões da cor da pele, textura do cabelo, formato de nariz e boca. Todos nós temos muitas curiosidades a esse respeito e na maioria das vezes as explicações que nos oferecem são insatisfatórias. Informações sobre a melanina-pigmento que dá coloração à pele, podem ser trabalhadas de forma lúdica comparando-se a outras formas de pigmentação presentes na natureza, como cor das flores, flores e frutos; cor dos animais, Além das cores dos rios e mares, o arco-íris.

Propor atividades com o livro “Crianças como Você”; atividades de observação no espelho, utilização de pinturas. O trabalho com o corpo pode remeter a elementos da cultura de diversos povos, com roupas, alimentação, penteados, hábitos de higiene etc.

Com relação ao cabelo, a história “As tranças de Bintou” mostra uma possibilidade de abordar o tema de forma positiva e construtiva, favorecendo o conhecimento de culturas de povos da África. O destaque é para as tranças de Bintou, num percurso de vida das pessoas que habitam a região, na visão da menina que queria ter tranças:

Meu nome é Bintou e meu sonho é ter tranças..Meu cabelo é curto e crespo. Meu cabelo é bobó e sem graça. Tudo que tenho são quatro birotos na cabeça. Às vezes, sonho que passarinhos estão fazendo ninhos na minha cabeça. Seria um ótimo lugar para deixarem seus filhotes. Aí eles dormiriam sossegados e cantariam felizes. Mas na maioria das vezes eu sonho mesmo é com tranças. Longas tranças, enfeitadas com pedras coloridas e conchinhas.Minha irmã, Fatou, usa tranças, e é muito bonita. Quando ela me abraça, as miçangas das tranças roçam nas minhas bochechas. Ela me pergunta: “Bintou, pro que está chorando?” Eu digo: “Eu queria ser bonita como você.” Meninas não usam tranças. Amanhã eu faço novos birotos no seu cabelo”. Eu sempre acabo em birotos.

Essa história permite abordar componentes da identidade das crianças desde as diferentes fases da vida: infância, juventude, fase adulta, velhice e as características de cada uma, as possibilidades e limites das mesmas, além de comparações entre culturas e povos: as meninas brasileiras podem usar tranças, mas nas terras onde Bintou mora, ela precisa ter uma certa idade para fazer o penteado que tanto sonha.

No continente africano também existem muitos rituais que têm o cabelo como referência. No caso da história na cerimônia de batismo, o cabelo da criancinha é raspado. A figura das pessoas mais velhas como portadoras de sabedoria também é destacada. É a avó de Bintou que decide sobre o seu penteado e ainda não chegou o momento de ela usar tranças. E mesmo tendo sido prometido, sua avó lhe dá de presente o sonho que sonhou de enfeites coloridos.

Vários nomes desconhecidos dos brasileiros são listados na história. É um bom momento para se trabalhar com os nomes das crianças e os significados dos mesmos. É preciso refletir sobre os motivos pelos quais ao chegarem ao Brasil para serem escravizados, muitos africanos foram batizados com nomes europeus, perdendo assim um pouco de sua própria identidade, pois os nomes na África guardam sentido e significado para os grupos familiares de origem das crianças. É comum observarmos crianças cujos nomes têm origem em homenagem dos pais a ídolos e figuras ilustres do meio artístico e cultural, que não expressam a herança cultural dos povos de origem de suas famílias e grupos sociais.

7. BIBLIOGRAFIA COMENTADA

7.1 Literatura Infantil

ALMEIDA, Gergilga de. *Bruna e a galinha d'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas.

Bruna era uma menina que vivia perguntando com quem iria brincar, pois era muito sozinha. Sua avó, com dó da netinha, manda trazer de um país da África uma conquém, que no Brasil é mais conhecida como galinha d'Angola, cocá ou capote. Depois de ganhar o presente, Bruna passa a ter várias amigas e a conhecer as belezas de ter uma conquém.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. Editora do Brasil

Por que o porco vive no chiqueiro? Por que a coruja tem o olho grande? Essas e outras perguntas sobre os animais têm respostas nas histórias africanas para contar e recontar, que o autor recolheu dos contos tradicionais africanos e traz de maneira divertida para o público infanto-juvenil brasileiro.

DIOUF, Sylviane A. *As tranças de Bintou*. Tradução: Charles Cosac

O livro conta a história de uma menina em uma localidade da África. A menina Bintou queria ter tranças, mas em sua comunidade só as moças





podiam usar tranças. Bintou acha seu penteado sem graça e pede a sua avó que faça tranças em seu cabelo. Esta, no lugar de tranças coloca vários enfeites coloridos em seus cabelos, e fica muito feliz ao ver o resultado.



GODOY, Célia. *Ana e Ana*. Editora: DCL

Ana Carolina e Ana Beatriz são duas irmãs gêmeas completamente diferentes uma da outra. Enquanto uma gosta de massas, a outra é vegetariana; uma adora o rosa, a outra gosta de azul; uma adora música, a outra é apaixonada por animais. A história das Anas nos faz perceber que as pessoas são únicas no gostar, no ser e no estar no mundo, mesmo que se revelem iguais na aparência.



KINDERSLEY, Anabel. *Crianças como você*. Unesco: Ática

Fotógrafos e escritores percorrem 31 países pesquisando e fotografando crianças. O resultado desta viagem é um livro emocionante, com fotos belíssimas de crianças de todo o mundo, de suas famílias, sua cultura, seus brinquedos e comidas favoritas. O livro é uma celebração da infância no mundo e também uma viagem fantástica pelas diferenças e semelhanças deste mosaico chamado humanidade.



MACHADO, Ana Maira. *Menina bonita do Laço de Fita*. São Paulo: Ática.

Conta a história de um coelhinho que se apaixona por uma menina negra e quer saber o segredo de sua beleza. A menina inventa mil histórias, até que sua mãe esclarece ao coelhinho que a cor da pele da menina é uma herança de seus antepassados, que também eram negros.



PATERNIO, Semiramis. *A Cor da Vida*. Editora: Lê.

Com esse livro a autora possibilita a discussão da temática das relações raciais pelo olhar das crianças. Por meio de um jogo poético com as cores, duas crianças mostram para suas mães que a luta pela igualdade não significa apagar as diferenças.



PIRES, Heloisa. *Histórias da Preta*. São Paulo, Cia das Letrinhas.

A autora reúne neste livro várias histórias contadas por seus avós, que nos permitem conhecer um pouco sobre a cultura afro-brasileira, a religião dos orixás, a culinária e tudo o que nos remete à cultura africana, que compõe a cultura brasileira.



PRANDI, Reginaldo. *Xangô, o trovão*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

Conto de tradição Yorubá (língua falada no Benin, Nigéria e região) repassa história que compõe o universo da mitologia africana



ROSA, Sônia. *O menino Nito, afinal homem chora?* Rio de Janeiro, Pallas.

A história de Nito é muito comum à de tantos meninos que são educados para não chorar. Para obedecer ao pai, que o proíbe de chorar, Nito se transforma em uma criança triste e fica doente de tanto “engolir” choro. O médico da família é chamado e aconselha o menino a “desachorar”. O sofrimento da criança é tanto, que o médico, a mãe, o irmão e até o pai de Nito choram ao ouvir o quanto de choro ele havia guardado.

RUFINO, Joel. *Gosto de. África, estórias de lá e daqui.* Editora: Global

Histórias daqui e da África, contando mitos e histórias das tradições negras. Com um olhar crítico e afetoso, o livro fala também de personagens da história do Brasil e de um tempo de escravidão, luta e liberdade, ajudando a compreender a diversidade de nossa cultura.





Tranças e prosas
Coleção particular - Elmodad Azevedo

ENSINO FUNDAMENTAL

Sugestões de atividades, recursos didáticos e bibliografia específica

As sugestões que se seguem, também, poderão ser utilizadas nos dois níveis do Ensino Fundamental, desde que sejam enriquecidas, relacionadas, ampliadas e adaptadas à complexidade que caracteriza cada nível.

1. Atividades

1.1. Abordagem da questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo

Tema: Identidade (autoconhecimento, relações sociais individuais e diversidade).

Objetivos: Perceber, valorizar semelhanças e diferenças, respeitar as diversidades.

Subtema: Eu, minha família, o lugar onde moro.

Diálogo com a questão racial:

- Identidade racial em relação à origem étnica da família do/a aluno/a.
- Termo afro-brasileiro buscando a ancestralidade africana da família.
- Identificar tradições familiares e semelhantes àquelas que se relacionam às tradições africanas reinventadas no Brasil, valorizando-as.

Subtema: semelhanças (organização familiar, lazer, cultura, religiosidade, hábitos alimentares, moradia, alimentação, papéis sociais familiares, gênero, cuidados com a saúde).

Diálogo com a questão racial:



- Auto-estima dos(as) alunos(as) afirmando a positividade das diferenças individuais e de grupos a partir da valorização da história familiar dos(as) alunos(as), das pessoas de sua escola, bairro, comunidade e suas diferenças culturais.
- As famílias pelo mundo através dos tempos e espaços.
- Relações e cuidados com o corpo em diferentes famílias e culturas.
- Resgate de jogos e brincadeiras em tempos e espaços diferenciados.
- Formas de comunicação de diferentes culturas ao longo dos tempos.

1.1.1 Atividades correlatas

As estratégias exemplificadas abaixo poderão ser usadas no sentido de oferecer oportunidades a todos(as) os(as) alunos(as) para desenvolverem de modo satisfatório suas identidades, desde que não se reforce a hierarquia das diferenças étnico-raciais, de gênero, faixa etária e condição social. É necessário que professores/as e coordenadores/as avaliem e realizem uma adequação dessas atividades da sala ao contexto social das crianças, adolescentes e jovens, para não lhes provocar constrangimentos, e ter cuidado com o senso comum a respeito desses temas.

- Painéis com fotos das crianças da classe usando títulos a exemplo de “Somos todos diferentes, cada um é cada um”, “Quem sou eu, como sou”.
- Confecção de álbuns familiares com fotos ou desenhos, livros de família, exposição de fotos, entrevistas com as pessoas mais velhas, sessão de narração de histórias com os(as) familiares dos(as) alunos(as).
- Feira de cultura da turma com as contribuições culturais que cada família poderá apresentar (exposição de objetos de suas casas, narração de “causos” e de histórias)
- Construção de gráficos e estimativas relativas às diferenças e semelhanças encontradas nas famílias e na comunidade.
- Confecção de um livro da turma com nomes e seus significados.

1.2 Reconhecimento e valorização das contribuições do povo negro

1.2.1 Influência africana na língua portuguesa

Ainda na perspectiva de reconhecer e valorizar a participação do povo negro na construção da cultura nacional, uma interessante sugestão de atividade,

seria, por exemplo, o estudo de palavras de origem africana que são comuns em nosso idioma, confeccionando um dicionário contendo esses termos. Este poderá ser um elemento propiciador de um projeto de trabalho com a cultura negra, em que a interdisciplinaridade será a tônica. Por meio delas, poderá se fazer uma reflexão acerca da participação africana na formação cultural brasileira, alcançando a contribuição artística, política e intelectual negra.

1.2.2 Música, literatura e diversidade étnico-racial

a) Trabalho literário fazendo contraposição de formas, textos musicais com o objetivo sobre a dinâmica das relações raciais. Ex.: “Aquarela do Brasil”, de Ari Barroso, apresentando a idéia de um Brasil “lindo e trigueiro”, em contrapartida ao “Canto das três raças” (Mauro Duarte/Paulo César Pinheiro/1996) que nos apresenta “os cantos de revolta pelos ares”; “Missa Afro-brasileira”, de Carlos Alberto Pinto Fonseca.

b) O recontar de mitos africanos, dando outra visão à criação do mundo, é fundamental para que os(as) alunos(as) possam valorizar o outro em nós, posto que estes mitos fazem parte de nosso comportamento social e individual e, por vezes, não percebemos isso. Esse trabalho literário possibilitará momentos de envolvimento da imaginação e da emoção.

1.2.3 Trajetórias do povo negro no espaço

O entrelaçamento disciplinar da história e da geografia é sempre uma estratégia positiva. Neste sentido, poderíamos sugerir:

- Fazer, quando possível, uma incursão por territórios negros e locais de memória que tenham sido produzidos a partir de uma participação histórica negra (centro da cidade, igrejas, terreiros de religião de matriz africana, bairros da cidade, comunidades, favelas, museus). É necessário planejar e organizar um roteiro, juntamente com os(as) estudantes, de uma trilha urbana, observando os elementos da paisagem; registrar os aspectos observados que exemplifiquem o assunto estudado; utilizar o mapa da cidade para representar a localização dos lugares planejados para a trilha.
- As atividades de sistematização poderiam ser: construção de maquetes, desenhos do percurso observado, montagem de murais, álbum de fotos com anotações, produção de textos, tratamento dos dados coleta-





Figura 1 - Símbolos da arte yorubá⁴

dos, gráficos, tabelas. Se houver condições, pode-se usar da linguagem multimídia para a montagem de um “clipe” associando imagens e as anotações/observações/descrições/conclusões relacionadas à trilha realizada.

1.2.4 Arte e matemática

A matemática e a arte poderão atuar juntas em alguns momentos da incorporação da história e da cultura negra no universo escolar, em que os símbolos poderão ser os desencadeadores de um projeto de trabalho no qual a arte africana remeterá aos estudos dos grandes reinos africanos pré-coloniais, como possuidores e construtores de culturas, saberes e tradições. A geografia contemplará a localização do continente africano e seus países no mapa-múndi, bem como dos povos ligados a esta cultura. A matemática poderá explorar toda a geometria com suas figuras representadas por meio dos símbolos da cultura Adinkra e de outras culturas africanas. Os provérbios africanos contidos em cada um dos símbolos são um rico material de trabalho para a área de português. Portanto, a construção de conhecimentos pode se dar por meio da arte e da cultura africana.

⁴ Grupo etno-linguístico que reside em grande parte na atual Nigéria e que veio para o Brasil no período escravista.

Os antigos símbolos da arte yorubá poderão ajudar no entendimento e uso de alguns conceitos geométricos, como também para entender o uso das coordenadas geográficas, quando forem usadas para multiplicação e ampliação dos desenhos. Enfim, ajudar no desenvolvimento de conceitos topológicos fundamentais, trabalhando medidas, geometria, etc. Portanto, além de promover maior conhecimento sobre a cultura negra, poderemos usá-la como instrumento na construção de conhecimentos.

- Pesquisar em materiais impressos e na internet os símbolos e culturas africanos.
- Reprodução dos desenhos usando escala.
- Confecção de estampa em tecidos (ou papel) usando moldes vazados.

1.3 Abordagem das situações de diversidade racial e da vida cotidiana na sala de aula

- Usar charges para analisar criticamente fatos de discriminações e racismo, com os quais os(as) alunos(as) poderão fazer analogia com a sua realidade
- Promover reflexões sobre a imagem da população negra representada nas novelas das redes de televisão; incentivar debates acerca da legislação atual sobre racismo e as ações afirmativas da atualidade; usar como estratégia de debates o júri simulado a partir de esquetes, expressando situações de racismo, representadas pelos(as) alunos(as).
- Fomentar a formação de grupos de teatro com a proposta de interpretar /encenar textos que reflitam a questão racial, seguidos de discussão sobre o assunto retratado.

1.3.1 Histórico da comunidade

- Confeccionar álbuns, livros de contos, ABCs, cordel, privilegiando a história da comunidade, sendo assim um instrumento de valorização dos grupos étnico-raciais e sociais que a compõem. Esta atividade promoverá o fortalecimento de inserção na escrita, ao mesmo tempo em que se valorizará uma dimensão de oralidade, aqui pensada como transmissão de saberes necessários e fundamentais à memória coletiva dos grupos.





1.3.2 A realidade sócio-racial da população negra



- O elemento motivador para estimular o projeto de trabalho poderia ser a música (*rap*, samba ou outras que abordem o tema⁵); um artigo de jornal; análise de anúncios publicitários. Por meio desses elementos, propiciar reflexões sobre o difícil processo de ocupação do espaço urbano vivenciado pela população negra no período pós-abolição e na atualidade, contextualizando as causas e consequências dessa ocupação como também as relações estabelecidas.



1.3.3 Arte e cultura negras



- Fazer o levantamento, e análise de obras de artistas negros(as) ou que trabalham com a temática étnico-racial, estudando suas obras e suas biografias.
- Criar um *folder* sobre artistas negros(as) e suas obras.
- Promover uma pequena exposição de trabalhos dos(as) alunos(as) inspirados nestes artistas.
- Pesquisar alguns dos instrumentos musicais de origem africana, planejar e selecionar materiais alternativos para a confecção deles. Fazer exposição dos instrumentos confeccionados com explicação e história de cada instrumento.
- Promover o trabalho de pesquisa histórica sobre festas e danças regionais, sobretudo aquelas ligadas à cultura negra. Apresentar estas pesquisas para a comunidade.
- Pesquisar sobre a capoeira é um excelente mote para desencadear um estudo sobre a cultura negra. Na pesquisa a respeito da capoeira podemos apreciar e valorizar os momentos em que ela se inscreve no tempo e na história. Fazer um paralelo entre a capoeira e a resistência do povo negro é uma estratégia positiva para incorporar este tema como conteúdo do currículo escolar.
- Trabalhar com mitos africanos, montando representações teatrais e peças com fantoches criados pelos(as) alunos(as).



⁵ Veja sugestões adiante.

1.4 Crítica às atitudes e aos materiais etnocêntricos, desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro

Para possibilitar a desconstrução e ressignificação de noções preconceituosas, por meio do conhecimento de noções científicas, poderemos lançar mão de variados gêneros musicais com estratégias de sensibilização. De forma lúdica e prazerosa os(as) estudantes serão sensibilizados(as) para a reflexão.

Exemplo para o fundamental II:

- Fazer levantamentos e ouvir, interpretar e debater acerca de músicas que tratem de maneira positiva a pessoa negra, seja criança, adolescente, jovem ou adulta, seja feminina ou masculina.
- Promover debates entre grupos da classe sobre as questões levantadas.
- Trabalhar conceitos sobre a identidade individual e aspectos que a influenciam como sexo, idade, grupo social, raça/etnia.

1.4.1 Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados

É uma empreitada para a comunidade escolar: direção, supervisão, professores/as, bibliotecários(as), pessoal de apoio, grupos sociais e instituições educacionais.

Algumas ferramentas são essenciais nessa construção: a disponibilização de recursos didáticos adequados, a construção de materiais pedagógicos eficientes, o aumento do acervo de livros da biblioteca sobre a temática étnico-racial, a oferta de variedade de brinquedos contemplando as dimensões pluriétnicas e multiculturais.

Veja alguns exemplos de como você poderá viabilizar o trato pedagógico das questões raciais no ambiente de sua escola:

- Promover momentos de trocas de experiência entre professores/as para efetivação de projetos de trabalhos, atividades e procedimentos de inserção da questão racial.
- Dar voz aos grupos culturais e representativos dos/das estudantes e da comunidade por meio de assembléias periódicas.
- Possibilitar a criação de uma “rádio” pelos estudantes, como também um jornal (periódico e/ou mural) onde esta discussão esteja presente.



2. INDICAÇÃO DE VÍDEOS, FILMES, MÚSICA, JOGOS, OBRAS DE ARTE E HISTÓRIA

2.1 Vídeos, filmes

Poderão ser usados de variadas formas: ilustrando um tema que está sendo estudado; para despertar emoção e/ou sensibilizar, criando motivação para algum assunto; abrindo possibilidades de novas interpretações sobre um mesmo tema e analisando situações. Inúmeras possibilidades de trabalho poderão ser criadas por professores/as e alunos(as), segundo seus interesses e contextos⁶.

Cobaias. 1997. 118 min. Alfre Woodard (Teorias científicas de superioridade racial).

Kiriku. 1998. 71 min. Michel Ocelot (Visão de uma aldeia africana – Inspirado em contos africanos)

Narciso, Rap. 2003. 15 min. Jéferson De (São Paulo - Conta a história de dois meninos que encontraram uma lâmpada mágica: o menino negro quer ser branco e rico, e o menino branco quer cantar *rap* como os negros).

O Contador de Histórias, 2000. 50 min. Roberto Carlos. Ed. Leitura (Sugerimos para trabalho “A oportunidade”).

Sonho americano. 1996. 118 min. David Knoller (Várias histórias - Sugerimos para trabalhar com os alunos do Fundamental a história do menino que desenhou o Cristo negro).

Tudo aos Domingos. 1998. 05 min. George Tillman (Tradições a Africanas na vida das pessoas).

Um grito de liberdade. 1987. 157 min. Richard Attenborough (Visão do Apartheid na África do Sul. Luta contra o racismo).

Uma Onda no ar. 2002. 92 min. Helvécio Ratton (Conta a história de Jorge, o idealizador de uma rádio na favela, e a luta, resistência cultural e política contra o racismo e a exclusão social em que a população da favela encontra uma importante arma: a comunicação).

Vista minha pele. 2003. 50 min. Joelzito Araújo. Ceert (Discriminação racial na vida cotidiana de adolescentes).

⁶ Onde encontrar os vídeos: Funarte/Decine - <http://www.decine.gov.br>; Instituto Itaú Cultural - <http://www.itaucultural.org.br>; Riofilme - <http://www.rio.rj.gov.br/>; TV Cultura –Vídeo Cultura - <http://www.videocultura.com>.

2.2 Músicas⁷

Canta BRASIL - Alcy Pires Vermelho
 Canto das três raças – Clara Nunes
 Dia de graça - Candeia
 Haiti - Caetano Veloso e Gilberto Gil
 Kizomba, Festa da Raça - Luiz Carlos da Vila
 Lavagem Cerebral – Gabriel, o Pensador
 Mão de Limpeza - Gilberto Gil
 Milagres do Povo – Caetano Veloso e Gilberto Gil
 Pelo Telefone - Ernesto dos Santos (Donga)
 Retrato em Claro e Escuro - Racionais – MC's
 Sorriso Negro – Dona Ivone Lara

2.3 Poemas

Ashell, Ashell, pra todo mundo, Ashell - Elisa Lucinda.
 Identidade - Pedro Bandeira
 Mahin Amanhã - Miriam Alves. *Cadernos Negros, Melhores Poemas*, 1998.
 Quem sou eu? - Luiz Gama
 Salve Mulher Negra, Oliveira Silveira. *Cadernos Negros Vol. 03*. Org. Quilombohoje, São Paulo: Editora dos Autores, 1980.
 Serra da Barriga - Jorge de Lima
 Tem gente com fome – Solano Trindade

2.4. Literatura Infanto-Juvenil - Fundamental I e II⁸

AIBÊ, Bernardo. *A ovelha negra*. São Paulo: Mercuryo, 2003.
 ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a Galinha d'Angola*. Rio de Janeiro: Editora didática e Científica e PALLAS Editora, 2000.
 ARAÚJO, Leosino Miranda. *Olhos Cor da Noite*. Belo Horizonte: Oficina do Pensamento, 2004
 BAGNO, Marcos. *Um céu azul para Clementina*. Rio de Janeiro: LÊ, 1991.
 BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos Africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Paulinas, 2004.

⁷ Indicamos também CDs de Nei Lopes, Jorge Aragão e Antônio Nóbrega.

⁸ Todos os livros poderão ser lidos e/ou trabalhados por qualquer nível ou série, dependendo do trabalho a ser desenvolvido.





- _____. *Como as histórias se espalharam pelo mundo*. São Paulo: DCL, 2002.
- _____. *Histórias Africanas para contar e recontar*. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.
- _____. *O filho do vento*. São Paulo: DCL, 2001.
- _____. *Duula: a mulher canibal - um conto africano*. São Paulo: DCL, 1999.
- _____. *Bichos da África*. São Paulo: Melhoramentos, 1987.
- BORGES, Geruza Helena & MARQUES, Francisco. *Criação*. Belo Horizonte-Terra Editoria 1999.
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. *13 de maio, abolição: por que comemorar?* São Paulo: FTD, 1996.
- BRAZ, Júlio Emílio. *Pretinha, eu?* São Paulo: Ática.
- CASTANHA, Marilda. *Agbalá: um lugar continente*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- COELHO, Raquel. *Berimbau*. São Paulo: Ática, 2001.
- COOKE, Trish. *Tanto tanto*. São Paulo: Ática, 1994.
- CRUZ, Nelson. *Chica e João*. Belo Horizonte: Formato, 2000.
- DIOUF, Sylviane. *As tranças de Bintou*. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.
- EISNER, Will. *Sundiata: uma lenda africana - o Leão de Mali*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- GODOY, Célia. *Ana e Ana*. São Paulo: DCL, 2003.
- KRISNAS; ALEX, Allan. *Zumbi - A Saga de Palmares*. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 2003.
- LAMBLIN, Christian. *Samira não quer ir à escola*. São Paulo: Ática, 2004.
- LIMA, Heloísa Pires. *Espelho Dourado*. São Paulo: Peiropólis, 2003.
- _____. *Histórias da Preta*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1998/2000.
- MACEDO, Aroldo & FAUSTINO, Oswaldo. *Luana: a menina que viu o Brasil neném*. São Paulo; FTD, 2000.
- MARTINS, Georgina da Costa. *Fica comigo*. São Paulo: DCL, 2001.
- MIGUEZ, Fátima. *Boca Fechada não entra Mosca*. São Paulo: DCL, 2001.
- OTERO, Regina & RENNÓ, Regina. *Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser*. São Paulo: Editora do Brasil, 1994.
- PATERNIO, Semiramis. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Lê, 1997.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida. *Os Reizinhos do Congo*. São Paulo: Paulinas, 2004.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida & ROCHA, Rosa M. de Carvalho. *Os Comedores de Palavras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.
- PRANDI, Reginaldo. *Ifá - o adivinho*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2003.
- _____. *Os príncipes do destino: histórias da mitologia afro-brasileira*. São Paulo: Cosac & Naif, 2001.

- RAMOS, Rossana. *Na minha escola, todo mundo é igual*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ROCHA, Rosa M. de Carvalho & AGOSTINHO, Cristina. *Alfabeto Negro*. Ilustrado por Ana Raquel. Belo Horizonte: MAZZA Edições, 2001.
- ROCHA, Ruth. *...que eu vou para Angola*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- SANTOS, Joel Rufino. *Gosto de África. Histórias de lá e daqui*. São Paulo: Global, 2001.
- _____. *Dudu Calunga*. São Paulo: Ática, 1996.
- UNICEF. *Crianças como você: uma emocionante celebração da infância*. São Paulo: Ática, 2004.
- ZATZ, Lia. *Jogo Duro: era uma vez uma história de negros que passou em branco*. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.
- ZONATTO, Celso. *Toinzinbo e a Anemia Falciforme*. São Paulo: Lake. 2002.





Tranças e prosas
Coleção particular - Elmodad Azevedo

ENSINO MÉDIO

Sugestões de atividades

1. RECOMENDAÇÕES POR ÁREAS DO CONHECIMENTO

1.1 Linguagens, códigos e suas tecnologias

1.1.1 A dinâmica dos códigos em relação às questões culturais, sociais e políticas

Importa ressaltar o entendimento de que as linguagens e os códigos são dinâmicos e situados no espaço e no tempo, com as implicações de caráter histórico, sociológico e antropológico que isso representa. (...) Relevante também considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico (BRASIL, 1999, p. 33).

Na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, todas as disciplinas dão lugar para construção de valores, apropriação de gestos e expressões que remetem ao universo cultural afro-brasileiro.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a linguagem é um instrumento poderoso e que dominar seus usos orienta práticas sociais nas quais se envolvem os sujeitos em suas trajetórias de vida. Sobretudo quanto às possibilidades de problematizar, vivenciar e entender o domínio da linguagem como um dos canais para mudanças que possam tornar as relações mais igualitárias e democráticas, do ponto de vista econômico, político e cultural.

A quase totalidade de nossos estudantes sabe que ler não é apenas saber repetir o que diz o texto lido, é também refletir sobre ele, pensar na sua relação com outros textos, o contexto de sua produção e, ainda, colocar-se no



texto inserindo-o em seu cotidiano. Sabem, também, que a realidade e a linguagem não são elementos distintos, pois, ao se utilizarem da linguagem para expressar sua visão da realidade, incorporam nessa escrita as marcas e o lugar de onde falam. É por isso que as produções juvenis causam tanta empatia a qualquer jovem de outra parte do mundo.

Torna-se necessário apresentar, em sala de aula, outros tipos de textos que circulam fora dos espaços escolares e que são próprios da sociedade – os textos de circulação social, como fanzines, letras de música, cartuns, quadrinhos, vídeos e revistas produzidas para o público jovem –; analisar mais detidamente a obra de autores clássicos que abordam a questão racial; ter olhar crítico sobre a produção literária de autores negros brasileiros contemporâneos e vislumbrar uma outra estética – que busca ir da percepção à manifestação da diferença ou da manifestação à afirmação e à reivindicação dessa diferença.

Dessa maneira podem-se discutir figuras de linguagem com base em textos sobre mitologia africana e outros. Pensando em projetos de trabalho, pode-se articular História, Língua Portuguesa e Literatura discutindo o hibridismo do português falado no Brasil e sua distinção do de Portugal. Destacar a influência africana em nossa língua, o que há de palavras, termos e expressões de origem africana, indígena e portuguesa? Como os estudos dos movimentos por independência na África e no Brasil trazem reflexos na literatura, particularmente em poesias, contos e na música. Em que medida tais aspectos se mantêm na atualidade.

Potencializar a prática corporal também é um modo de expressão do cotidiano e do autoconhecimento. Significa revisitar a noção de corpo e, a partir daí, procurar inseri-lo no mundo de maneira crítica e consciente. É através de nosso corpo que nos comunicamos, nos reorganizamos para buscar diálogo com o outro e mostramos nossa forma de estar no mundo.

O corpo humano, particularmente o corpo negro, tem sido um sustentáculo de estereótipos (Inocêncio, 2001) construídos a partir do olhar lançado por outras pessoas. Essa relação dual de construção de identidade vale para todos nós, brancos e negros; entretanto, a construção da identidade da população negra tem sido marcada pelo preconceito racial.

As aulas de educação física, ao focar os corpos em movimento e em interação, podem se transformar em momentos privilegiados para ricas discussões, vivências e elaboração de propostas que tragam à baila a história e a cultura da população africana e afro-brasileira e de outras culturas. Há, por exemplo, uma estética, uma expressividade dos corpos negros a ser reconhecida, que é plural e que pode se expressar na realização de intervenções

coerentes com as diferenças colocadas, e vislumbrar projetos que incluam na discussão a cultura, as danças, a musicalidade, o ritmo, os adereços e as diversas manifestações de matriz africana.

Abarcando também outras disciplinas, e não somente desta área, os professores mostram-se dispostos a ouvir e ler o que ainda não foi lido ou ouvido nas escolas. Seja por meio da língua, do corpo ou das artes.

1.1.2 Referências

- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania e, preto e branco*: discutindo as relações raciais. São Paulo: Ática, 1998.
- BERND, Zilá. *Literatura e identidade nacional*. Rio Grande do Sul: Ed. UFRGS, 1992.
- CASTRO, Yeda Pessoa. O Ensino de Línguas Africanas no Brasil. *Revista do NEN - Negros e Currículo*. Nº. 3, Florianópolis – SC, junho de 1998.
- INOCÊNCIO, Nelson. Representação visual do corpo afro-descendente. In: PANTOJA, Selma (Org.) *Entre Áfricas e Brasis*. Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Marco Zero, 2001, p. 191-208.
- LOPES, Nei. *Bantos, malês e identidade negra*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1998.
- MOYSÉS, Sarita Maria Affonso. Literatura e história: imagens de leitura e de leitores no Brasil no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED. 1995.
- PADILHA, Laura Cavalcante. *Entre voz e letra*: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX. Rio de Janeiro: EDUFF, 1995.
- PIRES, Rosane de Almeida. *Narrativas Quilombolas*: Negros em Contos, de Cuti e Mayombe, de Pepetela. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFGM, 1998.
- SOUZA, Ana Lucia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 179-194.

a) Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias

A educação anti-racista vivida no cotidiano da escola

(...) indica a compreensão e a utilização dos conhecimentos científicos para explicar o funcionamento do mundo, bem como para planejar, executar e avaliar as ações de intervenção na realidade (Brasil, 1999, p. 34).

Os avanços tecnológicos e as mudanças sociais têm nos obrigado a assumir postura crítica e com autonomia para tomar decisões, seja diante de uma simples compra de supermercado, passando pela escolha de um medi-





camento, seja um planejamento mais de longo prazo. A transmissão apenas de conceitos, regras e práticas de soluções prontas não contribui para o desenvolvimento do sujeito, tornando-o passivo, conformista e desprovido de senso crítico. Nesse contexto de globalização perversa, que exige tomada de decisões, espírito explorador, criticidade, criatividade e independência, o domínio da ciência matemática pode se constituir como mais uma ferramenta em busca de melhores condições e vida.

A biologia, a matemática, a física e a química destacam-se como disciplinas que, integradas, são capazes de desconstruir conhecimentos que afirmam as diferenças como inferioridade e que marcam a condição natural de indivíduos e grupos interétnicos. O trabalho por projetos pode incluir diferentes disciplinas: física, química, matemática, e mesmo história, sociologia, filosofia.

A matemática faz parte da cultura e portanto deve ser um aprendizado em contexto situado do particular ao universal. Para a população negra, em especial, é necessário tornar o ensino da matemática vivo, respeitando a cultura local com base na história e na cultura dos povos, quando e como vivem, como comem, como se vestem, como rezam, como resolvem as questões cotidianas que envolvem os conhecimentos matemáticos.

Sem discorrer sobre cada uma das disciplinas, é possível destacar que no campo da biologia o olhar do educador poderia recair sobre os estudos de epiderme, genes, constituição capilar, questões específicas da saúde da população afrodescendente, tais como pressão arterial elevada e os males que causa, além da anemia falciforme. Parte das doenças que acometem a população negra de nosso país decorre de problemas sociais, entre eles o racial, ou seja, são decorrentes de discriminação racial, de racismo institucional. Pesquisar as origens dessas doenças e a maneira de evitá-las é construir conhecimentos significativos. Pode-se trabalhar em matemática com as estatísticas de morbimortalidade da população brasileira, destacando as especificidades da população negra, utilizando-se de dados estatísticos.

Isso permite verificar que muitas mortes são consequência de ausência de atendimento médico adequado e de políticas de saúde preventiva. Tal abordagem permite estabelecer relações com as questões sociais e raciais, e possibilita um trabalho articulado entre a matemática e a sociologia, por exemplo. Pode-se incluir aqui, ainda, a geografia, mapeando os locais nas grandes cidades onde se tem maior índice de mortalidade por arma de fogo e as condições de vida. Atualmente, os jornais impressos são fontes interessantes para se pesquisar tais questões, que posteriormente podem ser aprofundadas.

Novamente, o corpo é o suporte de história, de relações com o entorno, é portador de sinais do cotidiano, é uma boca que fala e uma mão que escreve gestos e expressões. É preciso lembrar que no Ensino Médio o corpo jovem está em plena transformação e no início das relações afetivas e sexuais. É importante discutir o corpo tratado pela educação física, a biologia, química, física. Como cuidar desse corpo? Como dizer ao mundo por meio do corpo? Seja nas relações familiares, seja no grupo de amigos, seja no ambiente do mundo do trabalho.

Entender o corpo como suporte de linguagem e saberes pode ajudar a desfazer equívocos, tais como o que diz que a população negra é mais habilidosa para as atividades esportivas. Desenvolver pesquisas sobre atividades físicas trazidas pelos africanos, entre outras culturas, e (re)construídas no Brasil, originando expressões tais como a capoeira, pode ser o início de uma boa sequência de atividades significativas envolvendo as três grandes áreas do conhecimento.

Referências

- ANDRADE, Rosa Maria e outros. *Aprovados! Cursinho pré-vestibular e população negra*, São Paulo: Selo Negro, 2002.
- CARRAHER, T. et al. *Na vida dez, na escola zero*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004
- D'AMBRÓSIO, Ubiratam. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- RIBEIRO, J.P.M., DOMETE, M. do C. S. & FERREIRA, R. (org). *Etnomatemática: papel, valor e significado*. São Paulo: Zouk, 2004.
- SILVA. Antonio Benedito. Contrato Didático. In: MACHADO, SILVIA Dias Alcântara et. all. *Educação Matemática: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2002. (Série Trilhas)

b) Ciências humanas e suas tecnologias

Humanidades - as revelações das faces do Brasil

(...) deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno (...) construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade; para que avalie o sentido dos processos sociais que orientam o constante fluxo social, bem como o sentido de sua intervenção nesse processo (BRASIL, 1999, p. 35).





História, geografia, filosofia e sociologia são disciplinas privilegiadas para os estudos sócio-históricos que fazem parte da formação de nossa sociedade. Por meio delas são abordados temas tão instigantes quanto variados: a história dos grandes impérios e reinos africanos e sua organização político-econômica antes do processo de invasão perpetrado por diversos países europeus; a formação da nação brasileira e constituição da população influenciada pela relação com a África; o período escravagista e os variados processos de resistência da população negra, a formação dos quilombos e a situação das comunidades quilombolas, a produção econômica e artística da população negra. Além desses temas, torna-se imprescindível que essas disciplinas abordem, interdisciplinarmente, questões e conceitos sobre o preconceito, o racismo, a discriminação racial e de gênero.

Destaca-se também que a aproximação com o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras não pode prescindir do conhecimento dos espaços de tradição e de cultura afro-brasileira, estabelecendo vínculos com a ancestralidade, com a história de vida dos alunos e as histórias de resistência de ontem e de hoje.

O redimensionamento do conceito de raça é fundamental, pois os significados sociais e culturais atribuídos às características fenotípicas entre os grupos étnicos são parte importante do universo juvenil – cor da pele, textura do cabelo, formato do rosto, nariz e lábios. A abordagem pode se dar através de resultados das pesquisas governamentais que se encontram disponibilizadas em diversos sites oficiais, mediante vasta bibliografia existente e de qualidade no mercado editorial, bem como o contato direto com os textos, pessoas e organizações do movimento social negro.

Ao destacarmos o projeto político e o currículo para além dos conteúdos, vale ressaltar que a articulação das disciplinas é fundamental para a transformação das relações, desde as mais próximas do universo escolar como, por exemplo, a organização do regimento da escola. Um bom ponto de partida é construir coletiva e explicitamente formas de combate ao racismo, estabelecendo como serão tratados os casos pela direção da escola, pelo conjunto da comunidade escolar.

Referências

- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em Preto e Branco – discutindo as Relações raciais*. São Paulo: Ática, 1998.
- BERND, Zilé. *Racismo e anti-racismo*. São Paulo: Moderna, 1997.

CASHMOORE, Ellis. *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*. São Paulo: Selo Negro, 2000.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1998.

LOPES, Nei. *Bantos, malês e identidade negra*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

MAESTRI, Mário. *História da África pré-colonial*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil: Histórias, Realidades, Problemas e Caminhos*. São Paulo: Global Editora e Ação Educativa, 2004.

OLIVER, Roland. *A experiência africana: da pré-história aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

SANTOS, Gevanilda Gomes dos. A História em Questão. *Revista do NEN - Negros e Currículo*. Número 3 - junho de 1998 - Florianópolis - SC. Educação de Jovens e Adultos

1. Bibliografia comentada

BENTO, Maria Aparecida. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*. São Paulo: Ática, 3ª Ed.. 2000.

De forma didática e de fácil compreensão, discute e amplia a conscientização sobre a problemática do racismo no Brasil. Apresenta reflexões em torno do cotidiano e sobre os fatos históricos ligados às teorias racistas.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2002.

A obra é uma coletânea de artigos sobre a diversidade racial no âmbito do espaço escolar e das propostas pedagógicas. São artigos que envolvem as formas de discriminação racial e querem dar visibilidade ao problema na perspectiva de contestar, de maneira profunda, a inexistência de uma democracia racial partindo de acontecimentos recorrentes.

LIMA, Ivan Costa & ROMÃO, Jeruse. *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999.

É uma reflexão sobre a escola pública brasileira e as relações raciais com enfoque para os afro-brasileiros. Faz uma retrospectiva histórica sobre a preocupação do Movimento Negro e a educação e aponta os temas de maior concentração nas pesquisas sobre africanidades e relações raciais e





educação. Aponta, ainda, os estereótipos racistas e sexistas existentes no cotidiano das relações educativas.



MACEDO, Lino de. *Ensaaios Pedagógicos*: como construir uma escola para todos. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.

O livro escrito por Lino de Macedo aborda diferentes temas relacionados à prática pedagógica, convidando o leitor a refletir a respeito das funções da avaliação escolar na atualidade e também sobre outras questões, tais como aprendizagem, planejamento, educação inclusiva, diversidades. Todos os textos apresentam idéias e propostas que permitem compreender e agir diante de diferentes situações cotidianas de uma sala de aula.



VIEIRA, Sofia Lerche (org.). *Gestão da escola*: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Este livro está organizado em quatro capítulos: a função social da escola; o projeto pedagógico; o sucesso escolar e a avaliação institucional. Todos são temas ligados à agenda educacional contemporânea, fundamentais para o processo de construção de uma escola na qual a educação seja considerada como direito.



2. Vídeos



Vista minha pele. 2003. 15min. Joel Zito Araújo (Inversão de papéis entre crianças negras e brancas para abordar os impactos da discriminação racial)



Quando o crioulo dança. 1988. 35 min. Dilma Loes (Entrevistas e ficção mostram situações vividas pelo negro no cotidiano).

Duro aprendizado. 1994. 128 min. John Singleton (Alunos novatos em rota de colisão com a diversidade, identidade e sexualidade numa escola contemporânea).



Febre da selva. 1991. 132 min. Spike Lee (Arquiteto negro inicia romance com mulher branca, de família italiana. O filme aborda de maneira crítica os conflitos deste relacionamento inter-racial).

Sarafina, O som da liberdade. 1992. 98 min. Darrell James Roodt. (Na África do Sul, professora ensina seus alunos negros a lutarem por seus direitos. Para uma aluna em especial, essas lições serão um rito de iniciação na vida adulta na forma de tomada de consciência da realidade que a cerca).



Madame Satã. 2002. 105 min. Karim Aïnouz (Lapa, anos 30: o cotidiano de João Francisco - malandro, artista, presidiário, pai adotivo, preto, pobre,

homossexual - antes de se transformar no mito Madame Satã, lendário personagem da boemia carioca).

Cidade de Deus. 2002. 130 min. Fernando Meirelles (Buscapé é um jovem pobre, negro e muito sensível, vive na favela carioca Cidade de Deus e cresce em um universo de muita violência).

Uma Onda no ar. 2002. 92 min. Helvécio Ratton (Conta a história de Jorge, o idealizador de uma rádio na favela, e a luta, resistência cultural e política contra o racismo e a exclusão social em que a população encontra uma importante arma: a comunicação)

Carandiru. 2002. 146 min. Hector Babenco (O filme narra, através do olhar de um médico que freqüentou a Casa de Detenção de São Paulo, histórias de crime, vingança, amor e amizade, culminando com o massacre ocorrido em 1992).

Os narradores de Javé. 2003. 100 min. Eliane Caffé. (Após saberem que a cidade onde vivem será inundada para a construção de uma usina hidrelétrica, os moradores decidem preparar um documento que conte os fatos históricos do local, como tentativa de salvar a cidade da destruição)





Tranças e prosas
Coleção particular - Elmodad Azevedo

LICENCIATURAS

1. BIBLIOGRAFIA COMENTADA

Destacamos aqui conhecimentos necessários à formação do profissional da educação comprometido com os valores da sociedade democrática, pluri-étnica e racial, e à compreensão do papel social da escola.

Os conteúdos abaixo relacionados devem integrar os projetos pedagógicos e planos de ensino dos cursos, de acordo com suas especificidades, contextos regionais e autonomia da IE. O estudo de temas relativos às relações étnico-raciais deve inserir-se em todos os cursos de formação de profissionais da educação. Abordaremos neste item os seguintes temas: Projeto Político Pedagógico, Currículo, Política Educacional, Identidade e Linguagens.

1.1 Projeto político - pedagógico

DAYRELL, Juarez T. *Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: instrumentos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MUÑOZ, C. *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã*. São Paulo: Cortez: IPF, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.



1.2. Currículo



CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

FIGUEIRA, Vera Moreira. O preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 18, mai, p. 63-71. 1990.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, nº. 79, agosto de 2002. p. 15-38.

SÉRIE PENSAMENTO NEGRO EM EDUCAÇÃO. Florianópolis/Santa Catarina: *Núcleo de Estudos Negros*, v. 2, dez. 2002 (2ª ed.) (negros e currículo)

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. Minas Gerais: Autêntica, 1999.



1.3 Políticas educacionais

APPLE, Michael W. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: CANEN, Ana MOREIRA & BARBOSA, Antonio Flávio (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001. p. 147-161.



CANDAU, Vera Maria. (Coord.) *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

MEDEIROS, C. A. *Na lei e na raça: Legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos*.

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. In: *Revista do NEN - Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular*. Florianópolis: Ed. Atilênde: NEN, Vol.8, dez/2002.



SILVA Jr., H. Ação afirmativa para negros nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: SILVA. Petronilha Beatriz G. e. & SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003. p. 99-114.



TORRES, C. A. (org.). *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez: IPF, 2003.

1.4 Identidade e identidade racial

CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2002.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, Campinas, v. 29, n.º. 1, jan/jun, 2003. p. 167-182.

GOMES, Nilma Lino. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos(as)? In: DINIZ, Margareth & VASCONCELOS, Renata Nunes (Orgs.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004a. p. 80-106.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e Auto-conceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1994.

PIZA, E. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu... In: HUNTLEY, Lynn & GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-125.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 12-40.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

STOLKE, Verena. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n.º. 20, jun. 1991. p. 101-119.

1.5 Alfabetização e letramento

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identities Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Ação Educativa: Mercado das Letras: ALB, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão, VÓVIO, Claudia Lemos, MOURA, Mayra Patricia. *Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional*. Campinas: Educ. Soc. v.23 n.81 dez. 2002.





SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Negritude, letramento e uso social da oralidade. In: CAVALLEIRO, E. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 179-194.

2. HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

As disciplinas História, Literatura e Artes, no Ensino Fundamental e Médio, principalmente deverão inserir conteúdos relativos à História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolas. Tal determinação pode ser lida na Lei 9.394/96, art. 26A.

A priorização não exclui as demais disciplinas/áreas de conhecimento, mas focaliza naquelas o lugar de destaque e visibilidade maior. Sugerimos que o leitor consulte os textos relativos à Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio sobre o tratamento destes conteúdos. Restringiremos aqui a apontar temas pontuais e bibliografia de apoio.

2.1. Literatura

2.1.1. Literatura Africana

ABDALA JUNIOR, Benjamin. *De Vóos e Ilhas: literatura e comunitarismos*. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.

DOSSIÊ DE LITERATURAS AFRICANAS. *Revista Scripta*. Programa de Pós-graduação da PUC Minas/CESPUC. (vários números).

DOSSIÊ de LITERATURAS AFRICANAS. *Revista Via Atlântica*. Programa de Pós-graduação em Estudos comparados da FFLCH da USP/São Paulo (Vários números)

HAMPÂTÉ BA, Amadou. *Amkoullel: o menino fula*. São Paulo: Palas Athena/Casa das Áfricas, 2003.

MACEDO, Tania. *Angola e Brasil: estudos comparados*. São Paulo: Via Atlântica.

MADRUGA, Elisalva. *Nas trilhas da descoberta: a repercussão do modernismo brasileiro na literatura angolana*. João Pessoa: Editora Universitária, 1998.

MOUTINHO, Viale (org.). *Contos Populares de Angola: folclore quimbundo*. 3. ed. São Paulo: Landy, 2000.

SANTILLI, Maria Aparecida. *Paralelas e Tangentes: entre literaturas de língua portuguesa*. São Paulo: Arte & Ciência.

2.1.2. Literatura Afro-brasileira

CUTI, Luiz Silva. *Negros em Contos*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1996.

FONSECA, Maria Nazareth. (org). *Brasil Afro-Brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Lisboa, Andréia. Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário na literatura infantil e juvenil. Dissertação de mestrado, São Paulo, FE/USP

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da Memória, o reinado do rosário do Jatobá*. São Paulo: Ed. Perspectiva, Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

_____. A Oralitura da Memória. In: FONSECA, Maria Nazareth. (org). *Brasil Afro-Brasileiro*. Autêntica, 2001.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Venâncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

SEPÚLVEDA, Maria do Carmo & SALGADO, Maria Teresa (Org.). *África & Brasil: letras em laços*. Rio de Janeiro: Editora Atlântica.

2.2 História

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil: Histórias, Realidades, Problemas e Caminhos*. São Paulo: Global Editora e Ação Educativa, 2004.

RIBEIRO, Ronilda Yakemi. *A alma africana no Brasil*. São Paulo: Editora Oduduwa., 2001.

SALLES, R. H. & SOARES, M.de C. *Episódios de história afro-brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A: Fase, 2005.

SANTOS, Rafael S. dos. Mas que história é essa? In: TRINDADE. Azoilda L. da & SANTOS Rafael S. dos. *Multiculturalismo: mil faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 63-90.

SILVA, Alberto Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Editora Nova Fronteira, 1998.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

THORTON, John. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico: de 1400 a 1800*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2003.





2.3 Artes



AMARAL, Aracy. *Artes plásticas na semana de 22*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ARAÚJO, Emanuel. *A Mão Afro-Brasileira: Significado da Contribuição Artística e Histórica*. São Paulo: Tenenge, 1988.

GOMBRICH, Ernest. *História da Arte*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1993.

JUNGE, Peter (org.). *A arte da África: Obras primas do Museu etnológico de Berlim*. Centro Cultural do Banco do Brasil, 2004.



LEITE, José Roberto Teixeira. *Dicionário crítico da pintura no Brasil*. Rio de Janeiro: Artlivre, 1988.

PAREYSON, Luigi. *Estética. Teoria da formatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

SASSOONS, S. (coord.). *Mostra do Redescobrimento - Arte Afro-brasileira*; São Paulo: Fundação Bienal: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

SILVA, M.J.L.da. As artes e a diversidade étnico-racial na escola básica. In: MUNANGA. Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2001. p. 119-137.





Tranças e prosas
Coleção particular - Elmodad Azevedo

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Sugestões

Poder-se-ia pensar a concepção de um plano de ação enquanto “ato de criação”, voltando-se para as histórias transmitidas oralmente nas comunidades quilombolas que se constituem redutos onde a ancestralidade “sopra”, através das mais diversas narrativas, os caminhos por onde buscar os meios de manter-se, portar-se e situar-se diante do mundo.

Pensar-se-ia esta atividade, em conformidade com uma narrativa capturada em uma comunidade de quilombo de Gravataí, no Rio Grande do Sul, que, meio ao processo de titulação de terra, traz, através da voz de uma mulher, o encontro com o modo de ser e fazer do escravizado que se tornou dono das terras do quilombo, a riqueza de um conteúdo pedagógico que articula os saberes abertos e fechados, base conceitual já refletida na seção anterior. A citação abaixo, dessa senhora quilombola, remete-se ao século XIX, atravessa tempos, é fato presente que remonta vários elementos a serem pensados enquanto ação educativa e criativa na escola:

[...] eles já tentavam ver uma organização, o registro das terras. Tia Luiza e os mais velhos diziam... A mãe dizia que a vó dizia que o pessoal vendia mamona para legalizar as terras deles e tudo mais. Eles já vinham nessa busca porque aquelas terras foram herdadas, porque ele era escravo e tudo mais né... (Juraciara, quilombo de Manoel Barbosa, Gravataí, março de 2005).

A partir dessa breve narrativa podemos extrair elementos para ações educativas:

1. O reconhecimento da organização social do grupo como “fonte” de recursos para um processo secular de conquista de um espaço social negro.



2. Atividades sugeridas a partir dos elementos-chave (organização para registro de terras a partir da comercialização da mamona):

2.1. O conceito de “organização”: Para que serviu? Para que serve? Quais as formas? Como organizar a nossa aula/atividade? O que é uma organização em quilombo no sentido histórico e contemporâneo? Somos diversas séries, diversas idades, então... Somos múltiplas possibilidades de organização para a construção do saber, construção inclusive da forma de buscá-lo. Organização, metodologia, didática, modo de fazer como? Através de pesquisa? Através de projetos? O que é projetar? Projetor pode ser sonhar? Sonhar com o quê? Afinal de contas, o que as crianças, adolescentes jovens quilombolas sonham? Qual a transformação ocorrida nos sonhos das pessoas adultas e idosas, vendedores/as de óleo de mamona, e as crianças que se conhecem e exploram as suas potencialidades históricas e científicas?

Utilização da mamona:

- A busca nos saberes abertos e fechados
- O que a ciência¹ diz?

Origem: “No Brasil a mamona é conhecida desde a era colonial, quando dela se extraía o óleo para lubrificar as engrenagens e os mancais dos inúmeros engenhos de cana”.

Classificação botânica: “No Brasil, conhece-se a mamona sob as denominações de mamoneira, rícino, carrapateira e palma-criste [...]”.

Importância econômica: “Na obra *Histórium Mundi*, de Plínio, conhecida há 1900 anos, encontra-se o seguinte trecho no qual são descritas as qualidades do óleo de mamona: ‘o óleo de mamona bebe-se com igual quantidade de água morna para purgar o corpo. Diz-se particularmente que purga o intestino’”.

- O que diz a imprensa, a mídia?

Combustível alternativo: 1. Miguel Rosseto e Dilma Rousseff² identificam no biodiesel uma alternativa econômica para as regiões do país que não dispõem de clima e solo para outras culturas e podem produzir mamona, giras-

¹ Fonte: UOV: Universidade *on line* de Viçosa / Disponível: www.criareplantar.com.br. Acesso em: 22/06/2005

² Ministros do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Ministério das Minas e Energia, respectivamente, à época da publicação do artigo.

sol e nabo forrageiro” (Fonte: *Jornal Zero Hora*, 25/03/2005, Porto Alegre).

2. “Dezessete comunidades (quilombolas) do Piauí se uniram em um projeto de produção e uso do biodiesel, a partir do óleo de mamona” (Fonte: www.radiobras.gov.br/matéria).

**•O que os mais velhos dizem sobre a propriedade da mamona?
Quais as utilidades e visões advindas do saber local?**

Quais as disciplinas envolvidas?

Todas as disciplinas em um processo de troca, interdisciplinar.

Quais as práticas possíveis?

Exploração de todas as potencialidades naturais, cognitivas, lúdicas, espaciais, corporais e outros.

a) Exploração do tempo de infância situado no tempo da escola para além das quatro paredes: sair à cata dos frutos da mamona e apropriação deles como material pedagógico.

b) O estabelecimento dos “contratos” pedagógicos: frutos secos? Frutos verdes? Ambos?

c) Vamos buscar onde? Na busca, quais as relações que se estabelecem? Qual o cenário (re) criado? Ainda que cotidianamente trilhado, o percurso se transforma quando feito em grupo, com objetivos. Portanto, quais as relações estabelecidas entre educador/educandos, educandos/educandos no momento de ir para além do espaço escolar?

d) Na escola, fazer o quê? Quais os cuidados no manuseio dos frutos?

Matemática: a necessidade do “concreto” nas séries iniciais, auxiliares no processo de ensino-aprendizagem. Ex: Vamos fazer operações matemáticas com as frutinhas?

A formação de problemas que podem envolver não o produto em si, mas as dimensões espaço-temporais para a sua aquisição. Ex: Saímos da escola às ... voltamos às... quanto tempo estivemos fora?

Artes: a criação, interpretação de histórias e fantasias e subsequente utilização dos frutos na feitura de acessórios, na ornamentação de produções feitas com diversos materiais (barro, argila...);

Recreação: a “cultura da infância” permeando o contexto escolar: brincar de fugir dos “grudentos” carrapichos, “guerra” com os frutos, criação de regras necessárias para a consolidação da atividade lúdico-recreativa como um espaço de alegria, prazer e respeito.





Ciências: a exploração dos saberes científicos e comunitários a respeito da planta. Práticas fitoterápicas, utilização em práticas religiosas de matriz afro-brasileira.



História: a história local e a história global; o período colonial (uso lubrificante) até o período moderno (uso como biodiesel).

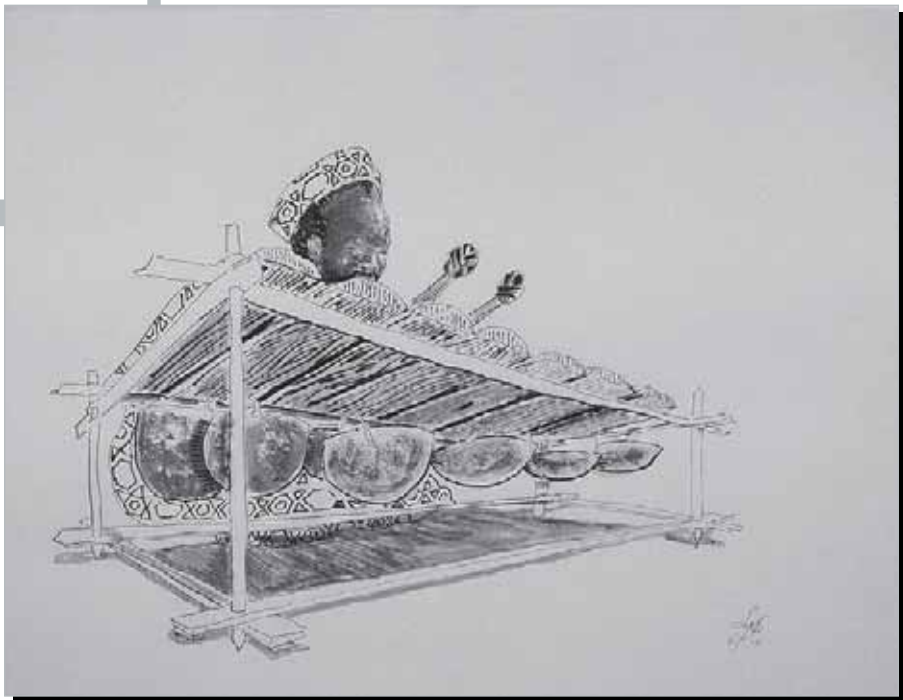
Geografia: explicitar as condições físicas (solo, relevo, recursos hídricos, temperatura, etc.) para a existência e conservação da planta e, acima de tudo, a territorialidade que não é física, mas que é base da complexidade do viver, do saber, do fazer e do sentir de um grupo étnico-racial.



Comunicação e expressão: as variações locais e regionais dos termos mamonera, rícino, carrapateira.

Enfim, atividades que podem ser feitas em outras áreas, nas quais existem diversas plantas de largo conhecimento e uso local.





Isso que toca chama-se balafon
Coleção particular - Conceição de Maria C. Machado

Glossário de Termos e Expressões Anti-Racistas



Isso que toca chama-se balafon
Coleção particular - Conceição de Maria C. Machado

Glossário de Termos e Expressões Anti-Racistas

Na prática educacional e, em especial, no cotidiano escolar a linguagem que utilizamos está marcada por expressões que, às vezes, inconscientemente, contribuem para reforçar situações de preconceito, discriminação e racismo. Por outro lado, vários termos e expressões vêm sendo utilizados como parte das idéias e das ações anti-racistas. Alguns termos ainda não são de circulação ampla. Portanto, apresentamos esse glossário composto por muitas palavras e expressões citadas ao longo deste Plano de Ação e outras que compreendemos como de veiculação necessária.

AFRICANIDADE: Em sentido geral, pensar em africanidade nos remete ao sentido de reconhecimento tanto do lugar histórico, sociopolítico e lúdico-cultural, onde tudo se liga a tudo. Na prevalência da africanidade o universo é gerado na existência coletiva, prevalecendo o Ser Humano e o Espaço enquanto expressão da chamada força vital, imprescindível para evidenciar a construção de uma identidade negra postulada na construção de um mundo democrático. A africanidade reconstruída no Brasil está calcada nos valores das tradições coletivas do amplo continente africano presente e recriada no cotidiano dos grupos negros brasileiros.

AFRODESCENDENTE: O termo afrodescendente se refere aos/às descendentes de africanos(as) na diáspora, em contextos de aproximação política e cultural, e é utilizado como correlato de negros(as) (ou, às vezes “pretos”) nos países de língua portuguesa, como o Brasil, de *african american*, na língua inglesa, em países como Estados Unidos (onde se usa também o termo *black*).

ANCESTRALIDADE: Para os povos africanos e seus descendentes, a ancestralidade ocupa um lugar especial, tendo posição de destaque no conjunto



de valores de mundo. Vincula-se à categoria de memória, ao contínuo civilizatório africano que chegou aos dias atuais irradiando energia mítica e sagrada. Integrantes do mundo invisível, os ancestrais orientam e sustentam os avanços coletivos da comunidade. A ancestralidade redefine a alegria de partilhar um espaço rodeado de práticas civilizatórias e o viver de nossos antepassados, conduzindo para um processo de mudanças e enriquecimento individual e coletivo em que o sentimento e a paixão estão sintonizados com o ser e o comportamento das pessoas (SOUZA, 2003). A ancestralidade remete aos mortos veneráveis, sejam os da família extensa, da aldeia, do quilombo, da cidade, do reino ou império, e à reverência às forças cósmicas que governam o universo, a natureza.

AUTO-ESTIMA: Sentimento e opinião que cada pessoa tem de si mesma. É na infância, no contato com o outro, que construímos ou não a nossa autoconfiança. As experiências do racismo e da discriminação racial determinam significativamente a auto-estima dos(as) adultos(as) negres e somente a reelaboração de uma nova consciência é capaz de mudar o processo cruel de uma sociedade desigual que não os(as) estimula e nem respeita. O processo psicológico é um dos aspectos mais importante da auto-estima, pois conduz as relações interpessoais. As formas como nos relacionamos com o outro em muitas situações geram falsos valores. Então o caminho para construção da auto-estima está calcado em uma sociedade mais justa e igualitária, no reconhecimento e valores de cada indivíduo como um ser essencial.

COMPLEXIDADE: Contemporaneamente o termo refere-se ao pensamento filosófico e científico que busca compreender o mundo como um todo, recusando o reducionismo das interpretações e explicações. Edgar Morin assim concebe o pensamento complexo: “É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que impõem a todo o pensamento, co-determinam sempre o objecto de conhecimento” (1980, p. 14).

CIRCULARIDADE: Um dos percursos do pensamento complexo que busca a circularidade entre a análise (a disjunção) e a síntese (a religação), que ultrapassa o reducionismo e o “holismo” e reconhece a circularidade entre as partes e o todo (ARANHA, 2005). A circularidade diz respeito, igualmente, ao caráter do pensamento cíclico, mítico, muitas vezes relacionado às sociedades tradicionais em que os tempos passados, presentes e futuros se processam em círculo: elementos do passado podem voltar no presente, especialmente através da memória; anúncios do futuro podem ocorrer no aqui e agora.

CORPO: O corpo humano pode ser concebido como uma porção de espaço, com suas fronteiras, centros vitais, defesas e fraquezas. O corpo também pode ser pensado como um território. Na visão de mundo de vários povos africanos, o corpo é o primeiro território sagrado do qual somos responsáveis. Para Azoilda Trindade, “é importante ressaltar, também, que diversos povos e grupos étnicos e culturais concebem e interagem com o corpo diferentemente: uns amam o corpo do outro; uns escravizam e vampirizam o corpo do outro, usando o corpo alheio; outros destroem o próprio corpo se autonegando, se mutilando... Uns sacralizam os corpos, outros o reificam... Alguns corpos lutam pela sua visibilidade e por direitos humanos, sociais e políticos; outros reduzem e negam o corpo do outro; outros, ainda, escondem os seus próprios corpos como se deles se envergonhassem” (2002, p. 71).

CORPORALIDADE: Corporalidade e espiritualidade compõem a estrutura que os seres humanos portam nos diversos aspectos da alma, no investimento cultural dos sentidos da vida. Corporalidade é o viver cotidiano de cada pessoa, individual e coletivo. É modulada de diferentes maneiras segundo o espaço psíquico ou espiritual somático. Na corporalidade se expressa também a sexualidade, reinterpretada e reproduzida graças à celebração do corpo, como lugar de representação cultural e histórico, como geradora de percepções e concepções de valores. Está relacionada à existência, ao trabalho, ao lazer e ao tempo que dedicamos a cada uma dessas funções.

CULTURA/CULTURA NEGRA: Conceito central das humanidades e das ciências sociais e que corresponde a um terreno explícito de lutas políticas. Para Muniz Sodré, a demonstração de cultura está comprometida com a demonstração da singularidade do indivíduo ou do grupo no mundo: “A noção de cultura é indissociável da idéia de um campo normativo. Enquanto ela emergia, no Ocidente, surgiam também as regras do campo cultural, com suas sanções – positivas e negativas” (SODRÉ, 1988b). Podemos conceituar o termo cultura como estratégia central para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento e um campo de lutas e de contradições.

DISCRIMINAÇÃO RACIAL: Ação, atitude, ou manifestação contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou “cor”. A discriminação acontece quando o racista externaliza seu racismo ou preconceito e age de alguma forma que prejudica uma pessoa ou grupo (MULLER, 2005). De acordo com a Convenção da ONU de 1966, discriminação racial “significa





qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercícios, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais do domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública” (ONU *apud* SANT’ANA, 2004).

DIVERSIDADE: As educadoras Gomes & Silva nos indicam que “o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da implantação de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana” (2002, p.29-30). Nas palavras de Sodré, “A diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também, culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes” (2001). Nesse sentido, afirma Nilma Lino Gomes: “Assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia” (2003).

ESTEREÓTIPO: Opinião preconcebida, difundida entre os elementos de uma coletividade; conceito muito próximo de preconceito. Sant’Ana define estereótipo como: “uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas” (2004, p.57).

ETNIA/GRUPO ÉTNICO: Para as ciências sociais, em especial a Antropologia, a noção de etnia emerge após a Segunda Guerra Mundial, em contraposição à noção biológica de raça que as ciências da natureza consideravam inadequada para tratar das diferenças entre grupos humanos. Etnia ou grupo étnico é um grupo social cujos membros consideram ter uma origem e uma cultura comuns, e, portanto, uma identidade marcada por traços distintivos. Uma etnia ou um grupo étnico se autodefine e é reconhecida por etnias ou grupos distintos da sociedade envolvente. O mesmo acontece com os indivíduos: pertence a uma etnia ou um grupo étnico quem dele se considera integrante e quem é reconhecido como a ele pertencente pelo grupo e pela sociedade.

ETNOCENTRISMO: Tendência dos grupos ou sociedades de privilegiar a si mesmo e à suas concepções como superiores, num contexto de interações com coletividades de mesmo tipo: “como o nome indica, é uma idéia que coloca determinado grupo étnico como pólo básico – ele é o centro. Os demais, por serem diferentes, não têm relevância. Há nesse caso um confronto com a modernidade que não prescinde da idéia de diversidade”, afirma Hélio Santos (2001. p. 83).

GRIÔ: Segundo o historiador africano Hampaté Bâ, há várias categorias de *griots* (palavra francesa, para aqueles chamados de *dieli*, em bambara, língua da África Ocidental): narradores orais, músicos e/ou cantores. Os griots não são os únicos tradicionalistas, mas podem tornar-se, se for a sua vocação: “É fácil ver como os griots genealogistas, especializados em histórias de famílias, geralmente dotados de memória prodigiosa, tornaram-se naturalmente, por assim dizer, os arquivistas da sociedade africana e, ocasionalmente, grandes historiadores, mas é importante lembrarmos que eles não são os únicos a possuir tal conhecimento. Os *griots* historiadores, a rigor, podem ser chamados de “tradicionalistas”, mas com a ressalva de que se trata de um ramo puramente histórico da tradição a qual possui muitos outros ramos” (1980, p. 206).

HISTÓRIA: A história pode ser realizada e compreendida de várias formas: escrita, oral, quantitativa, econômica, cultural, social. A concepção de história vem sendo ampliada e relativizada com a história dos grupos socialmente subalternos e discriminados que já foram considerados “povos sem história”. Como área do conhecimento tem teorias e métodos próprios. Profissionais desse campo têm se voltado para a história da África e da população negra na diáspora.

HISTÓRIA DA ÁFRICA: História das sociedades africanas, escrita e/ou narrada por africanos(as), afrodescendentes e pesquisadores/as de outros grupos étnico-raciais que apresentam a África em suas diversas conexões espaço-temporais, sem se limitar ao período do capitalismo mundial mercantilista e à escravidão moderna (séculos XVI a XIX). A história da África pode ser igualmente relacionada ao pan-africanismo, à negritude, ao movimento de descolonização e independência dos países africanos, ao racismo em escala mundial e às sociedades africanas contemporâneas.

IDENTIDADE: A noção de identidade é abordada por diversas áreas do conhecimento. Portanto, podemos tratar de vários tipos de identidade. No tocante à identidade racial ou étnica, o importante é perceber os seus processos de construção, que podem ser lentos ou rápidos e tendem a ser duradouros. É necessário estar atento aos elementos negativos, como os estereótipos





e as situações de discriminação. Além disso, é necessário ater-se à vontade de reconhecimento das identidades étnicas, raciais e de gênero dos indivíduos e dos grupos. Também é preciso compreender que, no mundo contemporâneo, os indivíduos constroem e portam várias identidades (sociais, étnicas e raciais, de faixa etária, gênero e orientação sexual e outros).

MEMÓRIA: A memória individual ou coletiva é sempre uma memória social e, por isso, é seletiva, composta de rememorações e esquecimentos (POLLOCK, 1989) e se apóia em elemento da vida de uma pessoa ou do(s) grupo(s) a que ela pertence. Os grupos discriminados ou subalternos são portadores de memórias “subterrâneas” que devem ser registradas com procedimentos adequados. No caso da trajetória da população negra, marcada pela oralidade e por poucos registros escritos, a memória coletiva é fundamental para a continuidade das coletividades tanto rurais quanto urbanas.

MITO: Segundo Marilena Chauí, “mito deve ser compreendido no seu aspecto etimológico da palavra grega *mythos*, isto é, uma narração pública de feitos lendários, mas também no sentido antropológico, no qual essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade” (2004, p.09). No universo da africanidade, a mitologia está fundamentada nos fatos e acontecimentos narrados pelos humanos e/ou pelos deuses. A necessidade de fortalecer os povos, seus deuses ou heróis possibilitou a construção e a narrativa de diferentes histórias, inseridas no contexto sociopolítico, trazendo sempre uma lição de ética e/ou moral em que cada nação ressignifica suas relações sociais entre o cosmo, as pessoas e as razões dos acontecimentos naturais e/ou sobrenaturais.

MULTICULTURALISMO: Coexistência de várias culturas no mesmo espaço, no mesmo país, na mesma cidade, na mesma escola. Para Gonçalves e Silva; “embora o multiculturalismo tenha se transformado, com apoio da mídia e das redes informais, em um fenômeno globalizado, ele teve início em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional. (...) Em suma, o multiculturalismo, desde sua origem, aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservar suas características culturais” (2001, p. 19-20). Ainda que da perspectiva do multiculturalismo seja apresentada uma visão relativista dos valores, Capelo pondera que “o multiculturalismo não pode abrir mão da igualdade de direito e das necessidades compensatórias, caso contrário terá contribuído para excluir, para separar, para fragmentar, permitindo que a dominação sobre a minoria seja ainda mais eficiente” (2003, p. 129).

ORALIDADE: Plano de transmissão dos saberes em várias sociedades, aparentemente posto em segundo plano na modernidade. Além disso, considera-se que a oralidade é o meio de transmissão de conhecimento de grupos e coletividades tradicionais, em particular, aquelas que não registram seus fenômenos através da escrita. No entanto, a expressão oral pode ocorrer vinculada a expressões visuais e corporais, artísticas e musicais, e, inclusive, escritas. A palavra, a fala, são primordiais na expressão oral como portadoras do conhecimento do grupo social em questão: “O ouvir, juntamente com o olhar e sentir, é necessário para apreender, distinguir, entender fatos de que se é testemunha, palavras que se ouvem, situações nas quais se é envolvido ou nas quais a pessoa se envolve. (...) O falar é a síntese do que se ouviu, presenciou, concluiu, e expressa tanto por palavras, como por gestos, muitas vezes apenas por gestos, decisão, encaminhamentos, formas de agir” (SILVA, 2003, p. 188).

PLURALISMO: Esse termo se refere às relações sociais em que grupos distintos em vários aspectos compartilham outros tantos aspectos de uma cultura e um conjunto de instituições comuns. Cada grupo preserva as suas próprias origens étnicas ao perpetuar culturas específicas (ou “subculturas”) na forma de igrejas, negócios, clubes e mídia. Existem dois tipos básicos de pluralismo: o cultural e o estrutural. O pluralismo cultural ocorre quando os grupos têm reconhecidos e respeitados sua própria religião, suas visões de mundo, seus costumes, suas atitudes e seus estilos de vida em geral, e compartilham outros com grupos diferentes. O pluralismo estrutural ocorre quando os grupos têm as suas próprias estruturas e instituições sociais enquanto compartilham outras. O pluralismo, como ferramenta analítica, pretende explicar como grupos diferentes, com diferentes “bagagens culturais”, e talvez interesses distintos, podem viver juntos sem que a sua diversidade se torne motivo de conflito.

PRECONCEITO: O preconceito é, primeiramente, uma opinião que se emite antecipadamente, a partir de informações acerca de pessoas, grupos e sociedades, em geral infundadas ou baseadas em estereótipos, que se transformam em julgamento prévio, negativo. “Os preconceitos são opiniões levianas e arbitrárias, mas que não surgem do nada. Nem, ao contrário do que se possa pensar, são opiniões individuais. Em geral, nascem da repetição irrefletida de julgamentos que já ouvimos antes mais de uma vez. Finalmente, à força de tanta repetição, terminamos por aceitá-los como verdadeiros. E os repetimos sem sequer nos preocuparmos em verificar quão certos são” (INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS, 1995, p. 17).





RAÇA: A noção de raça se configurou no pensamento ocidental a partir das obras de filósofos e cientistas dos séculos XVIII e XIX, que, em geral, caracterizavam os povos apoiando-se nas diferenças aparentes e os hierarquizavam a seu modo, tratando, sobretudo, as raças brancas como superiores às raças amarelas e mais ainda às negras, dentre outras. As ciências naturais contemporâneas apontam para a inexistência de raças biológicas, preferindo falar em uma única espécie humana. No entanto, as ciências sociais, reconhecendo as desigualdades que se estabeleceram e se reproduzem com base no fenótipo das pessoas, especialmente em países que escravizaram africanos(as), concordam com a manutenção do termo raça como uma construção social que abrange essas diferenças e os significados a elas atribuídos, que estão na base do racismo. A noção de “raça” para o Movimento Negro não está pautada na biologia. O que se denomina raça codifica um olhar político para a história do negro no mundo.

RACISMO: Remete a um conjunto de teorias, crenças e práticas que estabelece uma hierarquia entre as raças, consideradas como fenômenos biológicos (MUNANGA, 2004). Doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura ou superior) de dominar outras; preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, geralmente considerada inferior; atitude de hostilidade em relação à determinada categoria de pessoas.

RECONHECIMENTO: Os caminhos para o pluralismo centram-se nas lutas pelo reconhecimento e pelo direito à diferença dos povos negros, indígenas, dos movimentos feministas, dos movimentos da diversidade sexual, dos movimentos dos direitos humanos, em geral. A busca pelo reconhecimento é individual e social e o reconhecimento deve ser praticado pelos indivíduos e pelas instituições.

SEGREGAÇÃO RACIAL: Separação forçada e explícita, com base na lei ou no comportamento social de grupos étnicos e raciais considerados como minoritários ou inferiores. Como nos indica Hélio Santos: “A segregação institucional, tipo apartheid, felizmente, nos dias atuais está em desuso. Há setores da sociedade brasileira tão fechados para algumas pessoas que poderíamos dizer que há uma segregação, não oficial, mas que funciona” (2001, p. 83).

SEXISMO: É a discriminação ou tratamento desigual a um determinado gênero, ou ainda a determinada identidade sexual. Existem dois significados distintos sobre os quais se assenta o sexismo: um sexo é superior ao outro; mulher e homem são profundamente diferentes (mesmo além de diferenças

biológicas) e desiguais. A mobilização contra o sexismo deve se refletir em aspectos sociais como o direito e a linguagem. Em relação ao preconceito contra mulheres, diferencia-se do machismo por ser mais consciente e pretensamente racionalizado, ao passo que o machismo é muitas vezes um comportamento de imitação social. Nesse caso, o sexismo muitas vezes está ligado à misoginia (aversão ou ódio às mulheres).

TERRITÓRIO/TERRITORIALIDADE: Para entendermos o conceito de territorialidade em África, é necessário verificarmos a complexidade do imaginário africano tradicional. Antes, é preciso entender que tradicional, nesse caso, não é igual a velho, estático e sem evolução. A territorialidade se dá através da força vital, da energia concentrada em tal espaço, sem fronteiras rígidas. A territorialidade pode ser percebida como espaço de práticas culturais nas quais se criam mecanismos identitários de representação a partir da memória coletiva, das suas singularidades culturais e paisagens. A territorialidade seria assim resultante de uma unidade construída, em detrimento das diferenças internas, porém evocando sempre a distinção em relação às outras territorialidades. Sodré afirma que “o território como patrimônio simbólico não dá lugar à abstração fetichista da mercadoria nem à imposição poderosa de um valor humano universal, porque aponta o tempo inteiro para a abolição ecológica da separação (sofística) entre natureza e cultura, para a simplicidade das condutas e dos estilos de vida e para a alegria concreta do tempo presente” (1988a, p. 165).

XENOFOBIA: Aversão, medo injustificado a pessoa e coisas estrangeiras; ódio ao estrangeiro. O termo xenofobia também é considerado a condição psicológica para descrever pessoas que temem ou abominam grupos tidos como estrangeiros. Historicamente, o Brasil viu com reservas a presença de alguns imigrantes internacionais. No final do período imperial, não se admitia a presença de imigrantes africanos e asiáticos. Na época do nacionalismo do Estado Novo praticou-se o racismo e a xenofobia aberta ante a diversas nacionalidades, com a justificativa de que certas nacionalidades poderiam ser mais bem “assimiladas” pela sociedade brasileira e outras não, por meio de uma legislação excludente, revestindo-se também de roupagem tipicamente autoritária das circulares e ordens secretas e acompanhada de um clima xenófobo (MILESI, BONASSI & SHIMANO, 2000, p. 57).



Bibliografia

ARANHA, Gláucio. *Por uma democracia cognitiva: a reforma do pensamento e do ensino na visão de Edgar Morin*. Ciências & Cognição; Ano 02, Vol 04, mar/2005. Disponível em www.cienciasecognicao.org

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade Sociocultural – na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neuza Maria M. (Org.) *Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Vol. 1, 5ª ed, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In: *Diversidade na Educação – Reflexões e experiências*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

GOMES, Nilma Lino & GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino & GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz (Orgs). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte; Autêntica, 3ª. Ed., 2001.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.) *História Geral da África*. Tomo I. São Paulo: Ática/Paris: UNESCO, 1980, p. 181-218.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS. *Maleta Didática Educação para a Cidadania*. Capítulo Igualdade/Atividades. Anistia Internacional, São José, Costa Rica, 1995. p.17.

MILESI, Rosita; BONASSI, Margherita & SHIMANO, Maria Luzia. Migrações internacionais e a sociedade civil organizada: Entidades confessionais que atuam com estrangeiros no Brasil e com brasileiros no exterior. In: CNPD. CASTRO, Mary Garcia (org.). *Migrações internacionais: contribuições para políticas*. Brasília: CNPD, 2001, p. 563 – 588.

MORIN, Edgar. *O Método II: A vida da vida*. 2ª. Ed. Publicações Europa-América, 1980.

MULLER, Maria Lucia R. (Org). Trabalhando as diferenças no Ensino Fundamental – Cuiabá, *Cadernos NEPRE* v.01, nº1, Jan. - Jun. 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.) Niterói: UFF. *Cadernos PENESB*, 2004, p. 15-35.

POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento e Silêncio. *Estudos Históricos* Vol. 2. No. 3. Rio de Janeiro, 1989, p. 03-15.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 2004, p. 39-67.

SANTOS, Hélio. Discriminação Racial no Brasil. In: SABÓIA, Gilberto Vergne (org.). *Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. Brasília, UNESCO/São Carlos, EdUFSCar, 2003, p.181-197.

SODRÉ, Muniz. Reinventando @ cultura: Comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 2001.

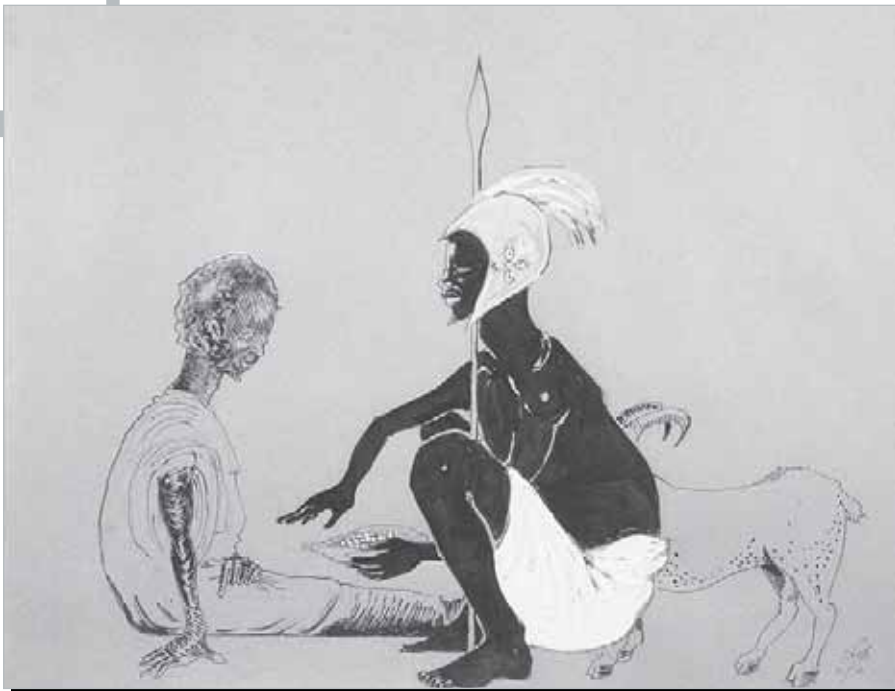
_____. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988a.

_____. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988b.

Souza, Edileuza Penha de. *Tamborizar: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes negros e negras através dos tambores de congo*. São Paulo: Concurso Negro Educação, 2003.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *O corpo que fala: dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 65-88.





Fome de tudo (Oxossi)
Coleção Particular - Maria Lúcia da Silva

*Diretrizes Curriculares Nacionais para a
Educação das Relações Étnico-Raciais
e para o Ensino de História
e Cultura Afro-Brasileira*



Fome de tudo (Oxossí)
Coleção Particular - Maria Lúcia da Silva

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

PARECER CNE/CP 003/2004

APROVADO EM: 10/3/2004

PROCESSO N.º: 23001.000215/2002-96

I – Relatório

Este Parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Junta-se a preceitos analógicos aos Art. 26 e 26A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 175, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 303), de Alagoas (Art. 253), assim como de Leis Orgânicas tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal n.º. 7685, de 17

de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº. 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e Lei Municipal nº. 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.¹

Junta-se também ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Destina-se o parecer aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se também às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Em vista disso, foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de 1000 questionários, e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas.

¹ Belém – Lei Municipal nº. 76.985, de 17 de janeiro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências”

Questões introdutórias

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm também como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade para todos, assim como o são o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

Políticas de Reparções, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para gru-





pos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias, a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheçam a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não-negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade

de étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, a sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de antepassados seus terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos², bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combater ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da Unesco de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem

² Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.





como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esboçam nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convêm, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

Medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu Art.3º, IV, o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e reconhecem que todos são portadores de singularidade irredutível e que a formação escolar tem de estar atenta para o desenvolvimento de suas personalidades (Art.208, IV).

Educação das relações étnico-raciais

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais, afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não-negros, bem como seus professores precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobrejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, utiliza-o com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante também explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática.

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro brasileiro, têm comprovado o quanto é dura a experiência dos negros de ter julgados negativamente seu comportamento, idéias e intenções, antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa. Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo, que pretende impor-se como superior e por isso universal, e que os obriga a negarem a da tradição do seu povo.

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, é necessário fazer emergirem as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.

Como bem salientou Frantz Fanon³, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações, e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir

³ FRANTZ, Fanon. Os Condenados da Terra. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.





relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola; porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm de desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Diálogo com estudos que analisam e criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro, presentes nas diferentes regiões e estados, assim como inúmeras cidades, são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, para que se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações.

Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar.

Para empreender a construção dessas pedagogias, é fundamental que se desfaçam alguns equívocos. Um deles diz respeito à preocupação de pro-

fessores no sentido de designar ou não seus alunos negros como negros ou como pretos, sem ofensas.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígena – a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana quanto dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe serem negros(as), designarem-se negros; que outros, com traços físicos africanos, digam-se brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados, e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco, este último utilizado na campanha do censo de 1990.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e por isso teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que no pós-abolição foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população, pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.





Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável, e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, a escola.

Outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida, escolares e sociais. Por isso a construção de estratégias educacionais que visem o combate ao racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite a forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das

diferentes áreas de conhecimentos e além disso sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Até aqui foram apresentadas orientações que justificam e fundamentam as determinações de caráter normativo que seguem.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e a direitos seus. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma nação democrática.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades que proporcionam diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996,





permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros.

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvidas, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos, situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Precisa o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem, a adotar costumes, idéias, comportamentos que lhes são adversos. E estes certamente serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis.

Para conduzir suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos, os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados.

Consciência Política e Histórica da Diversidade

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

Fortalecimento de Identidades e de Direitos

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;





- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores, alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular,

assim como das instituições e de suas tradições culturais. É neste sentido que se fazem as seguintes determinações:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicita, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formulem, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas⁴ particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais⁵, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula,

⁴ § 2º, Art. 26A, Lei 9.394/1996: Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

⁵ Neste sentido, ver obra que pode ser solicitada ao MEC: MUNANGA, Kabengele, org. *Superando o Racismo na Escola*. Brasília, Ministério da Educação, 2001.

Aracaju – Lei Municipal nº. 2.251, de 30 de novembro de 1994, que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira, e dá outras providências

São Paulo – Lei Municipal nº. 11.973, de 4 de janeiro de 1996, que “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação”.





nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história de quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos, realizações próprios de cada região, localidade.
- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.
- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africanas; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à

diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.
- O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade .
- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira far-se-á por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Mahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros).
- O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-Louverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimée Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar





Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).



Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:



- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores, para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola, e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por núcleos de estudos afro-brasileiros.
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, núcleos de estudos afro-brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico/racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais, no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos.



- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior.
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: - em Medicina, entre outras questões estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; - em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etnomatemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.
- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate ao racismo, a discriminações, ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.
- Previsão nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgão colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento, os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.
- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando se tratar de manifestações culturais próprias de determinado grupo étnico-racial.
- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de





ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.
- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.
- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.
- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).
- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais, como mapas da diáspora, de África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas de sua rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.
- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.
- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua conse-

cução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.
- Inclusão, nos instrumentos de avaliação das condições de funcionamento de estabelecimentos de ensino de todos os níveis, nos aspectos relativos ao currículo, atendimento aos alunos, de quesitos que avaliem a implantação e execução do estabelecido neste parecer.
- Disponibilização deste parecer na sua íntegra para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados.

Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes; todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, à medida que procedem de ditames constitucionais e de marcos legais nacionais, a medida que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nesse





sentido, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista a nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário.

A esses órgãos normativos cabe, pois, a tarefa de adequar o proposto neste parecer à realidade de cada sistema de ensino. E, a partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores - administrações de cada sistema de ensino, das escolas - definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do Art. 3) a prevalência dos direitos humanos (inciso II do Art. 4) e repúdio ao racismo (inciso VIII do Art. 4).

Cumprir a lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer que, junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

II – Voto da Relatora

Em face do exposto e diante de direitos desrespeitados, tais como:

- o de não sofrer discriminações por ser descendente de africanos;
- o de ter reconhecida a decisiva participação de seus antepassados e da sua própria na construção da nação brasileira;
- o de ter reconhecida sua cultura nas diferentes matrizes de raiz africana;
- diante da exclusão secular da população negra dos bancos escolares, notadamente em nossos dias, no ensino superior;
- diante da necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais;

- diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais no Brasil;
- diante da ignorância que diferentes grupos étnico-raciais têm uns dos outros, bem como da necessidade de superar esta ignorância para que se construa uma sociedade democrática;
- diante, também, da violência explícita ou simbólica, gerada por toda sorte de racismos e discriminações que sofrem os negros descendentes de africanos;
- diante de humilhações e ultrajes sofridos por estudantes negros, em todos os níveis de ensino, em consequência de posturas, atitudes, textos e materiais de ensino com conteúdos racistas;
- diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções, entre outros os da Convenção da Unesco, de 1960, relativo ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como os da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, 2001;
- diante da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível; do § 1º do Art. 215 que trata da proteção das manifestações culturais;
- diante do Decreto 1.904/1996, relativo ao Programa Nacional de Direitos Humanos, que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país;
- diante do Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da administração pública federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas;
- diante das Leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997, que regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional;
- diante do inciso I da Lei 9.394/1996, relativo ao respeito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; diante dos Arts. 26, 26A e 79B da Lei 9.394/1996, estes últimos introduzidos por força da Lei 10.639/2003, Proponho, ao Conselho Pleno:





- a) instituir as Diretrizes explicitadas neste parecer e no projeto de Resolução em anexo, para serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino no âmbito de sua jurisdição orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes;

- b) recomendar que este Parecer seja amplamente divulgado, ficando disponível no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Brasília-DF, 10 de março de 2004.

Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

III – Decisão do Conselho Pleno

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto do Relator

Sala das Sessões, 10 em março de 2003.

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Presidente



Fome de tudo (Oxossi)
Coleção Particular - Maria Lúcia da Silva



Afro 2
Coleção Particular - Renato Vasconcelos

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CONSELHO PLENO/DF RESOLUÇÃO Nº1, de 17 de junho 2004*

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei nº. 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e em especial por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

* CNE/CP Resolução 1/2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1,p.11.



Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no *caput* deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 3/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 3/2004 e desta Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.



§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no *caput* deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra

Presidente do Conselho Nacional de Educação





Pente que nos penteia
Coleção particular - Jurema Innocencio

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos
Lei Nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003

Mensagem de veto

Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência
e 115º da República.**

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque



Akua'ba
Coleção Particular - Jurema Innocencio

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE

Ricardo Henrique

Eduardo Oliveira - Ensino Médio

Rachel de Oliveira – Quilombolas

Vanda Machado – Ensino Fundamental II

DIRETOR DE EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE E CIDADANIA

Armênio Bello Schmidt

COORDENADORA-GERAL DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Eliane Cavalleiro

COORDENADORAS-GERAIS DO GRUPO DE TRABALHO PARA A INSERÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Denise Botelho

Maria Lucia de Santana Braga

Coordenadoras dos Grupos de Trabalho por Níveis e Modalidade de Ensino

Patrícia Santana - Coordenadora do GT Educação Infantil

Rosa Margarida de Carvalho Rocha - Coordenadora do GT Ensino Fundamental I

Azoida Loretto da Trindade - Coordenadora do GT Ensino Fundamental II

Ana Lucia Silva Souza - Coordenadora do GT Ensino Médio

Rosane Pires de Almeida - Coordenadora do GT Educação de Jovens e Adultos

Rosana Batista Monteiro - Coordenadora do GT Licenciaturas

Georgina Helena Lima Nunes - Coordenadora do GT Quilombolas

Participantes dos Grupos de Trabalho

Adiles Lima, Adriana Farias Perdomo, Alecsandro JP Ratts, Ana Flávia Magalhães Pinto, Ana José Marques, Ana Lucia da Rocha Conceição, Ana Maria da Rosa Prates, Anália José Lima de Oliveira, Ângela Martins, Ariane Celestino Meireles, Azoida Loretto da Trindade, Cândida Soares da Costa, Catarina de Grava Kempinas Romão, Claudia Franco, Cristina dos Santos Ferreira, Denise Antonia de Paulo Pacheco, Denise Botelho, Denise Conceição das Graças Zivianni, Denise Guerra, Dircenara dos Santos Sanger, Éder Coutinho, Edileuza Penha de Souza, Edleuza Ferreira da Silva, Eduardo Davi de Oliveira, Elenita Torres, Elenita Torresto, Eliane Cavalleiro, Erisvaldo P. dos Santos, Erisvaldo Pereira dos Santos, Eurico José Ngunga, Fabio Alexandre Belloli Zampoli, Francisca Rosineide Furtado do Monte, Georgina Helena Lima Nunes, Gisele F. Baiense, Grace das Graças Freitas Camie-lo, Gustavo Henrique Araújo Forde, Heloisa Pires Lima, Hungria Mora dos Reis Pinto, Íris Maria da Costa Amâncio, Ivete Maria Barbosa Madeira Campos, Jacira Reis da Silva, Janete Santos Ribeiro, Jeruse Romão, José Antonio dos Santos, José

Nilton de Almeida, Josenira Oliveira da Silva Ferreira, Luci Fátima Pereira Lobato da Silva, Lúcia Regina Brito Pereira, Luciano José Santana, Lucimar Rosa Dias, Lucinéia Aparecida Moraes de Souza, Luis Roberto Costa, Lusinete Barbosa dos Santos, Márcia Regina da Silva, Maria Alice Rezende, Maria Claudia Cardoso Ferreira, Maria Cristina Rodrigues Gomes, Maria Edite Martins Rodrigues, Maria Lucia da Silva, Maria Lucia de Santana Braga, Maria Madalena Torres, Maria Nilza da Silva, Marineide de Oliveira Gomes, Marinez Cunha Botelho, Marly Braga de Oliveira, Martha Rosa Queiroz, Mathias González Souza, Mayrce Terezinha da Silva Freitas, Neli Góes Ribeiro, Nelma Gomes Monteiro, Olga Celestina da Silva, Patrícia Santana, Paulino de Jesus Cardoso, Pedro Paulo Bernaldo, Pedro Tomaz de Oliveira, Rachel de Oliveira, Raquel de Souza, Regina Marques Parente, Rosa Margarida de C. Rocha, Rosana Batista Monteiro, Rosane Pires de Almeida, Sandra Mara de Oliveira, Tânia Elizabete da Silva, Valdenir Andreino, Vanda Machado, Vanda Pinedo, Vânia Barbosa, Vânia Beatriz Monteiro da Silva, Vera Lúcia Domingos dos Santos, Vera Lucia Valmerate, Vera Neusa Lopes, Vera Regina Rodrigues da Silva e Wilma de Nazaré Baía Coelho.

PARECERISTAS:

Alexandre Fernandez Vaz, Anete Abramowicz, Elba Siqueira de Sá Baretto, Elcio Antônio Portes, Elisete M. Tomazetti, Fabiana de Oliveira Reis, Filomena Maria de Arruda Monteiro, Jane Paiva, Jorcelina Elisabeth Fernandes, Regina Pahim, Marcia Maria Clara Di Pierro, Secchin Malacarne Mônica Ribeiro da Silva; Muleka Mwewa, Rafael dos Santos e Antonio Liberac C. Simões Filho.

COLABORADORES(AS):

Ariane Celestino Meireles, Augusta Maria Rodrigues Thompsom, Daniel Augusto Pinto Duarte, Iracema da Silva Araújo, Katiuscia Soares Viana, Luzia Maria Bada, Marcelo Lima, Marcia Secchin Malacarne, Maria Angélica Ferreira Alomba Pinto, Maria Auxiliadora Lopes, Maria Carolina da Costa Braga, Maria Margarida Machado, Neuza Soares Carneiro, Penha Mara Fernandes Nader, Rosângela da Conceição Loyola, Viviane Souza da Hora e Yasmim Poltronieri Neves.

Coordenadores de dezembro de 2004 a março de 2005

Eduardo Oliveira - Ensino Médio

Rachel de Oliveira – Quilombolas

Vanda Machado – Ensino Fundamental II