

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS
MESTRADO PROFISSIONAL

MEIRIELE DE SOUSA MEDEIROS

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA:
Uma análise da aplicabilidade da Lei N° 10.639/2003 no Ensino Fundamental
II da U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”, em Caxias-MA**

São Luís-MA
2017

MEIRIELE DE SOUSA MEDEIROS

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA:
Uma análise da aplicabilidade da Lei N° 10.639/2003 no Ensino Fundamental
II da U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”, em Caxias-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Viviane de Oliveira Barbosa.

São Luís-MA
2017

Medeiros, Meiriele de Sousa.

Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: uma análise da aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 no ensino fundamental II da U.I.M. "Hélio de Sousa Queiroz", em Caxias - MA / Meiriele de Sousa Medeiros. – São Luís, 2017.

168 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

Orientador: Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa

1. Ensino de História. 2. Lei nº 10.639/2003. 3. Ensino Fundamental II. 4. U.I.M Hélio de Sousa Queiroz. 5. Caxias 6. Maranhão I. Título

CDU 93/94:373.3(812.1)

MEIRIELE DE SOUSA MEDEIROS

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA:
Uma análise da aplicabilidade da Lei N° 10.639/2003 no Ensino Fundamental
II da U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”, em Caxias-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Viviane de Oliveira Barbosa (Orientadora)

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Profª. Drª. Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Dedico este trabalho à minha tia Meiriel de Abreu
Sousa (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Maior, que me concedeu o dom da vida e formou-me na plenitude de seu amor. “Senhor, eu te agradeço por teres me criado de maneira tão maravilhosa.” (Salmos 139:14).

À minha orientadora, Prof^a. Viviane, que me acompanhou e conduziu a construção da dissertação. Gostaria de enaltecer a sua solicitude, e, por esse fato singelo, devo agradecer e dizer que foi um prazer contar com uma orientadora diligente e prestativa. “Mais uma vez, muito obrigada!”

À minha tia Meiriel, *in memoriam*, que foi mais que uma tia, uma segunda mãe. “Obrigada pela dedicação e apoio constantes, agradeço o amor que sempre demonstrou, e agora, por se fazer presente mesmo distante.”

Aos meus pais, Ariôsto e Mabel, pelo amor incondicional e o apoio imensurável aos meus sonhos, fazendo o possível para que estes sejam concretizados. “Pai, razão e emoção da minha vida, obrigada pelos incentivos e pela batalha incansável em prol da minha educação. Mãe, sou grata pela proteção e pelo exemplo de determinação, superação e honestidade que és para mim.”

Ao meu esposo, Felipe, pelo companheirismo e amor sempre presentes.

Ao meu filho, Felipe, que chegou para alegrar as nossas vidas. Por me fazer sentir completa todos os dias. Obrigada pelo seu olhar, pelo seu sorriso, pelo seu abraço mais sincero, por ser a sua mãe.

À minha irmã Marília e ao meu cunhado Maurício, pela amizade e carinho.

Aos que iluminam minha vida, juntos de Deus, meus avós Joel e Dalila, Creso e Hilda, *in memoriam*. “Aos meus avós, não só pelos ensinamentos, mas pelo exemplo que foram de perseverança, coragem e trabalho. Às minhas avós, por terem me guiado no caminho da fé.”

À minha avó Maria de Lourdes, “Dadá”. “Obrigada pelo amor e cuidados diários.”

Aos meus sogros, Sr. Fábio e D. Gardênia, por me revelarem que os laços da simpatia são fundamentais para se aprender a viver com humildade.

Aos meus tios e tias, primos e primas, principalmente aos que provaram o valor do estudo.

Aos meus amigos. “Obrigada por se fazerem presentes nos bons e maus momentos.”

Ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, por possibilitar essa conquista.

À Coordenação do Mestrado, Prof^a. Monica Piccolo, pela força e auxílio ao longo da trajetória acadêmica.

Aos professores do Mestrado, pelos ensinamentos proporcionados, pela troca de experiências e inesquecível convivência.

Aos colegas do Mestrado, em especial ao “G6”, pelos momentos alegres e tensos que vivemos durante esse percurso.

Aos professores do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, Campus Caxias, pelo trabalho exemplar, sobretudo, por fornecerem as bases para os novos desafios.

Às Direções Geral e Acadêmica, aos colegas de trabalho e meus alunos da Faculdade do Vale do Itapecuru, pela ajuda e compreensão, recebam os meus agradecimentos pelo acolhimento fraterno e a confiança que me foi depositada.

À Direção e Coordenação da U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”, por permitirem realizar a presente pesquisa, disponibilizando acesso às ações relacionadas à temática, e sempre me recebendo de portas abertas. “Obrigada!”

Aos professores, alunos e funcionários da referida unidade, pelas lições que ultrapassam o ofício. Agradeço a participação nesta pesquisa e a dedicação em contribuir para a concretização deste trabalho. “Vocês são especiais!”

Agradeço ainda, aos professores Dr^a. Sandra Regina Rodrigues dos Santos e Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros, pela participação na banca de qualificação e importantes contribuições nesta pesquisa.

Aos que colaboraram, direta ou indiretamente, para o meu crescimento pessoal e profissional; familiares, amigos e demais professores e alunos, minha eterna gratidão. “Muito obrigada!”

“Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.
Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.”
[Canção do Exílio]
(Antônio Gonçalves Dias)

RESUMO

Ao abordar a História Africana e Afro-Brasileira como eixo temático no Ensino Fundamental, apresentam-se possibilidades de conhecimento sobre africanos e afro-brasileiros como sujeitos atuantes em processos históricos e culturais, oferecendo a sua valorização na formação mundial. A presente pesquisa objetiva analisar as práticas educativas sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, destacando como está sendo desenvolvido o ensino voltado para essa temática na série final do Ensino Fundamental (9º ano) da Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”, em Caxias – MA, após a implementação da Lei nº 10.639/2003. A elaboração da pesquisa se deu, inicialmente, através da revisão bibliográfica de autores que discutem a temática, abrangendo a historiografia africana e afro-brasileira, e o estudo do currículo escolar e do ensino de história na educação básica. Realizou-se, ainda, pesquisa de campo, através de entrevistas com professores da referida escola pública. Ao avaliar as entrevistas, constatou-se que apesar dos professores deterem apenas o conhecimento superficial da Lei nº 10.639/2003, tentam desenvolver a temática por meio de atividades educativas e culturais, mesmo diante dos empecilhos encontrados, como a falta de disponibilidade de materiais pedagógicos eficientes, a insuficiência no acervo de livros da escola sobre o assunto, e a carência de recursos didáticos que contemplem as dimensões multiculturais. Pretende-se com este trabalho, apresentar novos procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que levem a repensar as relações étnico-raciais, a fim de dar visibilidade às práticas de ensino e inspirar os educadores a desenvolver atividades voltadas para a efetivação da cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos, como possibilidade pedagógica na construção de conhecimentos. Nesta perspectiva, acredita-se que esta será uma colaboração para a edificação de uma educação geradora de cidadania, que atenda, respeite e observe com um novo olhar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a relacione com as práticas educativas e inclusivas existentes, buscando assim promover a igualdade racial. Debater sobre a referida temática resultará na aquisição de uma visão construtiva e inovadora da História para reconhecimento da identidade dos afrodescendentes no Brasil.

Palavras-Chave: Ensino de História; Lei Nº 10.639/2003; U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”.

ABSTRACT

In discussing African and Afro-Brazilian History as the thematic axis in Basic Education, knowledge about African and Afro-Brazilian subjects is presented as a subject that is active in historical and cultural processes, offering its appreciation in the world formation. The present research aims to analyze educational practices on African and Afro-Brazilian History and Culture, highlighting how the teaching focused on this subject is being developed in the final series of Elementary Education (9th year) of the Municipal Integrated Unit “Hélio de Sousa Queiroz”, in Caxias - MA, after the implementation of Law 10.639/2003. The research was initially carried out through the bibliographical review of authors who discuss the theme, covering African historiography, Brazilian black culture and the study of the school curriculum of basic education. Field research was also carried out through interviews with teachers of the public school. In evaluating the interviews, it was found that, despite the fact that teachers only have the superficial knowledge of Law 10.639/2003, they try to develop the theme through educational and cultural activities, aiming to contribute to the spreading of ethnic-racial relations, even in the face of Such as the lack of availability of efficient pedagogical materials, the lack of school books on the subject and the lack of didactic resources that contemplate the multicultural dimensions. The aim of this work is to present new procedures, learning conditions and objectives that lead to a rethinking of ethnic-racial relations, in order to give visibility to teaching practices and to inspire educators to develop activities aimed at the implementation of everyday school culture of recognition of African civilizational values, as a pedagogical possibility in the construction of knowledge. In this perspective, it is believed that this will be a collaboration for the construction of an education that generates citizenship, that meets, respects and observes with a new look African and Afro-Brazilian History and Culture and to relate it with existing educational and inclusive practices, thus seeking to promote racial equality. Debating on this theme will result in the acquisition of a constructive and innovative vision of History for the recognition of the identity of Afro-descendants in Brazil.

Keywords: Teaching History; Law N° 10.639/2003; U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”.

LISTA DE IMAGENS

Imagem nº 01.....	62
Imagem nº 02.....	63
Imagem nº 03	64
Imagem nº 04.....	64
Imagem nº 05.....	65
Imagem nº 06.....	65
Imagem nº 07.....	66
Imagem nº 08.....	67
Imagem nº 09.....	67
Imagem nº 10.....	79
Imagem nº 11.....	79
Imagem nº 12.....	80
Gráfico nº 01.....	68
Gráfico nº 02.....	69
Gráfico nº 03.....	69
Gráfico nº 04.....	70
Gráfico nº 05.....	70
Gráfico nº 06.....	71
Gráfico nº 07.....	72
Gráfico nº 08.....	73
Gráfico nº 09.....	74
Gráfico nº 10.....	75
Gráfico nº 11.....	75
Figura nº 01.....	81
Figura nº 02.....	83
Figura nº 03.....	84
Figura nº 04.....	85
Figura nº 05.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	17
1.1. História da África e Historiografia Africana.....	18
1.2. Heranças africanas na formação da história e da cultura brasileira.....	25
1.2.1. Trabalho escravo e economia.....	26
1.2.2. Formas de resistência: Os quilombos no Brasil.....	29
1.2.3. Religiosidades, artes e culturas.....	31
2 CURRÍCULO NACIONAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	40
2.1. Ensino de História, Currículo e Diversidade.....	40
2.2. A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	52
3 LEI Nº 10.639/03 NO ENSINO FUNDAMENTAL II (9º ANO) DA UNIDADE INTEGRADA MUNICIPAL “HÉLIO DE SOUSA QUEIROZ” EM CAXIAS – MA: Realidade ou abstração?.....	60
3.1. O Ensino de História na U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”.....	60
3.1.1 Aplicando os questionários: Resultados obtidos.....	68
3.2. Projeto “Retalhos de História: Narrativas Griô”.....	76
3.3. Analisando o livro didático de História adotado na escola.....	80
4 VALORIZANDO A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: Uma proposta pedagógica de formação continuada.....	86
4.1 Proposta Pedagógica: trabalhando a Lei Nº 10.639/2003 na formação continuada de professores de História.....	88
4.1.1 Minicurso: Ensino de História e Lei nº 10.639/2003.....	89
4.1.2 Projeto de Formação Continuada.....	95
4.2. Projetos de Ensino de História: Sugestões pedagógicas.....	98
4.2.1. Para as Turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.....	102

4.2.2. Para as Turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	115
ANEXOS.....	149

INTRODUÇÃO

O presente trabalho focaliza a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e particular da educação básica, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A mesma lei insere, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra e determina que os conteúdos concernentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira sejam trabalhados no contexto de todo o currículo escolar, especialmente, mas não exclusivamente, no âmbito das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil¹.

Por meio da Lei nº 10.639/2003, alguns temas aparecem como obrigatórios no currículo escolar da educação básica, 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 da população negra à História do Brasil, o que atribuiu ao ensino de história o papel de formar um novo cidadão que, dentre outras características, compreenda a história do país em conexão com a história de outros contextos.

Assim sendo, esta pesquisa assume como objeto de investigação as práticas educativas em torno dos conteúdos propostos pela referida Lei, destacando como, após a sua implementação, vem sendo desenvolvido o Ensino de História na série final do Ensino Fundamental II (9º ano), no turno matutino, da escola pública Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”, sediada no município de Caxias-MA. Abrange, ainda, os debates acerca da historiografia africana, e dos conteúdos mais discutidos sobre o universo afro-brasileiro, bem como a cultura negra brasileira, e o estudo do currículo escolar da educação básica. Debater a referida temática resultará na aquisição de uma visão construtiva e inovadora sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e no reconhecimento dos afrodescendentes enquanto atuantes no processo histórico de formação da sociedade nacional.

A partir da referida abordagem, é necessário enfatizar a forma como está sendo encarada, na prática, a obrigatoriedade da Lei. Partindo dessa concepção, propõe-se analisar as

¹ Cinco anos após a publicação da Lei nº 10.639, altera-se o citado texto para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Trata-se da Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, também sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. Cf. BRASIL, Lei nº 11.645, 2008. Neste ano de 2017, com a reforma do Ensino na Educação Básica, empreendida pelo Governo Michel Temer, os conteúdos evidenciados por tais legislações não são mais obrigatórios, o que tem gerado descontentamentos entre diversos movimentos sociais brasileiros e setores da educação brasileira.

ações do corpo docente da escola citada, com ênfase para a atuação de professores de História diante do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no processo educativo. A pesquisa pretende também contribuir com a divulgação das relações étnico-raciais no contexto escolar, buscando novas perspectivas na transformação social, tendo em vista que o sistema educacional brasileiro está repleto de práticas preconceituosas e racistas, decorrentes da construção de uma escola que não foi concebida para atender às diferenças, apesar de conviver com as diversidades sociais e culturais.

Frente a tal contexto, fica evidente o fato de que a pluralidade racial² precisa ser bem trabalhada na escola, constituindo um desafio a ser enfrentado, no qual o professor ocupa papel primordial na condição de agente multiplicador de ideias e concepções. Desta forma, com o objetivo de analisar a realidade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”, foram realizadas entrevistas com os professores de História atuantes na série final, 9º ano do Ensino Fundamental, bem como foram analisadas as ações que vêm sendo desenvolvidas como cumprimento à Lei nº 10.639/03. Além disso, foram aplicados questionários entre os discentes daquele nível de ensino, a fim de mapear como a Lei vem sendo trabalhada e como o alunado compreende a sua participação nesse processo.

Nesta perspectiva, as análises do trabalho realizado pela escola eleita para esta abordagem pode lançar luz e caminhos para um trabalho a ser desenvolvido nas demais escolas do município de Caxias-MA. Daí reside a contribuição efetiva da pesquisa que foi desenvolvida, a qual parte da compreensão da contínua capacitação do corpo docente de modo a contribuir para o processo ensino-aprendizagem. É fato que o processo educativo ao refletir os valores e reiterar abordagens e estereótipos de desvalorização dos africanos e afro-brasileiros contribui de forma decisiva a dificultar, e restringir, ou mesmo impedir, o acesso e o sucesso na vida escolar das crianças, adolescentes, jovens e adultos negros.

Em se tratando da estrutura, este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro refere-se aos debates acadêmicos mais gerais que, nos últimos anos, vêm sendo empreendidos no campo dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. Nele, são apontadas algumas reflexões teóricas sobre a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira, com o auxílio de

² 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. Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006.

bibliografia sobre o tema. No segundo capítulo, faz-se uma discussão acerca do Ensino de História e o Currículo Nacional, envolvendo a Lei nº 10.639/2003 e contextualizando sua proposta para a formação da diversidade étnico-racial no contexto escolar.

Objetivando conhecer melhor a realidade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em Caxias-MA, o terceiro capítulo busca analisar os dados levantados com a aplicação de questionários na Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz” e a compilação de entrevistas realizadas com professores que atuam na série final do Ensino Fundamental II (9º ano) daquela escola pública. Analisam-se também os questionários aplicados junto aos alunos da escola. A amostra de aplicação corresponde à turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, no turno matutino.

O quarto e último capítulo, por sua vez, discute a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 na série final (9º ano) do Ensino Fundamental II da Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”, no turno matutino, e propõe alternativas de intervenção pedagógica para trabalhar com a Lei, buscando o aperfeiçoamento do corpo docente para que a temática seja desenvolvida de forma a contribuir com o ensino aprendido.

1 HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

O presente capítulo aborda as discussões epistemológicas produzidas no campo dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, buscando compreender os principais debates teórico-metodológicos possibilitados pelo estudo das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos últimos anos. Essas iniciativas, sem dúvida, têm fomentado um conhecimento mais aprofundado sobre africanos e seus descendentes no Brasil, ao mesmo tempo em que contribuído para destacar e combater uma história de exclusão do continente africano, dos sujeitos africanos e de seus descendentes nas produções intelectuais e acadêmicas, e, por extensão, nas escolas de Educação Básica brasileiras.

Nesse capítulo, busca-se, portanto, em diálogo com alguns autores, tecer uma análise acerca das formas como foram sendo elaboradas as construções e representações da África, dos africanos e dos afrodescendentes pelo Ocidente, construções essas que são historicamente datadas, sendo produzidas desde os tempos mais antigos até os mais modernos, quando o discurso científico assentou suas raízes nas explicações das diferentes sociedades, culturas e populações. Em consonância com os novos debates, problematiza-se esse lugar de “primitivismo” e “ahistoricidade” destinado à África e suas populações, bem como à sua descendência, trazendo à tona um panorama dos processos sociais que muito demonstram o quanto africanos e afro-brasileiros são sujeitos de sua história.

Este capítulo divide-se em dois tópicos. O primeiro deles, História da África e Historiografia Africana, traz uma abordagem do processo de invisibilização da História da África e dos africanos na história da humanidade, corroborado pelas interpretações ocidentais de história e pelo modelo eurocêntrico da ciência moderna. Busca-se demonstrar como a renovação da historiografia possibilitou questionar o lugar de exclusão da história africana e evidenciar que a maioria das representações que historicamente foram produzidas sobre a África e seus povos são elaborações externas e etnocêntricas. O segundo, Heranças africanas na formação da história e cultura brasileira, ressalta a importância dos africanos na formação do Brasil, apontando, para a economia e a importância do trabalho africano para a formação do país, para as formas de resistência africana e afrodescendente, para os aspectos religiosos, artísticos e culturais, a língua e a culinária africanas e suas influências no Brasil.

Mais do que apresentar dados a respeito dessa historicidade africana e afro-brasileira em várias épocas e contextos, o que não constitui matéria central de nosso objetivo na pesquisa, pretende-se dar conta dos principais debates epistêmicos acerca de certos temas e abordagens mais recorrentemente apresentados no espaço da escola quando se estuda a História do Brasil e a História Mundial. A proposta é a de problematizar certos tipos de abordagens no sentido de refletir sobre elas e, potencialmente, trabalhá-las de maneira mais produtiva no ambiente escolar, seguindo a proposta da Lei nº 10.639/03.

1.1. História da África e Historiografia Africana

Há um longo processo de exclusão da história da África e dos africanos nos currículos escolares. Isto tem relação irremediável com as representações historicamente legadas ao continente africano e com a construção e consolidação do conhecimento, pensado como atributo máximo do Ocidente. As imagens, textos e representações sobre a África e os africanos vêm sendo construídas desde a antiguidade pelos europeus e, a partir do século VII, foi intensivamente produzida pelos árabes em função de sua expansão pelo continente. Não à toa, a historiografia africana é normalmente atribuída aos escritos árabes e europeus sobre o continente e seus habitantes.

Com o advento da modernidade e o aprofundamento das intenções dos europeus nos territórios africanos, as representações se alargaram. Muitos registros sobre o continente foram sendo projetados, principalmente a partir do século XV, pela atuação de exploradores e missionários.

As imagens que os relatos, as pinturas e os desenhos sobre África enviam para a Europa vão gradualmente compondo estereótipos, cujas origens podem ser traçadas até os primórdios dos encontros com o Norte a partir do séc. XVI – uns eram celebratórios; outros, extremamente pejorativos, racistas e dolorosos. (MENESES, 2010, p.58).

De modo geral, o que se pode identificar, independentemente dos diferentes tons e matizes, é que esses variados textos inscreveram o continente e suas populações desde o lugar da exclusão e da subordinação. A respeito dessas muitas representações externas, que ajudaram a construir a África e os africanos no imaginário mundial, Gislene dos Santos (2002) afirma que:

[...] até o século XIX havia, em relação aos povos da África, um olhar exótico, com tudo o que decorre dele, que, embora não tenha criado o racismo, permitiu que o sentimento racista aflorasse. A construção de um olhar exótico sobre a África resvalou para o racismo no momento em que se desejou retirar da população seu poder de participação política. Não é à toa que o discurso racista surge no momento em que o continente africano aparece diante do olhar dos europeus como um território de imensas riquezas ainda preservadas ou em que, nas colônias, o processo de conquista da liberdade por parte dos ex-escravos seja efetivado. (SANTOS, 2002, p. 287).

Cabe lembrar que, com o advento das metodologias e teorias das diversas ciências, as populações africanas permaneceram invisibilizadas em suas formações sociais, econômicas, políticas e culturais. Se a ciência moderna entre os séculos XVI e XVIII tendeu a negar a existência de historicidade em África, no século XIX, os estudos das ditas populações “primitivas” e, supostamente, em estágio “pouco avançado” de desenvolvimento couberam principalmente à Antropologia e à Etnografia, que buscavam recolher o máximo de informações sobre sociedades africanas a fim de catalogá-las e explicá-las.

Assim, é muito pertinente afirmar que:

A relação do continente africano com a chamada “história mundial reflecte o complexo relacionamento entre colonizador e colonizado. Das primeiras tentativas iluministas, em meados do séc. XVIII, às histórias sintéticas do mundo produzidas no séc. XX é que a idéia dominante de uma África a-histórica perpassa os trabalhos de acadêmicos tão distintos como Hegel ou Toynbee. (GILBERT; REYNOLDS, 2004 apud MENESES, 2010, p.56).

No século XIX, dominava o elemento dinâmico das sociedades modernas e, assim, a transformação dos padrões societários. Neste corte temporal, a África não tinha e nem poderia ter história, era “a-histórica”. O máximo que se poderia ter, juntamente com a fauna e a flora, seria uma história natural das populações. “Faltava-lhe a instituição marcante das sociedades históricas: o Estado”. (LOPES; ARNAUT, 2008, p. 34). Ao final do século XIX e primeiras décadas do século XX, estudiosos da História e da Antropologia consideravam na descrição da realidade africana as construções sociais como tribo e etnia.

A partir de finais do séc. XIX, nas discussões históricas e antropológicas sobre África dominavam os temas relativos às classificações raciais (onde a idéia de raça surgia como concepção biológica) e a sistemática das tribos, tendo a

territorialização dos “grupos étnicos” ganhou forma rapidamente. (MENESES, 2010).

Para as ciências, os grupos étnicos existiam porque os negros possuíam línguas e culturas específicas enquanto a Europa se auto classificava como desenvolvida e possuidora da missão civilizadora em favor do progresso. Além de racista, esta abordagem ignorava as diferenças culturais de cada grupo de africanos, tidos como homogêneo. Do mesmo modo, não concebia a permanência de contribuições culturais das minorias no interior dos grupos majoritários. Nesse contexto, pesquisadores afirmam que essas produções construíram uma imagem genérica sobre a África, ignorando a diversidade presente no continente. Partindo da concepção de sociedades primitivas e tradicionais, foram formuladas reflexões acerca das culturas africanas que seriam abordadas como estáticas, e sua população foi vista como detentora de um pensamento irracional, e meramente mítico ou fantástico.

Partindo da visão historiográfica do século XIX, a concepção de História privilegiava, exclusivamente, a dimensão política da sociedade. Neste sentido, as histórias nacionais tendiam a se confundir com a história dos Estados. Portanto, por esta aceção, não havia história da África. O filósofo Hegel foi um dos mais enfáticos em afirmar que “a África não é uma parte histórica do mundo; não tem movimento, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios” (SILVA, 2008). Segundo Lopes e Arnaut (2008, p. 35) “[...] a concepção hegeliana prevaleceu”. Outro fator que contribuiu para a referida concepção foi justificado pela ausência de registros escritos em África. “Diante disto, a África era vista sob o signo da ausência: faltava sociedade, Estado, classe e escrita; não produzia cultura, eram passivos e logo, faltava história”. O que se conhecia sobre a História da África partia, então, da concepção do continente europeu.

O desprezo de uma parcela de historiadores por não compreender as tradições orais foi responsável pela desqualificação das culturas orais. Desse modo, além da história oral, negou-se a literatura oral e o direito costumeiro.

Em um extremo, Arthur Marwick em *The Nature of History* admite que “a história baseada exclusivamente em fontes não documentais, como, por exemplo, a história de uma comunidade africana, pode ser uma história mais imprecisa e menos satisfatória do que uma extraída de documentos, mas de todo modo é uma história”. No outro extremo, a menos que haja documentos, não pode haver uma história adequada. Desde o início da história (isto é, da história escrita segundo o método de Ranke), a África tem sido vista como o continente a-histórico *par excellence*. Esta opinião foi consistentemente sustentada, desde a sentença de Hegel em 1831, de que “ela não é parte histórica do mundo”, até a

famosa observação de Hugh Trevor-Roper em 1965, que ofendeu por uma geração os clãs de africanistas anticoloniais que rapidamente se proliferavam na época, declarando que a África não possuía história, apenas evoluções sem sentido de tribos bárbaras. (PRINS, 1992 apud BURKE, 1992, p. 164).

Assim, no século XIX, período em que as principais ciências se consolidavam, havia a compreensão de que era impossível falar da história da África e dos negros africanos antes da presença europeia, dada a ausência de fatos. Essa concepção se estendeu até meados do século XX, com profundas implicações para o conhecimento produzido ainda hoje. É certo que vários fatores contribuíram para que tal concepção prevalecesse, mas o principal se atribui ao fato de que as abordagens realizadas estavam imbuídas de um etnocentrismo arraigado, impossibilitando outro olhar.

Algumas mudanças só foram sendo possibilitadas pelas leituras dos próprios intelectuais africanos e mesmo em contextos onde o pan-africanismo e outras correntes de pensamento que valorizavam a cultura africana se desenvolveram.

No que concerne ao estudo da História da África, não podemos ignorar o fato de que após o processo de libertação africano, ocorrido na segunda metade do século XX, principalmente até os anos 70, ocorreu uma expansão – quantitativa e qualitativa – significativa das pesquisas realizadas sobre a história do Continente, tanto por africanistas como por historiadores dos países recém formados (Difuila, 1995). Porém, devido a problemas internos e ao descaso externo, esses países – falamos especialmente dos países africanos de língua portuguesa –, tiveram alguma dificuldade em transportar para seus ensinamentos as inovações conquistadas por seus pesquisadores. No mundo europeu, esse momento foi marcado por um novo perfil das pesquisas, até então realizadas sob a tutela do olhar colonialista. Já na América, concentraram-se, principalmente nos Estados Unidos e no Brasil, os maiores esforços de entendimento sobre a África, evidenciados pelas pesquisas e centros de estudos montados. Mesmo assim, se comparados com estudos realizados sobre outras temáticas, ainda são esforços pálidos. (OLIVA, 2003, p. 428).

No século XX, com o avanço nas pesquisas e as mudanças teóricas e metodológicas que influenciaram as Ciências Humanas e Sociais, uma nova perspectiva surgiu contribuindo para a valorização de culturas que não deixaram registros escritos, mas que legaram vestígios, o que proporcionou a reavaliação histórica e o desenvolvimento de técnicas de pesquisa e de interpretação para estes tipos específicos de fontes. Desde esse momento, vem sendo crucial a valorização do trabalho metodológico com a oralidade e a importância da arqueologia como complementar à ciência histórica.

A História da África, como disciplina, sofreu um novo impulso, após as primeiras independências em África, na década de 1950, quando os africanos, mais do que questionar o colonialismo, alargaram as produções sobre suas realidades, questionando as interpretações eurocêntricas. Segundo Arnaut (2008, p. 38) “[...] a luta contra a dominação colonial passou por um duplo resgate da história. Esta não poderia ser mais a história dos europeus na África, mas a dos próprios africanos”.

A implantação do projeto História Geral da África, patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - UNESCO, em 1960, contribuiu para que a temática fosse abordada de forma inovadora. Uma colaboração coletiva de pesquisadores africanos e africanistas, o referido projeto objetivava uma ampliação global e exaustiva sobre o continente africano, partindo de uma perspectiva dos próprios africanos, de questionar as simplificações e resgatar dados e fontes históricas.

Em sua tese sobre o projeto da UNESCO, Muryatan Barbosa apontou a importância dessa produção que foi traduzida e divulgada em diversas línguas.

Existem hoje, pelo menos, quatro motivos primordiais para se revisitar a História Geral da África. O primeiro deles é a qualidade científica da obra. Este fato foi resultante de um trabalho árduo e demorado de leituras e críticas. Na obra, cada artigo, escrito por um ou mais especialistas na área, era analisado e, muitas vezes, rescrito, antes de ser publicado. O segundo motivo é que este projeto da UNESCO garantiu que o ponto de vista dos intelectuais africanos sobre a história de seu continente, se tornasse algo internacionalmente relevante e acessível aos interessados. Com isto, desde então, não há mais justificativa para se fazer história da África, sem levar em consideração o que os intelectuais africanos pensam sobre o assunto. O terceiro motivo é de ordem local, pois a obra foi relançada no Brasil em 2010, com acesso livre pela internet. Algo que a tornará uma bibliografia básica para o conhecimento da história da África no país. O quarto motivo é objeto de estudo desta tese. Trata-se do fato de que a História Geral da África, apesar da inegável heterogeneidade de contribuições e autores, legou uma interpretação científica e potencialmente pós-eurocêntrica da história da África: a “perspectiva africana”. (BARBOSA, 2012, p. 2).

No Brasil, a disciplina “História da África”, em nível de ensino fundamental e médio, só passou a ser valorizada nos últimos anos, apesar do interesse de alguns pesquisadores pelo continente em função do tema da escravidão.

Há poucas décadas, a África só interessava como parte das discussões acerca do tráfico negreiro, das religiões afro-brasileiras, das possibilidades comerciais das grandes construtoras ou ainda da perspectiva política dos partidos de esquerda nos cadernos do terceiro mundo. [...] Neste sentido, poderíamos dizer que a

história da África continuava a ser pensada nos moldes colocados pelos colonialismos: sempre como reflexo e recebendo os impactos dos processos europeus e ocidentais. (ARNAUT; LOPES, 2008, p. 40).

Diante de uma nova abordagem teórico-metodológica e seguindo uma tendência mundial, o interesse pela história da África tem crescido no Brasil. A abordagem, que se pretende interdisciplinar, vem sendo incorporada, não só na educação básica, como também, e principalmente, nos currículos de graduação e pós-graduação de instituições de ensino superior. Apesar disso, algumas necessidades ainda se apresentam. Dedicar-se uma crescente atenção à História da África no panorama global, o que tem resultado problemático, considerando que a motivação para inscrever o continente africano na história mundial tende a exaltar perspectivas homogêneas da temática, analiticamente críticas e, em sua maioria, desprovidas de visões situadas. (ARNAUT; LOPES, 2008, p. 40).

Em torno do material didático, alguns avanços têm sido observados, tendo em vista que no início deste século, segundo a análise de Anderson Oliva (2003), ainda perduravam o silêncio, o desconhecimento e as representações eurocêntricas. Pode-se assim definir o entendimento e a utilização da História da África nas coleções didáticas de História no Brasil. Conforme o autor, das vinte coleções compulsadas por sua pesquisa, apenas cinco possuíam capítulos específicos sobre a História da África. Nas outras obras, a África aparece somente como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outras temáticas. Tornou-se evidente também que, quando o silêncio é quebrado, a formação inadequada e a bibliografia limitada criam obstáculos significativos para uma leitura menos imprecisa e distorcida sobre a questão. Percebe-se, então, que a tarefa de análise de manuais didáticos exigiria não apenas um conhecimento considerável acerca da História e da historiografia africanas, sendo necessário se fazer uso de outro suporte de análise, que permitisse o entendimento de como esses livros influenciaram na construção das distorções e simplificações elaboradas sobre a África que foram apropriadas por milhares de alunos e professores naquele Continente, no Brasil e em Portugal. (OLIVA, 2003, p. 430).

Paulin J. Hountondji (2008), em seu trabalho “Conhecimento de África, conhecimento de africanos: Duas perspectivas sobre os estudos africanos”, propõe um debate acerca das mudanças alcançadas na área dos estudos africanos, concebido, por ele, como um campo interdisciplinar. Segundo o autor, ainda não se consegue lidar de forma harmônica e coesa quando se trata de África não apenas relacionada a uma disciplina, mas a várias disciplinas cujo

objeto de estudo é o continente africano. O filósofo beninense está preocupado em demonstrar que a grande maioria do conhecimento produzido e veiculado acerca do continente, inclusive pelos próprios pesquisadores africanos, constitui um conhecimento extravertido, voltado para as motivações externas à África, fugindo, portanto, aos interesses de uma realidade africana.

As questões reverberam ao se referir ao debate racial, por exemplo, discutir questões raciais no Brasil ainda representa um tabu, haja vista que as raízes africanas ficam subentendidas em discursos genéricos. Atualmente, muitas escolas até incluem em seu projeto político pedagógico ações a serem realizadas em torno do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, possuem conhecimento da obrigatoriedade da lei, do direito do aluno em ter acesso a esses conteúdos e, até mesmo, da importância de ações voltadas para a temática, porém essa realidade nem sempre é concretizada no espaço escolar.

Compreende-se que as reformas empreendidas pelas entidades governamentais no que concerne à educação são em sua totalidade centralizadas na universalidade e não na focalização do ensino. Nessa perspectiva, é válido debater sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, sua aplicabilidade no currículo escolar e sua prática em sala de aula. Desmistificar a ideia do africano como subordinado, retratado muitas vezes apenas quando se discute acerca da escravidão. É necessário romper com essa concepção racista que se tem ao referir-se ao negro e ao próprio continente africano, como lugar de selvageria e reflexo de miséria.

O discurso igualitário proferido pelas escolas atua geralmente apenas no campo teórico, pois até mesmo no que se refere à organização dos conteúdos a serem abordados nas aulas de História essa igualdade se torna fictícia.

Mais que qualquer outra disciplina, a história é uma ciência humana, pois ela sai bem quente da forja ruidosa e tumultuada dos povos. Modelada realmente pelo homem nos canteiros da vida, construída mentalmente pelo homem nos laboratórios, bibliotecas e sítios de escavações, a história é igualmente feita para o homem, para o povo, para aclarar e motivar sua consciência. (KI-ZERBO, 2010, p. 32).

Assim, direta ou indiretamente a supervalorização da história e cultura europeias resulta na desvalorização das demais, o que por sua vez culmina na própria disseminação do racismo em sala de aula. Joseph Ki-Zerbo (2010) adverte:

Com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro. (KI-ZERBO, 2010, p. 31).

Essa supervalorização da cultura europeia, sobretudo no ambiente escolar contribui na autonegação da criança negra como pertencente ao seu grupo étnico ou racial, ao passo que não reconhece em suas origens nenhum atrativo que a orgulhe de sua cor. Não se identifica com a história ensinada nas escolas, onde seu povo é na maioria das vezes colocado como submisso e vitimado diante dos fatos históricos, constituindo um povo sem voz e vez. Sustenta-se que a educação é fundamental para modificar essa realidade, contanto que seja pauta em princípios valorativos e justos com a história de cada povo.

Diante desses argumentos, é possível entender que a História enquanto disciplina escolar tem muito a oferecer quando se trata da valorização de matrizes africanas, pois ao introduzir em sala de aula os conteúdos sobre a História da África e sua intrínseca relação com a História do Brasil, possibilita-se que os alunos conheçam sua herança africana, permitindo que estes possam se auto identificar como afrodescendentes, tendo orgulho de suas origens e respeito pelo que representa.

1.2. Heranças africanas na formação da história e da cultura brasileira

A cultura europeia prevaleceu por muito tempo, tornando-se a mais valorizada no Brasil, enquanto as histórias e culturas afro-brasileiras foram colocadas à margem da sociedade. Esse tipo de situação possibilitou que os africanos vindos para o Brasil não fossem percebidos como sujeitos contribuintes da nossa formação nacional, resultado disso, foi a progressiva negação da cidadania aos afrodescendentes.

Durante quase todo o século XIX, o último no qual se pratica o tráfico negreiro, foram enviados cativos vindos de vários lugares da África para o Brasil, abrangendo vários estados. As mesclas e os contatos resultantes desse processo contribuíram para que houvesse grupos culturais africanos diferentes em diversas regiões geográficas do país. “Atualmente,

encontramos no Brasil traços culturais que existiram ou que, ainda, existem na África. Porém, não podemos esquecer que nenhuma cultura permanece igual em tempos e espaços diferentes” (ARAÚJO, 2003, p. 15).

Ao analisar a trajetória dos africanos no Brasil busca-se enfatizar a diversidade de costumes e tradições trazidas por estes para o país, formando assim um rico universo cultural afro-brasileiro. É importante que os alunos considerem que a história oficial relatada com a versão dos colonizadores sempre tratou de minimizar o papel do negro como sujeito fundamental para a formação da cultura brasileira, e aquela historicamente apontou o negro como um elemento social inferior. Cabe ao docente desvencilhar-se desses conceitos e proporcionar um tipo de narrativa que possibilite desconstruir a condição humilhante do negro como mero escravo, destituído de qualquer valor humano e sujeitado a situações degradantes de vida.

1.2.1. Trabalho escravo e economia

Um dos temas mais abordados nos conteúdos de História do Brasil é o da escravidão africana transatlântica e os aspectos que o trabalho escravo assumiu em terras nacionais. Uma das faces do passado brasileiro refere-se exatamente à manutenção do tráfico de escravizados entre os séculos XVI e XIX, em que foram transportados da África para o Brasil milhões de pessoas, o que fez com que o país fosse considerado o segundo maior a importar africanos, sendo que em determinadas regiões a população negra escravizada tornou-se maior que a dos brancos. Alguns historiadores discutem até hoje o número exato de escravizados trazidos para o Brasil, devido às fontes diferirem quanto a um total exato, variando de três a trezentos milhões, impossibilitando a definição segura da quantidade de negros que atuaram na formação da sociedade brasileira.

A história da vinda dos africanos para o Brasil corresponde a um contexto marcado pelo desenvolvimento de transações mercantis, motivo este que levou a história oficial, construída sob um olhar eurocêntrico, a tratar os negros como mercadoria indispensável para a sustentação do sistema colonial, que, no país, era administrado pela coroa portuguesa. Ocorre que os relatos sobre a vinda dos primeiros africanos que chegaram ao país ainda permanecem cercados de incertezas. Como afirma Salles (2005, p. 15): “Não se sabe ao certo quando foram trazidas para o Brasil as primeiras levadas de escravos africanos, mas possivelmente datam das primeiras expedições da década de 1530”.

Com a efetiva colonização do Brasil, foi introduzido um número significativo de escravos para a lavoura canavieira, fruto da experiência portuguesa nas Ilhas do Atlântico, Açores e Cabo Verde, ou seja, o estabelecimento dos engenhos em terras brasileiras se fez uma das principais razões para a vinda de escravizados africanos. E para isto existiam áreas fornecedoras de escravos, como evidencia Salles:

Ao se iniciar a última década do século XVI estavam bem demarcadas duas áreas africanas fornecedoras de escravos africanos destinados ao Brasil, a Costa Ocidental chamada pelos portugueses de Costa de Mina e a Costa Centro Oriental identificando o Congo e a Angola, cada uma delas resumindo grande diversidade de povos, línguas e tradições. (SALLES, 2005, p. 18).

Após mais de um século da abolição da escravatura no Brasil (1888), ainda nega-se ao negro a participação direta na construção da história e da economia nacional. Os africanos que aportaram em solo brasileiro na condição de escravos não eram considerados humanos, eram tidos como bem alienável, isto é, como mercadoria e objeto para os seus proprietários, além de encontrarem-se vulneráveis a inúmeras mazelas, como os castigos físicos, ambientes insalubres, doenças contagiosas, entre outras. Porém, é inegável que os africanos e seus descendentes constituíram a base da economia local assentada na extração aurífera, na cultura canavieira, no cultivo de café, e no desenvolvimento da pecuária em diferentes momentos do processo de formação histórico-econômica do país (FERNANDES, 2005, p. 380).

A presença africana se mostrou notória na economia. No período colonial os negros escravizados eram a grande maioria da população. Segundo Fernandes (2005, p. 380), os primeiros censos, em 1872, mostram que mais de 75% da população era negra ou mestiça, enquanto 25% eram pessoas brancas, descendentes de europeus. Os africanos e seus descendentes eram as mãos e os pés da economia brasileira, pois estavam distribuídos em todos os setores da colônia. Trabalhavam nas mineradoras, nas fazendas de café, na agricultura, nos canaviais, na produção do açúcar, no comércio, na pecuária e na coleta florestal, enfim, participavam em todos os segmentos da economia do país.

Em razão das condições de higiene, de saúde, de má alimentação e em face de outros maus tratos e epidemias, a mortalidade entre os escravos foi sempre muito elevada, motivo pelo qual a reposição desses contingentes humanos era continuamente necessária. No caso da mineração do ouro e do diamante a contribuição do negro não foi exclusivamente a da mão-de-

obra, do trabalho braçal, foi também da tecnologia. Era o negro que sabia minerar e foi ele, portanto, que ensinou aos portugueses como se minerava, como se forjava o ferro, como se extraía o mineral, pois possuía tais conhecimentos oriundos de suas regiões de origem.

No Brasil, de acordo com Roberto Benjamin (2004, p. 105), os africanos que dominavam as técnicas da pesca foram utilizados nesta atividade tanto nos rios quanto no mar. No Nordeste, aventuravam-se no mar para pescar grandes peixes. Trabalharam ainda como caçadores de baleias nas baías de Todos os Santos, do Rio de Janeiro, da Penha, e na Ilha de Santa Catarina, e nos portos baleeiros extraíam carne e óleo. Também foram marinheiros, canoeiros e remadores, atividades muito importantes no comércio costeiro e fluvial da colônia. Trabalharam como estivadores, carregando fardos de açúcar, tabaco e algodão para exportação e na descarga dos navios que traziam as mercadorias importadas. Dessa forma, não trabalharam apenas como cultivadores de cana, foram responsáveis pela agricultura, que além de alimentos de subsistência, produziu o algodão e o tabaco. Desde os sertões nordestinos até Goiás, as mulheres escravizadas, além de trabalhar em atividades agrícolas e domésticas, fiavam e teciam o algodão para a produção de tecidos e também de rendas de bilros.

Quando da introdução da criação de animais, os africanos passaram a trabalhar também na atividade pastoril, que se estendeu para os sertões do Nordeste e para as pastagens do extremo Sul do país. No interior de Pernambuco e da Bahia ao longo do Rio São Francisco e de seus afluentes, na Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e no Maranhão, escravos vaqueiros conduziam o gado para as vilas e cidades da costa, onde era abatido por escravos urbanos para a produção de carne seca, couro e sebo. (BENJAMIN, 2004, p. 105).

O transporte de pessoas e de mercadorias realizado em tropas de mulas e carros de bois era praticado pelos escravos no sentido das fazendas e engenhos para os centros urbanos e de modo recíproco. Até mesmo quando surge em nosso país a economia urbana, o artesanato, o comércio, o transporte, a burocracia, a política e o aparelho fiscal, que tiveram início com a mineração no século XVIII, os escravos faziam parte dessas atividades e era com tudo isso que a economia agrícola prosperava e conseqüentemente a cidade crescia. Naquele século, a maior parte da importação de escravos se destinou ao trabalho de mineração nos estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Mas foi na economia urbana que o negro desempenhou um papel fundamental, em alguns casos ele era o único trabalhador nessas atividades econômicas (BENJAMIN, 2004, p. 105).

Com o natural crescimento da população das cidades e conseqüente aumento da migração do campo para a cidade ampliou-se o emprego de escravos, especialmente de mulheres nos serviços domésticos. Com o processo de urbanização, as africanas tornaram-se cozinheiras, costureiras, lavadeiras, babás, amas de leite, entre outros, sendo que algumas assumiam múltiplos ofícios. Os homens, por sua vez, serviam de cocheiros, cavaleiros, pajens e outras funções. Surgiram ainda, os serviços dos chamados negros de ganho, que trabalhavam em ofícios para terceiros, como alfaiates, ferreiros, carpinteiros, sapateiros e vendedores ambulantes, sendo que os ganhos eram repassados aos seus proprietários.

Percebe-se que a presença negra no processo histórico de formação de nossa sociedade foi, sem dúvida, a força motriz de sustentabilidade econômica, como também marcou profundamente outros aspectos que contribuíram para que ocorresse essa diversidade na qual se encontra mergulhada a sociedade brasileira.

1.2.2. Formas de resistência: os quilombos no Brasil

A paisagem brasileira a partir do século XVI foi marcada pela formação de quilombos e mocambos. Em todos os lugares da América em que houve escravidão, a formação de quilombos foi significativa. Com origem nas línguas congo-angolanas, a palavra quilombo significa acampamento na floresta. A denominação quilombo foi atribuída ao abrigo que os escravos advindos de fugas organizavam nas matas. A existência desses refúgios constituía grave ameaça à permanência da escravidão.

Segundo Kátia Mattoso (1990, p. 158), os quilombos representavam reação contra o sistema escravista, retorno à prática da vida africana ao largo de dominação dos senhores, protestos contra as condições impostas aos escravos, mais do que contra o próprio sistema e espaço livre para a celebração religiosa. “Seu surgimento deu-se da própria instabilidade do regime escravista, do trabalho organizado sem qualquer fantasia, da severidade rígida, das injustiças e maus tratos”.

A resistência de quilombos atraía novas fugas, captando os trabalhadores dos proprietários de terras, por isso, eram comuns as tentativas das autoridades e os donos de escravos em recuperar os fugitivos e destruir os seus acampamentos, o que justifica a existência de diversos massacres no intuito de desarticular os quilombos. Nessas tentativas, alguns

escravizados fugidos foram recapturados, porém muitos foram os que conseguiram livrar-se e se aventuraram em organizar novos quilombos em locais mais afastados. Os quilombos se apresentavam de forma diversificada, abrigando índios, mulatos e brancos livres, ou negros forros. Eram abordados como solução para os problemas relacionados à inadaptação do escravo atordoado entre a comunidade branca e o grupo negro. “Emanam de forma inesperada mas com a força do número, numa sociedade de maioria negra e de uma organização política totalmente incapaz de impedir esse tipo de concentração marginal” (MATTOSO, 1990, p. 160).

Estudos realizados por Gomes e Reis (2006) buscam dar conta dos diferentes tipos de quilombos na história brasileira, seja no período colonial, seja durante o império no Brasil, constatando-se a infinidade de experiências quilombolas, que se estenderam pelos quase quatro séculos de escravismo, abrangendo praticamente todo o território brasileiro. Segundo os mesmos autores existiram quilombos que podem ser considerados como uma “negação” da ordem escravista colonial, como teria sido a experiência de Palmares. Nestes casos tratava-se da existência de agrupamento social estável de dimensões significativas, formado majoritariamente por antigos escravos evadidos, desconhecendo ativamente o poder das autoridades portuguesas e locais, e com o domínio efetivo dos territórios.

Conforme Benjamin (2004, p. 128), outros quilombos se formaram pelo país, funcionando como “válvula de escape” para algumas terras da sociedade colonial e escravista, como é o caso da região de Minas Gerais, durante o século XVII. Mesmo sendo perseguidos pelas autoridades, a alguns quilombolas era propiciado o abastecimento de alimentos e vários outros produtos para determinadas regiões, além de representarem uma possibilidade de mobilidade espacial para elementos sociais descontentes ou perseguidos, como escravos, libertos, pobres, etc. da sociedade escravista. Os quilombolas, moradores dos quilombos, recebiam apoio dos escravos que permaneciam nas fazendas e engenhos, dos alforriados, e de comerciantes que não possuíam interesses com o regime de escravidão e dedicavam-se mais às práticas mercantis.

Outro tipo de quilombo, classificado por Gomes e Reis (2006), é o de fronteira. Surgidos em estados como Mato Grosso e Goiás, estabeleceram-se em áreas mais afastadas, com seus contatos, voluntários ou forçados, relações de conflitos e negociações com autoridades e elementos da sociedade colonial, contribuindo para que houvesse a ocupação efetiva de territórios que, de outra forma, permaneceriam sob domínio indígena ou espanhol, e mesmo sem maior presença do homem.

De “negação”, “válvula de escape” ou “de fronteira”, uma coisa é certa, os quilombos foram parte significativa e expressiva na formação de experiências de sociabilidade, práticas culturais, religiosas, políticas, geração de identidades, ocupação territorial, que estiveram na origem da configuração de uma identidade brasileira, mais precisamente afro-brasileira. Mesmo quando sua história e sua memória tenham sido em grande parte, silenciada (SALLES; SOARES, 2005, p. 62).

Resultantes das rebeliões de pessoas escravizadas bem como de fuga massiva, a constituição de comunidades que buscavam viver de forma autônoma e isolada do restante dos territórios foi fundada por africanos.

Nos quilombos, apesar da fusão das culturas em virtude da presença de indivíduos de várias etnias, os quilombolas conseguiram firmar e manter traços culturais africanos. Compreende-se que, da mistura entre a concepção tradicional de quilombos e da nova concepção não necessariamente aplica-se ao fato de que essas comunidades tenham sido quilombos históricos.

Nesse sentido, percebe-se a grande contribuição africana para a identidade brasileira, pois independentemente de sua forma de apresentação, a formação dos quilombos deixou traços marcantes. A resistência de comunidades remanescentes dos quilombos disseminadas pelo território brasileiro é uma prova cabal dessa herança.

1.2.3. Religiosidades, Artes e Culturas

A presença da África e sua influência na realidade social e cultural brasileira, sustentada pelo tráfico de escravos, fez com que se enraizassem em nosso país, por mais de três séculos, variadas expressões culturais e religiosas oriundas daquele continente, que mesmo sendo coibidas, continuaram vivas, de uma forma significativa no cotidiano brasileiro. Vale ressaltar que a herança negra africana se manifesta através das práticas religiosas, na música, na dança, na oralidade, na culinária, nas técnicas agrícolas e também na linguística.

Dada a diversidade étnico-cultural dos africanos vindos para o Brasil, suas práticas religiosas podiam se assemelhar em alguns aspectos, entretanto, precisam ser consideradas como distintas. Dentre os africanos aqui trazidos, alguns se desvincularam substancialmente de suas antigas tradições religiosas, muitos foram, por exemplo, os que converteram-se ao cristianismo. No entanto, um grande número de africanos e seus descendentes buscou reafirmar e recriar as

suas religiões de origem, compondo grupos para a prática religiosa dos rituais e também para a transmissão de suas tradições.

Além das práticas religiosas, esses grupos construíram outros espaços de sociabilidades, como as Irmandades e Nações, as quais exerciam funções recreativas, assistenciais e políticas. Sendo que as Irmandades são sociedades da religião católica destinadas à prática de culto aos santos, já as Nações constituem denominação auto atribuída pelos grupos de africanos e seus descendentes a comunidades que recriaram práticas religiosas e outras tradições utilizando como referência a cultura e a etnia nelas predominantes. Embora a instituição escravagista tenha separado seus familiares e disseminado grupos étnicos pelo país, os escravizados conseguiram perpetuar sua herança cultural, assumindo função importante para a transmissão cultural em geral e de suas tradições religiosas em particular (JENSEN, 2001, p. 121).

Para Benjamin (2004, p. 60), tais recriações foram mais exitosas nos locais de maior concentração de pessoas escravizadas e seus descendentes, especialmente dotados de cidades portuárias que mantiveram atividades comerciais com os países da África até as primeiras décadas do século XX. No Brasil, é possível compreender como se deu as crenças e religiões afro-brasileiras, como o Calundu, Candomblé, a Umbanda, além das práticas islâmicas. As práticas religiosas desses grupos passaram a formar-se em uma espécie de síntese dos elementos culturais, quer fossem de fé, de costumes e rituais de seus integrantes, devido ao fato de que as populações de africanos e seus descendentes não eram homogêneas, isto é, estavam constituídas pela convivência de pessoas provenientes de diferentes etnias. Membros de diversas culturas já haviam realizado um primeiro sincretismo na África, ocasionado por guerras étnicas e permanência do tráfico de africanos escravizados nos entrepostos.

Acerca desses aspectos, afirma Milton Santos (2012) sobre a importância de

[...] assinalar que misturas, identificações e intercâmbios são freqüentes nas religiões afro-brasileiras e constituintes delas. Não só as africanas, mas todas as religiões são instituições dinâmicas que se transformam de acordo com as circunstâncias socioculturais advindas de fora. Se fossem incapazes de rever ou mesmo abandonar o passado, elas poderiam desaparecer completamente, deixando, quando muito, um mero vestígio histórico e arqueológico. (SANTOS, 2012, p. 11).

Prevaleceram naturalmente, traços culturais das populações majoritárias em cada local. A convivência com as populações de origem indígena, notadamente em áreas rurais, levou à incorporação de aspectos das diferentes culturas dos povos que já habitavam as Américas antes da chegada de europeus e africanos. Aspectos culturais indígenas, assim como de outras etnias, foram incorporados a alguns dos cultos afro-americanos.

O Candomblé e a Umbanda formaram-se e constituíram-se em contextos diversos e em diferentes momentos sociais. Hoje, ajudam a compor extraordinariamente o rico panorama religioso brasileiro e fazem, de alguma forma parte do nosso imaginário cotidiano e das diferentes formas através das quais se revela nossa multicolorida cultura. (PASSOS, 2003, p.38).

No Brasil, nos séculos XVII e XVIII, o Calundu representava a prática do curandeirismo e usos de ervas com a ajuda dos métodos de adivinhação e possessão. As pessoas que praticavam o Calundu eram conhecidas como curandeiros. Possuíam grande influência sobre a comunidade, pois eram consideradas importantes líderes religiosos. Os curandeiros detinham conhecimento de certas “técnicas medievais”. Na realidade tratava-se de uma mistura de costumes africanos, portugueses e indígenas, que consistiam, basicamente, no uso de ervas, frutos e produtos naturais fáceis de encontrar. Com essa técnica, os curandeiros atendiam a doente de todas as classes sociais, sobretudo os escravos que possuíam poucos recursos (MATTOS, 2009, p. 158).

Por conta de suas características pode-se afirmar que a prática do Calundu ou curandeirismo recebeu influências das tradições da África Centro-Occidental, nas quais além dos ancestrais outros indivíduos são dotados de caráter sagrado. É o caso dos reis, chefes, pais e os sujeitos ligados à religião, como os que praticam a adivinhação e o curandeirismo.

Para muito africanos que estavam no Brasil, o calundu ou curandeirismo, além de ser uma oportunidade de expressar suas visões de mundo ou crenças religiosas, era uma forma de luta e resistência ao sistema escravista, uma tentativa de retomarem o que consideravam importante e que haviam perdido com a escravidão e a diáspora. (MATTOS, 2009, p. 158).

Outra prática religiosa deixada como herança pelos povos africanos foi o Candomblé. Que teve suas primeiras referências no Brasil no século XIX. É um culto no qual se realizam oferendas aos ancestrais num processo de iniciação dos participantes em um ritual de possessão. Esses ancestrais são denominados orixás e se comunicam com seus devotos e por meio da

possessão. O Candomblé recebeu uma maior influência das tradições religiosas da região ocidental da África, que tinham como prática o culto de imagens em pequenos altares e as oferendas de animais às divindades. Apesar de existir espaço para a participação dos vários grupos sociais e africanos de diversas origens, cada Candomblé possuía características diferentes e modos diversos de professar a fé. O Candomblé baseado no culto dos orixás dos povos iorubas ou nagôs foi formado na Bahia, no século XIX, quando o tráfico trouxe do continente africano um número significativo de escravos originários de várias cidades iorubás: Queto, Ijexá, Efã, entre outras. Aqui no Brasil, estas acabaram emprestando o nome aos terreiros de sua influência. No entanto os candomblés iorubás com diferentes origens expandiram-se por todo o Brasil.

Outro segmento religioso que começou a ser praticado no século XX, na região sudeste do Brasil foi a Umbanda. Segundo Wilges (2008, p. 128), “a Umbanda surgiu juntamente com as grandes cidades e a industrialização, quando o negro se torna uma espécie de subproletário. É uma tentativa de reorganização dos cultos africanos desfigurada sobre nome de macumba”. Sua presença foi mais marcante nos estados do Rio de Janeiro e em São Paulo. Chamada de espiritismo de Umbanda, essa religião afro-brasileira é uma mistura do candomblé baiano, que chegou ao Rio de Janeiro entre os séculos XIX e XX, com o espiritismo kardecista, trazido da França no final do século XIX, e o catolicismo. A este último a Umbanda incorporou alguns valores, as devoções a Jesus, a Maria, aos santos e as orações. Além desses vários elementos, a Umbanda ainda associou-se aos símbolos e espíritos dos rituais indígenas. O princípio básico da Umbanda é a crença na existência de forças sobrenaturais que interferem neste mundo. O conhecimento e a relação com essas forças sobrenaturais requerem rituais e processos iniciativos, manifestando-se através da distinção entre as forças benéficas e as maléficas.

Dentro da religião ainda existia os africanos muçulmanos que chegaram em maior número no Brasil no século XIX e foram enviados, em especial, para a Bahia, vindos da África Ocidental sobretudo dos estados Hauças, Kano, Zaria, Gobir e Katsina. Os africanos muçulmanos na Bahia eram conhecidos por malês, que quer dizer “muçulmano” em iorubá. Eles utilizavam como símbolos de sua religião, o islamismo, os amuletos, patuás ou bolsas de mandingas, tinham também como símbolo o abadá uma espécie de camisola grande de cor branca utilizada apenas nas cerimônias rituais. Organizavam-se em torno de um mestre e reuniam-se em casas de orações e estudos do Alcorão, que eram as residências dos participantes. (SANTOS, 2012, p. 15).

No Maranhão, o culto mina jeje deixado pelos escravizados e que fundou a Casa das Minas, em meados do século XIX, associava a devoção católica ao culto aos voduns. Segundo Izaurina Nunes (2015), à luz do culto mina jeje, explica-se

O porquê da obediência aos voduns e o porquê das catástrofes naturais, dos terremotos, dos tsunamis, dos dramas das famílias com a avassaladora epidemia do narcotráfico; e das patologias sociais em geral. (NUNES, 2015, p. 20).

A Casa das Minas possui uma grande responsabilidade, preservar o culto aos voduns assim como manter a dignidade e a integridade do culto mina jeje num mundo transformado, de valores questionáveis, onde parece não caber mais os códigos e normas do mundo sagrado das divindades africanas. (NUNES, 2015, p. 20).

A ideia de mistério é também um dos componentes das religiões afro-brasileiras, muito acentuado no tambor de mina, onde grande parte do conhecimento religioso é considerado um segredo, transmitido oralmente e conhecido por poucos. A pomba e a cor vermelha são símbolos presentes na festa do Divino em toda parte. No Domingo de Pentecostes são realizadas cerca de uma dezena de festas do Divino em São Luís, inclusive na Casa das Minas, na Casa de Nagô e em alguns outros terreiros. (FERRETTI, 2005, p. 4).

Na música, a cultura africana contribuiu com ritmos que são a base de boa parte da música popular brasileira. A improvisação é uma das características do canto enquanto a principal característica das danças de origem é serem de roda. Inexiste palavra para denominar o conjunto das danças de origem africana. O nome genérico utilizado no século XIX era batuque e durante algum período tornou-se conhecido como samba. O sentido geral dos chamados batuques na África era o de dança ao som dos tambores.

A modalidade mais comum dos batuques ao longo do século XIX e mesmo em princípios do século XX é o samba de umbigada e o maxixe que surgiu no Rio de Janeiro, uma maneira diferente de dançar com movimentos requebrados. Enquanto um dos participantes canta, os assistentes respondem em coro. Os instrumentos musicais mais utilizados são os de percussão, ocorrendo mais raramente a viola, rabeca, do cavaquinho e violão e dos pífanos³. Os passos são muito semelhantes, variando conforme o ritmo da música.

O samba recebeu influência de danças originárias da África Centro-Occidental, a palavra samba, do quimbundo *semba*, que dizer brincar, divertir-se. Na década de 1910, o samba

³ “Instrumento de sopro feito de madeira, taquara ou bambu. É um tipo de flautim, com furos ao longo do comprimento, também denominado pífaro ou pífe” (CASCUDO, 2000, p. 515).

influenciado pelo maxixe revelou nomes como Donga, Sinhô, Pixinguinha, João da Baiana, que tinham formação técnica musical e faziam uso de instrumentos de corda e sopro. Ao longo dos anos foram surgindo outras variedades de samba com outras gerações, e o mesmo desceu o morro e invadiu as residências cariocas através do rádio e da indústria fonográfica.

A atual tendência é a divulgação do samba sob nomes locais e, por outro lado, a palavra samba passou a ter o significado específico dos vários tipos de samba difundidos a partir do Rio de Janeiro. Não somente o samba e o maxixe são influências da África como também outros ritmos existentes no interior do Brasil, a exemplo do Tambor de Crioula, que é uma expressão cultural existente no Maranhão e possui aspectos semelhantes ao lundu ou a umbigada, a mais característica das coreografias afro-brasileiras, que, em geral, é utilizada como convite para a entrada do casal ou do indivíduo no centro da roda de dança. O Tambor de Crioula, também chamado de Punga, é uma tradição popular de origem africana que se realiza em diferentes contextos, como festas de promessa, apresentações turísticas, obrigações em casas de culto afro-brasileiro, circuito de festas juninas, carnaval, etc. (RAMOS, 2014, p. 14).

Outra herança que nos foi deixada é a Capoeira, uma mistura de jogos, luta e dança, uma misto de gingas que os escravos usavam para se proteger de roubos e até mesmo para se livrar dos castigos severos dos seus senhores. O termo Capoeira é originário do tupi-guarani (caapó, buraco de palha ou cesto). Os negros carregavam mercadorias em cestos chamados capoeira, eles movimentavam o corpo de maneira que parecia fazer uma coreografia e, assim, ficou conhecida como uma dança ou brincadeira. A Capoeira também era considerada uma forma de resistência contra roubos cotidianos, disputa de poder entre escravos e libertos, bem como de oposição aos sistemas escravistas. Sobre esse folguedo, no século XIX, Johann Moritz Rugendas (1998), em uma concepção bastante preconceituosa, afirma:

Os negros têm ainda, outro folguedo guerreiro, muito mais violento, a capoeira: dois campeões se precipitam um contra o outro, procurando dar com a cabeça no peito do adversário que deseja derrubar. Evita-se o ataque com saltos de lado e parada igualmente hábeis: mas, lançando-se uma contra o outro mais ou menos como bodes, acontece-lhes chocarem-se fortemente cabeça contra cabeça, o que faz com que a brincadeira não raro digere em briga e que as facas entram em jogo ensangüentando-a. (RUGENDAS apud MATTOS, 2009, p. 184).

Por ser considerada violenta, essa prática recebia um intenso controle e seus participantes eram constantemente perseguidos pelas autoridades públicas da época. Ao contrário das perspectivas do discurso dominante, a capoeira pode ser vista como um espaço construído por

escravos libertos, africanos e crioulos⁴, para encontros e afirmação de apoio e solidariedade entre os membros de um mesmo grupo. No século XIX, ocorreu um aumento da participação de outras camadas sociais, libertos e livres pobres, passando a ser praticada não só por africanos, mas por brancos.

Com o aumento das ocorrências policiais contra a capoeira, notadamente no Rio de Janeiro, por conta do aumento da população escrava na cidade, a repreensão a essa prática intensificou-se, vindo a ser proibida por definitivo mais tarde. A capoeira permanecera na ilegalidade até os anos 1930 e 1940, quando em Salvador se abre as primeiras academias com licenças oficiais para o ensino da Capoeira como prática esportiva. A partir de então, houve uma crescente aceitação da mesma na sociedade brasileira.

Como afirmam Lilia Schwarcz e João Reis (2000, p. 52), a capoeira ainda provoca um misto de imaginação e temor por parte da sociedade brasileira, resultante da própria representação social que sobre o negro ainda perdura: uma imagem negativa que o vê como um dos obstáculos ao desenvolvimento do país e, por outro lado, uma imagem que o exalta como fator de originalidade nacional.

Em se tratando da cultura africana no Brasil, é impossível não incluir a contribuição na alimentação brasileira. Observa-se que a culinária das regiões onde foi maior a presença dos africanos escravizados mantém os ingredientes e processos que são herança dos povos africanos somados a itens que substituíram os de origem africana, inexistentes nas Américas. O acarajé, o mungunzá, o quibebe, a farofa, o vatapá são pratos originalmente usados como comida de santo, ou seja, eram oferendas às divindades religiosas cultuadas por africanos, e, atualmente fazem parte da culinária nacional.

Os africanos no Brasil foram levados a trabalhar, entre outros serviços como escravos domésticos. E dentre as atividades desempenhadas no interior dos casarões dos engenhos, das fazendas ou das cidades, o preparo das refeições era tarefa primordial. Dos escravos vieram as técnicas e os modos de cozinhar os alimentos, sendo que também adaptaram seus hábitos culinários aos ingredientes do Brasil. A exemplo disso, o mungunzá, alimento preparado com grãos de milho sem o amido, cozido no leite ou no leite de coco, é temperado com sal em

⁴ Especifica-se a diferença entre os negros no Brasil, os libertos eram considerados a elite da comunidade africana no tempo da escravidão, pois ocupavam posições estratégicas na estrutura social, os africanos iorubás (oriundos do Golfo do Benin) eram chamados nagôs, os malês eram adeptos do Islã, assim como os haussás, igualmente islâmicos, que se autodenominavam mulssumi. Havia ainda, os crioulos (negros nascidos no Brasil), os negros não mulçumanos, escravos e libertos, e alguns entre outras nações que não os nagôs. Cf. REIS, 2003.

algumas regiões e adoçado em outras. A palavra desse alimento advém das línguas dos povos bantos, provavelmente da Angola (BENJAMIN, 2004, P. 26).

Do mesmo modo, o caruru, o abará, o bobó, assim como o acarajé, o quibebe, o vatapá vieram de outros povos africanos como os jeje, nagô, mandinga, fon, e do Congo, de Angola e de Moçambique. Diante desse contexto foram inseridos aos hábitos alimentares do brasileiro, o cuscuz, a pamonha, o angu e a feijoada, surgida nas senzalas e feita a partir das sobras de carnes das refeições dos senhores. Além desses pratos, outros produtos foram incorporados à culinária brasileira, entre eles o azeite-de-dendê, a banana, o café, a pimenta malagueta, o óleo de amendoim, a abóbora, o quiabo, entre outros.

Costumeiramente, no caso da alimentação, utilizam-se os denominados topônimos, nomes próprios de lugares, sua origem e evolução ao se referir ao inhame da costa ou de São Tomé, ao arroz de hauçá, à pimenta da costa, à banana de São Tomé. Na maioria das vezes, não se percebe que se está tratando de vários lugares do continente africano, de onde foram trazidas as sementes e mudas. O mesmo ocorre com a ave capote, popularmente chamada de galinha d'Angola, guiné, galinha da guiné, e tô fraco. Sem deixar de mencionar o quiabo, a moranga, a ervilha de angola, o jiló, o maxixe e principalmente o dendê, espécie de palmeira da África (*Elaeis guineensis*), aclimatada ao Brasil, de cujo fruto se extrai o óleo comestível de cor vermelha, que é a principal característica da presença africana na cozinha brasileira.

No português do Brasil constata-se a interferência de muitos elementos das línguas africanas. É preciso considerar que os povos africanos conheceram várias modalidades de escrita anterior à adoção do alfabeto romano pela Europa, entre elas apresentam-se as escritas ideográficas do Egito e do reino de Meroé (no atual Sudão). Conheceram tempos depois, a escrita árabe, utilizada até os dias atuais pelos povos islamizados. Todavia, semelhante como ocorria na Europa antes da difusão da imprensa, essas escritas permaneciam restritas ao uso de profissionais e conseqüentemente, a maior parte da população ficava impossibilitada de utilizá-las.

No Brasil, nos lugares onde houve concentração de africanos surgiram línguas próprias, que combinaram vocabulários e regras gramaticais africanas e portuguesas. Estudos acerca das línguas africanas no Brasil mostram que essas línguas sobreviveram, mesmo em forma de isolamento. A língua era considerada mais um elemento que os ligava à África. Segundo Marina de Mello e Sousa (2008, p. 88), em seu livro intitulado *África e Brasil africano*, os grupos que mantiveram vivas línguas criadas por seus antepassados africanos, quando estes tiveram de

reconstruir suas vidas e suas comunidades no Brasil, também permaneceram fiéis a modos de vidas que os mais velhos iam ensinando para os mais moços. Desse modo, o “português falado pelos senhores, que os africanos tinham que aprender para obedecer às ordens e sobreviver da melhor maneira possível na nova terra, também servia para os que falavam diferentes línguas se entenderem entre si”.

Entre as línguas ocidentais da África, as que exerceram maior influência no Brasil foram o iorubá e a do grupo ewe-fon, esta última falada pelos chamados africanos jejes e minas no Brasil. Na Bahia, a influência do grupo lingüístico iorubá é até hoje identificada em vários termos nos cultos aos orixás (Xangô, Iemanjá, Oxossi, Oxum, entre outros).

Cotidianamente mergulha-se em um universo de palavras de origem africana: mucama, dengo, caçula, xingar, cochilar, dendê, bunda, cachaça, carimbo, marimbondo, banguela, capanga, mocotó, cuíca, muamba, agogô, sunga, jiló, forró berimbau, samba, candomblé, umbanda, tanga, fubá e outras, bem como de gestos recebidos da África, como o muxoxo, o cafuné, a umbigada, a posição de soco e o tocar a terra do cerimonial do culto dos orixás, culto afro-brasileiro de origem iorubana, entre muitos outros existentes no Brasil.

A respeito da introdução da cultura africana no Maranhão é necessário evidenciar o processo histórico que envolveu a chegada dos escravos africanos no Estado. Oficialmente, não se possuem informações precisas sobre os primeiros escravos africanos a desembarcarem no Maranhão. Entretanto, estudiosos do século XIX e XX, baseados no relato de memorialistas e cronistas do período colonial noticiam a presença de escravos africanos do Estado Colonial do Maranhão antes da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão. (MEIRELLES, 1994, p. 133).

O conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira na sociedade necessita ser valorizado, pois é de fundamental importância quando trabalhado cuidadosamente pelo educador no ambiente escolar. Tradicionalmente, a historiografia omitira a trajetória dos afrodescendentes e sua procedência. É como se a história dos negros iniciasse somente a partir do desembarque em terras brasileiras, no entanto aponta-se para a necessidade do resgate sobre a origem dos africanos através dos vários aspectos culturais.

2 CURRÍCULO NACIONAL E O ENSINO DE HISTÓRIA: percursos e implicações

Neste capítulo apresenta-se uma abordagem geral sobre a questão do ensino de história baseada em autores como Nilma Lino Gomes, José Augusto Pacheco, Geraldo Balduino Morn, Ivor F. Goodson, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Selma Guimarães Fonseca, Azoilda Loretto da Trindade e Rosa Margarida de Carvalho Rocha, Carlos Serrano e Maurício Waldman, entre outros, observando-se o tema do currículo nacional. Organizado em dois tópicos, o primeiro – Ensino de História, Currículo e Diversidade – faz uma análise mais detida sobre ensino e currículo, acerca do que as novas discussões sobre diversidade ajudaram a repensar os currículos no Brasil de acordo com as análises e propostas dos autores mencionados; o segundo – A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais – atêm-se à referida Lei e às diretrizes para o ensino que dela são decorrentes.

O conhecimento sobre a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira tem muito a oferecer, no entanto cabe à instituição escolar motivar e proporcionar a abordagem em sala de aula a fim de que esse conhecimento seja também ampliado para fora da escola. Fundamentar a política escolar direcionada à educação étnico-racial é todo um processo que requer reflexão e análise do cotidiano escolar, de forma a tratar pedagogicamente a diversidade racial, focando a contribuição africana para a formação da sociedade brasileira, assim desmistificando a visão eurocêntrica presente na sociedade por muito tempo.

2.1. Ensino de História, Currículo e Diversidade

Ao estudar a história do currículo, nota-se que, ao longo dos tempos, foram surgindo diferentes concepções de currículo. Nessa perspectiva, o currículo é abordado por várias vertentes, considerando-se desde a justiça social como as contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas e, também, as teorias de aprendizagem e de ensino.

Segundo Antonio Flávio Moreira (1997),

As pesquisas confirmam que o currículo é um campo de criação simbólica e cultural, permeado por conflitos e contradições, de constituição complexa e híbrida, com diferentes instâncias de realização: currículo formal, currículo real ou em ação, currículo oculto. (MOREIRA, 1997, p. 13, 14 apud MONTEIRO, 2003, p. 10).

A origem do Currículo Nacional situa-se nas décadas de 1920 e 1930, período em que importantes transformações políticas, econômicas e culturais ocorreram no Brasil. “A influência norte-americana era evidente, principalmente a dos autores associados ao pragmatismo. Haverá também influência de autores europeus associados à Escola Nova” (PACHECO, 2005, p. 8). Na década de 1960, estudos sobre currículo foram realizados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, sendo desenvolvidos cursos e pesquisas para professores no Programa de Assistência Brasileiro-Americano à Educação Elementar. Neste último foi visível a influência norte-americana e do tecnicismo.

Nas décadas de 1950 e 1960, foram publicados os primeiros livros sobre currículo no Brasil, sobretudo os de João Roberto Moreira e Marina Couto. Na década de 1970, foram publicados livros de cunho tecnicista, com vários representantes, tais como Luiz Antonio Cunha e Bárbara Freitag. Em 1980, foram publicadas obras na perspectiva dos estudos críticos com duas vertentes: uma em Paulo Freire, a outra em Demerval Saviani. Na última década, o campo curricular brasileiro conheceu uma significativa produção, sobretudo com publicação de Antonio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva e Alfredo Veiga Neto, entre outros. (PACHECO, 2005, p. 8).

Segundo Goodson (1999, p. 67), um dos problemas constantes relacionados à história do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, constituído, renegociado com vários níveis e campo. Este aspecto evasivo do currículo tem, inegavelmente, contribuído para o surgimento, não só de perspectivas teóricas, que se estabelecem em forma de arco – segundo linha psicológica, filosófica e sociológica –, mas também de perspectivas mais técnicas ou científicas.

Diante dessa situação, o autor afirma que é necessário avançar com firmeza e análise, sejam estas filosóficas, psicológicas ou sociológicas; deve-se adotar o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois em nível de processo e prática. Para alguns pesquisadores, o “currículo” é uma “práxi”, não um objeto estático, uma práxi pedagógica que atinge sua concretude no fazer pedagógico completo. Do ponto de vista etimológico, o termo vem da palavra latim *scurrere*, correr, e refere-se ao curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado. (GOODSOM, 1999, p. 67). A história do currículo é marcada por decisões básicas tomadas, por um lado, pelo intuito de racionalizar de forma

administrativa. Neste contexto, os autores que fundamentam a pesquisa afirmam que o currículo deve se adequar às exigências econômicas, sociais e culturais da época, e, por outro lado, ir à busca de uma perspectiva socialista.

No Brasil, o conteúdo de história foi inserido no currículo do Colégio Pedro II, em 1838, com objetivo de criar uma identidade nacional homogênea em torno de um Estado politicamente organizado. Marcos Antônio da Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010) demonstram que

No caso específico da disciplina História, a partir do século XIX, identificam-se dezoito programas de Ensino relativos às reformas curriculares entre os anos de 1841 e 1951. Esses programas foram organizados pelo Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, de acordo com as diretrizes de várias reformas curriculares ocorridas naquele período. Os textos dos documentos curriculares “prescritos” são reveladores de objetivos, posições políticas, questões teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar, mas também estratégias de construção/manipulação do conhecimento histórico escolar. (DA SILVA; FONSECA, 2010, p. 16).

Os conteúdos selecionados para a História do Brasil tinham como referência a produção historiográfica do Instituto de História e Geografia do Brasil que abordava a história da nação. Astrogildo Fernandes Silva Júnior (2011) afirma que

Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis. Deveriam inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que o país pudesse chegar ao progresso, modernizando-se consoante ao modelo dos países europeus (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 295).

No final do século XIX, a influência da historiografia europeia, em relação à brasileira, acentuou-se. Como ratifica a autora Katia Maria Abud (2011, p. 166): “A produção histórica brasileira herdou seus elementos constitutivos da historiografia francesa e os adequou à necessidade de construção da identidade nacional brasileira”. Neste contexto, o ideal nacionalista republicano brasileiro encontrava-se no processo de formação do Estado-Nação. Tais concepções eram influenciadas pelo pensamento intelectual positivista.

Como aponta Morn (2006, p. 123), a História sofreu influências diretas do positivismo. Tal pensamento almejava uma investigação científica objetiva que buscava ao mesmo passo a verdade histórica, visando afastar qualquer especulação filosófica nas suas

análises. Os historiadores positivistas tinham como objetivo acumular determinados fatos políticos que podiam ser verificados e comprovados, por meio de documentos escritos (oficiais) produzidos pelo Estado. Nesta perspectiva, buscavam atingir seus objetivos por meio de técnicas rigorosas de seleção das fontes, crítica ao documento e organização das tarefas na profissão.

A história dos grupos dominantes, política e economicamente, seria necessariamente a mesma daqueles que eram por eles governados. Aliava-se ainda à concepção de história dominante a narrativa dos feitos daquela classe, comprovados pelos documentos (únicas fontes admitidas) que os mesmos protagonistas produziam (ABUD, 2011, p. 167).

A partir da década de 1970, foi elaborada, por estudiosos ligados à área da Sociologia da Educação, a análise marxista que, por intermédio da dialética, possibilitou novos estudos sobre o currículo, representando uma tentativa de reconceptualização e não, meramente, uma tentativa de construir um novo modelo de elaboração curricular. Neste contexto, prevaleceram mudanças relativas aos métodos e técnicas de ensino que visavam adequar-se a determinado e reduzido conhecimento histórico, sem que, essencialmente, os conteúdos fossem alterados, mas apenas simplificados e resumidos.

A reforma de ensino de 1ª e 2ª grau em 1971, através da Lei 5.692/71, propôs a adoção de Estudos Sociais englobando os conteúdos de Geografia e História, provocando assim, significativa mudança no âmbito da concepção de ensino dessas disciplinas e de seus respectivos objetos de estudo. Com essas medidas, os planos curriculares tornaram-se vazios e descaracterizados, voltados muito mais a atender os interesses ideológicos dos setores que controlavam a esfera política do que propriamente o desenvolvimento das ciências humanas. (MORN 2006, p. 28-29).

O processo de abertura política, ocorrido na década de 1980, contribuiu para que o ensino de História, mesmo ainda integrado aos conteúdos de Estudos Sociais, resgatasse sua autonomia nos planos curriculares. Foi neste momento que se passou a rediscutir o objeto da História, uma vez que a perspectiva presente nos currículos ainda estava fortemente influenciada pelo viés positivista do século XIX, uma abordagem da história-nação, história civilização. Nesta perspectiva, ocorreram debates em âmbito nacional, em relação à educação, em termos gerais, e de forma específica, no campo do ensino de história.

É importante lembrar que naquele momento, final da década de 1990, no Brasil, ao lado das contínuas discussões sobre a educação, como a proposição pelo governo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a História e o ensino de História constituíam objeto de preocupações acadêmicas e também de muitos professores do ensino fundamental e médio (SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 19).

A aproximação da História com a Antropologia, realizada no século XX, foi significativa, uma vez que contribuiu para que houvesse uma compreensão da própria noção de história, cuja existência se dava, segundo a maioria das obras didáticas tradicionais, apenas após a invenção da escrita. Com a revolução da historiografia no século XX, os povos que eram considerados sem escrita, esquecidos ou anulados pela “história da civilização”, a exemplo das populações africanas e indígenas, passaram a constituir sujeitos da produção historiográfica, o que não foi possível de se fazer sem acompanhar os debates teóricos, rever os métodos e fazer uso de novas fontes, como a memória oral, as lendas e os mitos, os objetos materiais, as construções, entre outros. (BITTENCOURT, 2009, p. 149).

Nos primeiros anos do século XXI, o Brasil tem desenvolvido um imenso debate sobre metodologia do ensino de História. Neste prisma, foram produzidas muitas propostas de renovação das metodologias, temas e problemas de ensino, tendo como referencial o processo de discussão e renovação curricular. Este processo ampliou a revalorização da História e Geografia, como áreas específicas do conhecimento. Destacando a relevância das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a História, Marcelo Magalhães (2006) expõe:

A construção da identidade é abordada no texto dos PCNs a partir de uma extensa discussão sobre as noções de tempo histórico, referenciadas na cultura. A discussão de tempo histórico acaba levando a uma reflexão sobre a sociedade atual, vista como um presente contínuo, “que tende esquecer e anular a importância das relações que o presente mantém com o passado”. Nesta sociedade, cabe à História, junto com o seu ensino, livrar “as novas gerações da ‘amnésia social’ que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas”. Logo, à identidade se junta a memória como mais um direito de cidadania, que implica pensar no significado de “lugares de memória”, ou seja, festas, monumentos, museus, arquivos e áreas preservadas. (MAGALHÃES, 2006, p. 62).

No tocante a esse novo modelo de currículo escolar deve-se pensar não só no âmbito do currículo formalmente planejado, mas no currículo oculto que se dá de forma subliminar, por meio das relações sociais e pela rotina escolar. Por intermédio do currículo é possível constatar a

inclusão ou a opressão do aluno, que pode ou não ser excluído socialmente. (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 18).

Partindo do movimento historiográfico e educacional, tornou-se possível compreender uma nova configuração do ensino de História, uma vez que ocorreu a ampliação dos objetos de estudos, contribuindo com o ensino aprendizagem.

Dimensões e pressupostos das novas produções são recorrentes, hoje não só nos PCNs para o ensino de História, nos temas transversais, nos textos curriculares das escolas como também na prática cotidiana dos professores nos vários níveis de ensino. São vieses de renovação que se destacam nas novas propostas de ensino em contraposição às abordagens que têm como referência a história tradicional. (FONSECA, 2003, p. 244).

Diante dessa situação, é indispensável a participação do professor e do aluno no ensino aprendizagem, os mesmos devem ir além do conteúdo proposto no livro didático e nos currículos prescritos nas diretrizes curriculares e nos projetos pedagógicos.

Conforme Monteiro (2011):

O ato de ensinar só se faz significativo quando o ato de aprender se constitui. Dessa forma, a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem se faz necessária e fundamental para a construção da identidade profissional e da possibilidade de repensar sua própria formação. Nesse sentido, a colaboração do aluno e a sua parceria são fundamentais para o ensino de História e de qualquer disciplina. [...] A tarefa do professor só tem sentido se o aluno aprender. Na realidade, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender no lugar deles. [...] Em primeiro lugar, o fundamental é levar o aluno a compreender e aprender determinado conteúdo ou conceito, os quais fazem parte da História e são recontextualizados na cultura escolar, materializando as correlações de força presentes no espaço de ensino – seja esse formal ou não. Dessa forma, os conteúdos eleitos na História ensinada revelam uma faceta da História e, ao mesmo tempo, silenciam outras tantas histórias. [...] A construção de um conhecimento que transpassa o espaço físico da escola e o espaço conceitual da História é o combustível motriz da História ensinada (MONTEIRO, 2011, p. 116).

Inovações temáticas e teórico-metodológicas poderão ser implementadas no cotidiano escolar de forma coletiva, gradativa e teoricamente fundamentada. Para tanto, deve haver uma sensibilização dos docentes, quer para a utilidade das novas tecnologias, quer para a facilidade da sua utilização, quer, ainda, para o potencial de motivação que constituem para os alunos, “já que os sistemas multimídia, com as suas formas novas e flexíveis de representar e de ligar a

informação, podem ajudar os professores a explorar práticas pedagógicas com as quais estão pouco familiarizados” (PUTNAM; BORKO, 2000, p. 11 apud MAGALHÃES, 2006, p. 127).

Uma abordagem curricular que enfatize a Lei nº 10.639/03 é fator primordial para que se contemple uma pedagogia que respeite as diferenças, que trate 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.

Acerca da diversidade cultural nas escolas, Oriá Fernandes (2005) afirma que

[...] a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de chegada. (...) Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais. (FERNANDES, 2005, p. 386).

Segundo Nilma Lino Gomes (2007, p. 30), entender a relação existente entre a diversidade e o currículo implica em delimitar um radical princípio da educação pública e democrática: a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos norteadores de sua ação e das práticas pedagógicas. Para tanto, faz-se necessário romper com a postura de imparcialidade que ainda está presente nos currículos e em várias das iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a ser omissas, negatórias e silentes diante da diversidade.

A obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira 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 nas instituições de ensino, é preciso valorizar a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013).

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, capazes de construir uma nação democrática. A luta de grupos antirracistas contribuiu para que a história e a cultura dos africanos e seus descendentes sejam repensadas de forma a

valorizar a diversidade, comprometendo-se com uma educação multirracial e interétnica. Ações coletivas são de suma importância para possibilitar a ampliação do estudo da temática. Contemplar o povo negro, neste propósito, contribui para que haja uma mudança na realidade escolar atual, através de intervenções que venham respeitar a diversidade cultural.

É de suma importância a dedicação do professor, que o mesmo se veja como produtor de história, de conhecimentos de ações que possam viabilizar um ensino, onde a cultura africana e afro-brasileira seja abordada no cotidiano escolar, contribuindo para que haja uma revolução de mentalidades para a compreensão do respeito às diferenças.

A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma que sejam permanentemente repensados os paradigmas, em especial os eurocênicos, com que fomos educados. Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação de identidade de “coisificação” dos povos africanos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 56).

É inegável que os humanos são sujeitos socialmente definidos, buscando por meio de grupos construir a sua individualidade, conforme demonstra Gomes (2003):

[...] a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sensações e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente tal processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção do olhar de um grupo étnico racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. (GOMES, 2003, p. 171).

Importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia, 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 nas salas de aula, também, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o artigo 26-A, acrescido à Lei nº 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 artigo 26-A da Lei nº 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, e 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 estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá ainda, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras proverem 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. (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996).

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída a 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 dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola e da comunidade, onde esta se encontra e a que se serve. Além, certamente, do 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 e 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.

Desta forma, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, precisa de organizações escolares, em que todos se vejam incluídos, e que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico-racial a que pertencem, e a adotar costumes, ideias e 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.

Por um longo período, a ideia da democracia racial persistiu, abordando a harmonia étnica, social, econômica, religiosa, cultural e de outros elementos que compõem a população brasileira. Tais interpretações difundidas nos livros didáticos contribuíram para mascarar o racismo reinante na sociedade brasileira. Percebe-se que tal realidade vem se modificando no que diz respeito à divulgação das práticas inter-raciais, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) propõem em sua estrutura documental uma abordagem fundamentada na pluralidade cultural.

A implementação da Lei nº 10.639/03 foi fundamental para que houvesse uma fissura na ordem estabelecida pelos currículos, fazendo com que surja um conhecimento científico inovador, contrariando a superioridade da produção cultural oriunda da Europa. Isso revela que o mundo não se resume às conquistas e trajetórias europeias. Sobre a referida Lei, Elio Flores (2006) adverte:

Ela ordena a reconfiguração curricular e tende a influir na cultura escolar, na medida em que se desdobrou nas diretrizes culturais para este novo século. Pode-se dizer que a determinação legal tem estimulado projetos editoriais e que obras surgidas de experiências afrocentristas começam a ficar acessíveis para professores e alunos no campo historiográfico. (FLORES, 2006, p. 79).

O documento decreta ainda, que a História da África seja tratada em perspectiva otimista, não atentando apenas para denúncias que atingem o continente. A preservação da memória e da religiosidade passa a fazer parte dos conteúdos, assim como o conhecimento da contribuição do povo egípcio para o desenvolvimento da humanidade. Almejando esse propósito, os livros didáticos passam a ser rigorosamente revisados, a fim de que não venham a transmitir ideias discriminatórias, na mesma proporção em que possam contribuir para que os professores sejam capacitados consoante as investidas do Ministério da Educação (MEC), orientando quanto ao tratamento adequado às crianças no que diz respeito à diversidade racial. Vale pontuar que quem entra na escola deve sair com conteúdos, caso contrário, não há sentido, pois toda criança instruída adequadamente aprende independente da raça ou credo.

Em virtude do que foi citado anteriormente, ampliar a discussão e os projetos pedagógicos que deem privilégios à igualdade racial é uma situação de caráter urgente. Através

dessas ações, será possível não só o combate na escola desses estereótipos organizados, como também defender a inclusão social, étnica e racial na educação.

A despeito da existência de uma lei que hoje frisa a obrigatoriedade de um conteúdo pedagógico focando no continente africano, justamente a lei 10.639/03, o conhecimento do continente ainda merece muito aprofundamento e aguarda uma efetivação concreta. (SERRANO; WALDMAN, 2007, p. 16).

Contudo, o estudo da realidade africana propõe uma conexão de disciplinas e de campos do conhecimento, uma vez que eles poderão contribuir para que haja o rompimento do pensamento eurocêntrico herdado do período colonial. O não reconhecimento do africano, como “ser humano”, encontra-se enraizado nas políticas discriminatórias que objetivaram tutelar os nativos, negando aos mesmos o direito de desenvolver o papel de sujeitos políticos e sociais, uma forma de alcançarem o padrão europeu de civilização, considerado pelos europeus como modelo para a humanidade.

Atualmente, estudiosos, pesquisadores e entidades ligadas às questões sociais, buscam o aprimoramento do processo de reflexão, no que diz respeito aos novos paradigmas educacionais. É enfatizado o currículo e sua estrutura, como contribuição para a construção do conhecimento, para que juntos possam nortear uma perspectiva para a referida reflexão. A fundamentação da prática em sala de aula direcionada para uma educação antirracista é um caminho a percorrer adotando pontos básicos reflexivos, levando em consideração as ações do cotidiano escolar.

Neste sentido, serão enfatizadas várias abordagens, entre elas a questão racial, como conteúdo multidisciplinar; reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro. É indispensável a contextualização do aluno nas situações reais, assim como compartilhar as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao povo negro. O material didático adotado na escola deve vir de forma a contribuir com essa nova construção. Assim sendo, compete à escola fazer a análise do material paradidático, de forma a construir a prática da reflexão crítica sobre a questão racial no cotidiano escolar.

Existe o grande desafio de planejar um novo currículo, o qual depende de todos, pois com a Lei nº 10.639/2003 foi estabelecida uma obrigatoriedade, mas isso não é o suficiente, porque estudantes universitários devem lutar pela inclusão efetiva desses assuntos nos currículos de suas faculdades e os professores devem solicitar da rede de ensino a realização de cursos, uma vez que terão o papel fundamental de transmitir o currículo para o aluno, cabendo a estes elaborar

as melhores estratégias para executar procedimentos de ensino com qualidade. (LIMA, 2004, p. 85).

A escola, como espaço educador e socializador, possui papel fundamental na disseminação da diversidade étnica e da pluralidade cultural do país, competindo à mesma a obrigação de rever seus objetivos e muitas de suas práticas. Referindo-se à diversidade, a escola deve garantir o direito à preservação e transmissão das tradições culturais dos diferentes grupos étnicos. “Dessa perspectiva, compete à escola, instrumento de defesa e garantia de respeito à identidade própria desses grupos” (REVISTA PALMARES, 2002, p. 30). No que diz respeito à pluralidade, é de competência também da escola difundir esses conhecimentos, entre todas as crianças brasileiras, como um veículo de compreensão e afirmação da identidade multiétnica e pluricultural, como consciência para a prática da cidadania.

Para Gomes (2007, p. 167), a escola é um importante espaço na qual se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra, porém, lamentavelmente, na maioria das vezes ela não é lembrada como uma instituição em que o negro e seu padrão estético são vistos de maneira positiva, sobretudo devido ao estudo de formação de professores e diversidade étnico-cultural. A escola não poderá permanecer solitária nesse processo. Faz-se necessária a intervenção do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das secretarias estaduais e municipais de educação na construção efetiva de condições de formação docente em âmbito nacional e local. O principal alvo da educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite plenamente a diversidade.

Para Brandão, existem dois tipos de educação e assim ele as descreve:

[...] há um tipo de educação que “pode tomar homens e mulheres, crianças e velho, para torná-los todos sujeitos livres que, por igual, repartem uma mesma vida, comunitária”, há outro tipo que “pode tomar os mesmos homens das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros escravos”. Apesar disso, vê-se no trabalho educativo uma forma de luta possível, entre outras práticas sociais, para a transformação da sociedade, dialeticamente articulada. (BRANDÃO apud GADOTTI, 2001, p. 39).

Possuindo a educação essa responsabilidade, um dos primeiros caminhos a serem trilhados para que esses desafios se concretizem poderá ser o da inserção desse tema nos cursos de formação de professores e nos processos de formação em serviço, de disciplinas, debates e discussões que privilegiam a relação entre cultura e educação, numa perspectiva antropológica. (GOMES, 2003, p. 169).

2.2. A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais

No início do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

A aprovação da Lei nº 10.639 em 2003 relaciona-se com o movimento ocorrido no Brasil desde a década de 1980, caracterizado pelo processo de redemocratização do país e como resultante do cenário em que muito pouco se tratava das etnias nas escolas brasileiras. No referido contexto foi preciso a busca por novos documentos legais para que fosse viabilizada a inclusão dos grupos sociais, até então excluídos por outros membros da sociedade. Assim,

A publicação da Lei nº 10.639/2003 ocorreu num contexto educacional mais abrangente, marcado pelas transformações advindas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, em que se afirmaram modificações educacionais importantes, como a flexibilização curricular, a consciência do valor da inclusão e da diversidade na educação, e a reafirmação da autonomia docente. Ela é também tributária de um movimento disperso e fragmentário que vinha ocorrendo nos governos estaduais e municipais no Brasil, com vistas à reparação de danos e à ampliação dos canais de participação cidadã de populações sub-representadas, e à defesa do seu direito à história e à cultura. Ela veio, ainda, na esteira do complexo processo de democratização do país, acompanhada de pessoas afro-descendentes. Seu conteúdo e as transformações dela decorrentes produzem uma tensão entre a ampliação dos direitos de cidadania no país e a crescente compreensão da necessidade de enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e nas diferentes esferas da vida social, sobretudo no âmbito da escola. A lei atende enfim, também à sua maneira, ao enfrentamento da antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que a história e cultura afro-brasileiras via de regra compareciam – quando compareciam – de forma estereotipada. (PEREIRA, 2008, p. 22).

Em consonância com a Lei nº 10.639/03, em seu artigo 1º, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos 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’. (BRASIL, LEI Nº 10.639, 2003).

A lei determina que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana sejam trabalhados no contexto de todo o currículo escolar, especialmente no âmbito das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Com a aprovação desta lei, mais um passo importante foi dado em direção à oferta de um ensino de história renovado, no qual fosse incluído o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira. Tal medida dá continuidade aos projetos do governo federal de valorização dos diversos grupos étnicos e culturais do país, incentivando um melhor conhecimento de nossa cultura e de nossa história, iniciada com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais Indígenas, em 2002, que contribuíram diretamente para um ensino fundamental específico àquelas etnias.

Compreendeu-se que o currículo deve ser transmitido de forma que se dê a cultura em sua diversidade:

Cabe evitar qualquer caráter exótico às manifestações culturais de grupos minoritários [...] para que se compreendam e acentuem avanços, dificuldades e desafios. Líderes desses grupos podem ser convidados a participar das atividades. Exposições e cartazes podem ilustrar trajetórias e conquistas, [...] estamos sugerindo que se explorem e se confrontem perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir à tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repressões, silenciamentos, exclusões. (MOREIRA; CANDAU, 2006, p. 33).

No entanto, se por um lado, foram dados passos importantes no sentido de se adequar o ensino oferecido nas escolas públicas de ensino fundamental e médio à realidade de um país diverso, como o Brasil, cultural e etnicamente variado; por outro, o governo federal não tem alcançado a mesma eficiência na melhoria das condições do ensino nas escolas, valorizando e capacitando adequadamente os professores para estarem aptos a executar tais mudanças. São ainda escassos programas que viabilizem aos professores das redes públicas de ensino a

capacitação e o conhecimento necessários para ministrar suas disciplinas, adequando-se as medidas legais e oferecendo-as com as inovações necessárias.

Embora a Lei esteja em vigor desde o ano de 2003, observa-se que a maioria dos livros didáticos ainda explana uma concepção positivista de historiografia brasileira, omitindo com subterfúgios a participação de outros segmentos sociais no processo histórico de formação do país. Não raro, quando aparecem os segmentos negros da população são vistos de forma preconceituosa, pejorativa ou superficial.

Sobre a questão étnico-cultural que historicamente caracteriza o Brasil, esta não costuma ser reconhecida:

Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços. Nesse sentido, uma análise mais acurada da história das instituições educacionais em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos mostra uma preponderância da cultura dita “superior e civilizada”, de matriz européia. (FERNANDES, 2005, p. 379).

A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão, não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares. Para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores.

A partir da Lei nº 10.639/03, tornou-se obrigatório no currículo escolar da educação básica 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. Conscientizou-se de que a educação brasileira é maior responsável pelo pensamento racista perpetuado na sociedade, porém, anterior ao desejo de abolir o racismo é preciso que se pense nas razões deste existir, bem como nos fatores que fazem seu fortalecimento em vez de sua eliminação.

Mais que uma iniciativa do Estado, a Lei nº 10.639/2003 deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro⁵ brasileiro em prol da

⁵ É o nome genérico dado ao conjunto dos diversos movimentos sociais afro-brasileiros, de cunho racial, particularmente aqueles surgidos a partir da redemocratização pós-Segunda Guerra Mundial. Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006.

educação, pois, como destacado, a escola possui a responsabilidade de inserir o indivíduo na sociedade, construindo valores e identidades igualitárias, uma vez que tem a missão de formar o cidadão crítico e que, sobretudo, respeite ao outro e toda cultura presente na sociedade.

[...] os representantes do Movimento Negro Unificado, defendiam a idéia de que o sistema de ensino nacional, desde a pré-escola à universidade, tem primado por ocultar ou distorcer o passado histórico e a cultura do povo negro, na África e aqui no Brasil, bem como apresentar o negro de forma inferiorizada, como seja: bêbado, serviçal, exercendo papéis considerados inferiores na sociedade. O livro didático apresenta como modelo de bom, inteligente e bonito apenas personagens brancos. A família, a professora, o médico, todas as profissões e instituições consideradas importantes são representadas nos livros por pessoas brancas. Há centenas de livros que o negro não aparece e quando aparece em alguns é de maneira negativa. A distorção dos valores dos negros tem como objetivo não oferecer modelos positivos que ajudem a construir uma autoimagem positiva, nem um referencial da sua verdadeira história aqui e na África. Em consequência, desenvolve-se no negro um complexo de auto-rejeição e inferioridade e uma necessidade de branquear-se, de tornar-se semelhante ao branco, o único modelo considerado bom, bonito e aceito pela sociedade. (MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO, 1988, p. 49).

Com a promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, espera-se que a escola realmente assuma o seu papel social de valorização e de difusão da cultura e da pluralidade de nossa formação étnica. Reconhecem-se

[...] as profundas desigualdades de oportunidades a que estava submetida a população afrodescendente no Brasil e explicitam a falácia da democracia racial existente nos diversos níveis do sistema educacional. Essa constatação está em consonância com as históricas reivindicações do Movimento Negro, que influenciaram a aprovação de uma série de mudanças na legislação educacional, incluindo a lei nº 10.639/03. (TONIOSSO, 2011, p. 38).

Após treze anos decorridos, desde a sanção da Lei nº 10.639/03 e das iniciativas do Ministério da Educação, do Movimento Negro e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros para a sua implementação, ainda são encontradas muitas resistências à introdução da discussão que ela apresenta por parte de secretarias estaduais, municipais, escolas e educadores.

É preciso questionar-se sobre a pluralidade cultural, embora a sociedade contemporânea não seja a mesma da época dos escravistas, é possível contemplar a luta pela igualdade no Brasil. A luta pela abolição da escravatura, um dos suportes da economia colonial, perdurou por mais de três séculos, sendo que o fim da escravidão foi oficializado em 13 de maio

de 1888 com a promulgação da lei Áurea, o primeiro avanço para a igualdade, já que a discriminação e o preconceito sobre as relações étnicas e raciais aos afro-brasileiros mantiveram-se enraizados no país. Antes mesmo da abolição da escravidão, africanos e seus descendentes dedicaram-se a árdua luta em prol da igualdade através da criação dos movimentos no decorrer dos anos, tendo como objetivo principal a solução de problemas sociais em que se veem envolvidos, instituindo condições em que possam ser incluídos sem discriminação racial.

É possível que um dos caminhos, para a superação dessa situação, seja uma reflexão profunda sobre a discussão de uma educação antirracista. O maior conhecimento das raízes africanas e da participação do negro na construção da sociedade brasileira haverá de auxiliar na superação de mitos em torno do africano escravizado e da visão paradigmática deste como selvagem e incivilizado. Além disso, a revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente poderão contribuir na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e fundadas no sofrimento e na miséria.

Uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto, tanto na subjetividade dos negros, como também nos demais grupos étnico-raciais. Os conhecimentos ensinados na sala de aula não são idênticos aos socialmente construídos, pois para se tornarem escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e posteriormente, um processo de recontextualização. A atividade educacional supõe determinada ruptura com as atividades próprias dos campos de referência, isto é, a escola transfere aos alunos o que lhe cabe, sendo estes a impermeáveis a críticas. Nessa circunstância hierárquica reforçam-se as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que marcam a estrutural social brasileira, revelando-se a necessidade de se pensar a cultura⁶ no currículo.

No contexto da lei n° 10.639/2003, a discussão sobre história e cultura afro-brasileira deve fazer parte do processo de formação inicial e continuada de professores e das discussões em sala de aula, uma vez que descentrar os impactos do racismo na construção da identidade e da subjetividade dos negros, e incluir como esse fenômeno afeta essas mesmas dimensões dos outros grupos étnico-raciais é um dos debates desencadeados pela introdução da referida Lei.

⁶ Cultura está longe de ser um conceito bem definido pelas ciências humanas e especialmente pela Antropologia Social, disciplina que tem dedicado particular atenção ao estudo da cultura. São muitos os seus significados e bastante heterogêneos e variáveis os eventos que essa expressão recobre. (ARANTES, 2006, p. 7).

A lei foi (e é) considerada como um avanço no que se refere à luta para combater o racismo e as desigualdades raciais, uma vez que se trata de uma política pública que tem a pretensão de atingir expressiva parte da população escolar, valorizar a diversidade cultural na formação do Brasil, contribuir para construção e afirmação de identidade negra. Assim como tem sido colocado por vários estudiosos, é um momento para se repensar o currículo escolar brasileiro, em todos os níveis e modalidades de ensino. (ROCHA, 2013, p. 318).

Para tal fim, exige-se um aprofundamento teórico sobre o tema, a superação de valores preconceituosos e uma visão sobre a identidade, enquanto construção sociocultural e política povoada de ambiguidades e conflitos, e não como algo estático, inerte. Sem dúvida, o estudo da África antiga e atual, em suas perspectivas histórica, geográfica, cultural e política, podem ajudar na superação do racismo no Brasil. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da ascendência africana e a redução dos africanos à condição de escravos, retirando destes e de seus descendentes o estatuto da humanidade, a desconstrução desses estereótipos pode propiciar a superação dessa situação.

A História revela que a sociedade está condicionada ao processo educacional. É nesse contexto que se torna importante avaliar a prática da Lei nº 10.639/03. A abordagem em relação à importância da diversidade étnica e da pluralidade cultural do Brasil impõe à escola a obrigação de rever objetivos e práticas. Forma-se uma nação multirracial⁷ e pluriétnica⁸, que se depara com dificuldades, nas quais a sociedade e a escola ainda não assimilaram que se deve aprender a viver com tal realidade. No que diz respeito aos livros didáticos, estes estão repletos de estereótipos e conceitos discriminatórios, uma vez que contribuem para o racismo existente. Munanga (2005) aponta para a necessidade do estudo da História da África e do Negro:

Somente o conhecimento da História da África e do Negro poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o resgate da auto-estima de milhares de crianças e jovens que se vêem marginalizados por uma escola, de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação (MUNANGA, 2005, p. 101).

Diante disso, percebe-se que para haver uma perspectiva de mudança, é de suma importância a reavaliação do ensino e das relações entre as pessoas na educação do Brasil, de forma a propor ações que possam vir ao encontro da cidadania plena. O racismo no Brasil, ainda, é muito questionado. Construiu-se um país de maior diversidade cultural e racial do mundo, onde

⁷ Referente a ou formado por várias raças ou etnias. Cf. SILVA, 2008.

⁸ Refere-se à diversidade de etnias ou raças, heterogeneidade de grupos étnicos. Cf. SILVA, 2008.

o mito⁹ da democracia racial está confirmado em cifras, muitas delas do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE): a maioria dos desempregados é composta por negros, o mercado de trabalho é ocupado estritamente por brancos, também são os brancos que têm mais acesso à educação de qualidade.

Segundo autores como Kabengele Munanga (2006), formou-se uma notória democracia racial, uma vez que a miscigenação contribuiu para que houvesse uma aproximação social entre o elemento branco e o negro. Nesse sentido, a mestiçagem foi colocada como solução para que houvesse a amenização dos problemas raciais do Brasil. Muitos críticos defendem que a tese da democracia racial é falsa, no entanto as relações interpessoais foram marcadas por profunda desigualdade, uma vez que busca mostrar que essa realidade é inversa. A democracia racial é encarada como mito e muito mais, é um racismo camuflado.

A luta e a resistência da população negra no país estão presentes em várias produções bibliográficas, objetivando transformar a realidade vivenciada e denunciar a sua invisibilidade na história do país, de forma a combater o preconceito e a discriminação racial. Neste contexto, a escola é compreendida como espaço para desmistificar tal concepção, pois a mesma foi responsável pela formação de profissionais da educação, tendo como referência uma perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes, preconceituosa.

A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito da 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, 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. (MUNANGA, 2006, p. 216).

Neste sentido, a Lei nº 10.639/03 que aborda a obrigatoriedade de toda instituição de ensino em promover o estudo sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, parte de uma perspectiva que influencia positivamente na autoestima de jovens e crianças negros, desmistificando a imagem do negro implantada no nosso cotidiano. No que diz respeito ao livro

⁹ Deve ser compreendido no seu aspecto etimológico, 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. Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006.

didático, o mesmo tem contribuído para a existência de uma visão eurocêntrica, uma vez que aborda uma imagem estereotipada e inferior do negro, gerando consequências em sua autoestima. É necessário, portanto, enfatizar a cultura afro-brasileira, suas contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores. E é nessa perspectiva que muitos pesquisadores atentam para que não se banalize a cultura negra, estudando-se tão somente aspectos relativos a seus costumes, alimentação, vestimentas ou rituais festivos sem contextualizá-los.

Partindo da concepção de que o professor é o principal divulgador e realizador do ensino, faz-se necessária uma abordagem sobre os métodos desenvolvidos para a realização da referida temática, tendo como foco o corpo docente das escolas públicas do município de Caxias-MA. É necessário um plano de ação que mobilize o corpo docente para que se concretizem as ações de incentivo, buscando maior efetivação sobre o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Conforme Nascimento (2003 apud NUNES, 2006, p. 155), “A implementação da lei 10.639/2003 no contexto escolar é um desafio para que toda a sabedoria relacionada à História e Cultura Afro-Brasileira se torne um conhecimento presente, efetiva e positivamente, na sala de aula”. Nesta perspectiva, é que a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser enfatizadas em sala de aula, partindo da concepção de que é necessário que o corpo docente participe de ações direcionadas à formação continuada.

O objetivo das ações de incentivo se constitui 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 afro-brasileira na sua relação com o ambiente; concomitante à busca de melhor qualidade de vida presente e futura, mediante uma tomada de consciência crítica que deve ser sempre emergente, por sentir-se parte da construção do saber.

3 A LEI Nº 10.639/03 NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA UNIDADE INTEGRADA MUNICIPAL “HÉLIO DE SOUSA QUEIROZ” EM CAXIAS – MA: Realidade ou abstração?

Considerando que esta pesquisa objetiva problematizar como está sendo trabalhada a Lei nº 10.639/03 no ensino Fundamental II de uma escola representativa da rede pública municipal de Caxias – MA, este terceiro capítulo busca analisar os dados compilados através de entrevistas com professores que atuam no Ensino Fundamental II, especificamente no 9º ano da escola pública Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”. Será importante trabalhar com a análise de planejamentos de atividades e projetos da escola que estiveram voltados a cumprir a Lei. Também será feita uma análise dos conteúdos presentes no livro didático de História adotado pela referida escola, a fim de se perceber como esses materiais dispõem os conteúdos referentes à Lei 10.639/03.

O presente trabalho visa conhecer melhor a realidade do Ensino de História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira em Caxias-MA, para tanto se buscou, inicialmente, visitar e dialogar com os professores que atuam nas escolas públicas municipais: Unidade Integrada Municipal “Débora Pereira”, Unidade Integrada Municipal “Edson Lobão”, Unidade Integrada Municipal “Guiomar Assunção”, Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”, Unidade Integrada Municipal “Jaime Tavares”, Unidade Integrada Municipal “Joaquim Francisco de Sousa”, Unidade Integrada Municipal “José Castro”, Unidade Integrada Municipal “Márcia Marinho”, e Unidade Integrada Municipal “Paulo Freire”. Posteriormente, selecionou-se uma escola representativa da rede pública municipal de Caxias, a Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”, onde se percebeu que ações voltadas à Lei nº 10.639/03 foram mais significativamente implementadas .

3.1 O Ensino de História na U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”

A Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz” foi inaugurada no dia 10 de agosto de 1988, pelo então prefeito municipal Hélio de Sousa Queiroz e pela secretária municipal de educação Prof.^a Valquíria de Araújo Fernandes, atendendo ao desejo antigo da comunidade do bairro Caldeirões, de ter uma escola que atendesse à clientela estudantil do bairro,

porque antes do funcionamento da mesma, os estudantes eram obrigados a se deslocar a outros bairros para estudar de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A escola está situada à Rua dos Caldeirões, Nº 230, Bairro Caldeirões, em Caxias, Maranhão. Comparada às escolas do vizinho bairro Trezidela, a U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz” é considerada a de maior porte. A escola iniciou funcionando nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, com cerca de 300 (trezentos) alunos, atendendo do pré-escolar ao 9º ano do curso antigamente chamado de 1º grau. Após doze anos de funcionamento houve um grande aumento no número de atendimento, que saltou para quase 1000 (mil) alunos matriculados nos três turnos, de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz” teve como primeiros diretores a professora Inezita Cantanheide Lima, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão, como diretora geral, e o professor Ernani Monteiro Leite, licenciado em Matemática também pela Universidade Estadual do Maranhão, como diretor adjunto. Ambos caxienses, os mesmos administraram a Unidade juntos até o ano de 1991, quando o Prof. Ernani Monteiro se afastou, assumindo a direção adjunta da escola o Prof. Renée César Araújo Ribeiro, habilitado com 4º ano adicional. Anos depois, trabalharam como diretores adjuntos da Unidade, os professores José de Arimatéia, de 1992 a 1993, licenciado com 4º adicional, e Odílio Germano da Silva Nascimento, licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Com o afastamento do Prof. Odílio, assumiu interinamente a direção adjunta a Prof.^a Áurea Margarete Santos Sousa, licenciada em Letras pela UEMA.

Em 1997, com a aposentadoria da Prof.^a Inezita Cantanheide, o Prof. Enéias Evangelista Araújo Matias assumiu a direção geral, e, ainda como diretora adjunta, a Prof.^a Áurea Margarete Santos Sousa, de 1997 a 12 de abril de 2000. No ano 2000, assume a direção geral a Prof.^a Janette Anderson da Silva Lemos, licenciada em Pedagogia pela UEMA, juntamente com o Prof. João Luís Oliveira da Silva Melo, licenciado em História pela UEMA, tendo como coordenadora pedagógica Nadja Regina Sousa Magalhães, pedagoga licenciada pela UEMA e especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. Esta última foi substituída em 2003 pela Prof.^a Maria da Paz da Silva Bezerra, licenciada em Pedagogia pela UEMA.

Atualmente a escola é dirigida pela diretora geral Prof.^a Filomena Áurea Maranhão Mousinho Simão, licenciada em História pela UEMA, e pela diretora adjunta Prof.^a Domingas

Silva dos Santos, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, tendo como coordenadora pedagógica Prof.^a Vera Lúcia Alves Pereira, licenciada em Pedagogia pela UEMA e especialista em Supervisão Escolar pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA), no Ceará.

A escola recebeu seu nome em homenagem ao empresário Hélio de Sousa Queiroz, filho do Sr. Antônio Lima Queiroz e da Sr.^a Luiza de Sousa Queiroz, nascido no dia 03 de junho de 1938, na cidade de São João dos Patos, Estado do Maranhão, região do Médio Sertão Maranhense. Hélio Queiroz iniciou na carreira política em Caxias na década de 1970, disputando o cargo de vice-prefeito, no ano de 1982, com o companheiro de chapa José Ferreira de Castro. Com o falecimento do prefeito eleito José Castro, Hélio Queiroz assumiu a Prefeitura Municipal de Caxias por três anos, dez meses e seis dias, com término em 31 de dezembro de 1989, mandato em que inaugurou a Unidade Integrada Municipal que possui o seu nome. Seu último mandato foi exercido de meados de 1998 a 2000.

Imagem 1 – Fachada da Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

No turno matutino, em que a pesquisa foi aplicada, os horários de aula iniciam às 07:00 horas e terminam às 12:00 horas, sendo 5 horas/aula por dia. No Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) do referido turno há 197 alunos matriculados, destes, 30 cursam o 9º ano. A escola

possui 15 professores e uma equipe de 15 funcionários, sendo 01 diretora, 01 diretora adjunta, 01 coordenadora pedagógica, 02 secretárias, 02 merendeiras, 04 zeladores e 04 vigilantes.

Foram aplicadas entrevistas entre os professores que atuam no Ensino Fundamental II da Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”. Do total dos 15 (quinze) professores atuantes nesta escola foram entrevistados 40% (quarenta por cento), correspondente a 6 (seis) professores, das áreas de História, Literatura e Artes, sendo que dos selecionados, 03 (três) são da área de História, o que equivale a 20% (vinte por cento) dos docentes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da respectiva escola. A experiência foi realizada com os alunos do 9º ano matutino da Unidade supracitada, na qual se propôs analisar a inserção do componente curricular História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas aulas de História.

Imagem 2 – Turma do 9º ano matutino da U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

De início, para conhecer a realidade com a qual se iria trabalhar, aplicou-se um pequeno questionário tanto para os alunos quanto para os professores. Os questionários tinham como propósito conhecer como professores e alunos se encontram a respeito do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Esses questionários foram aplicados para professores das áreas de História, Literatura e Artes. Referente aos alunos aplicou-se apenas na turma do 9º ano do turno matutino, que totalizou um número de 30 (trinta) alunos.

Quando questionados sobre a efetividade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, de acordo com as informações contidas nos questionários e comprovadas pelas imagens acima, é possível perceber que a Lei nº 10.639/03, mesmo distante de sua plenitude, está encontrando efetividade na prática docente dos professores da U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”, resultado este esperado, principalmente quando ao adentrar a escola notaram-se vários cartazes afixados nas paredes com frases de efeito sobre a igualdade racial.

Imagens 3 e 4 – Cartazes afixados nas paredes da U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

Em relação ao questionário proposto aos alunos, dois resultados chamaram atenção. Primeiramente quando indagados sobre o conhecimento que dispunham acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, observou-se a ausência de um conhecimento aprofundado sobre a temática em questão, pois a maioria dos alunos afirmou possuir pouco conhecimento sobre a mesma, embora ao se adentrar em sala de aula foi possível observar

cartazes com ilustrações do continente africano, o que revela que o assunto em pauta é trabalhado em momentos pontuais do ano letivo e em disciplinas como a Geografia, por exemplo.

Imagem 5 – Alunos do 9º ano do turno matutino



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

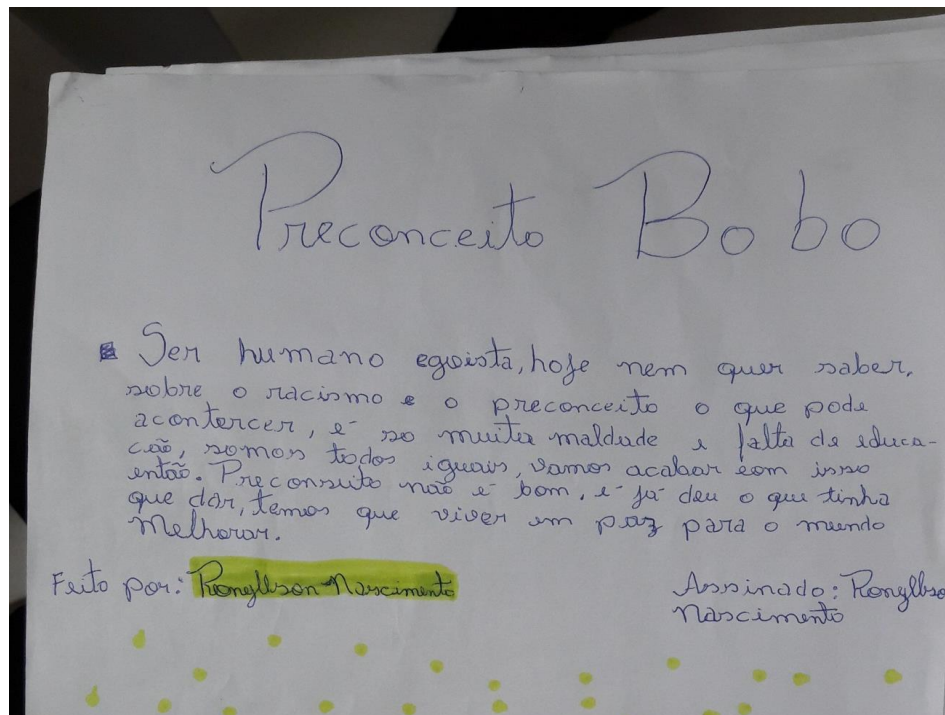
Imagem 6 – Cartaz com ilustração do continente africano confeccionado pelos alunos do 9º ano matutino da U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

Ao solicitar que os alunos representassem através de palavras sua visão do negro, constatou-se que, mesmo com o pouco conhecimento de que dispõem, na maioria das vezes buscaram desconstruir a associação do negro como escravo, e vítima de racismo, conforme se observa nos versos por eles produzidos.

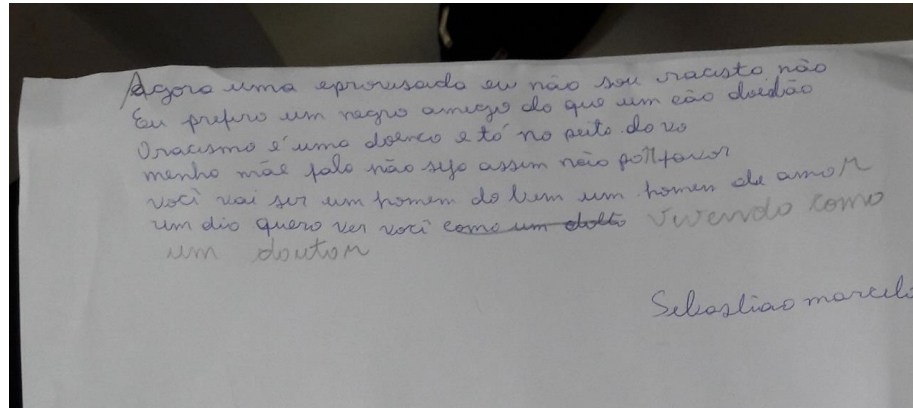
Imagem 7 – “Preconceito Bobo”¹⁰



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

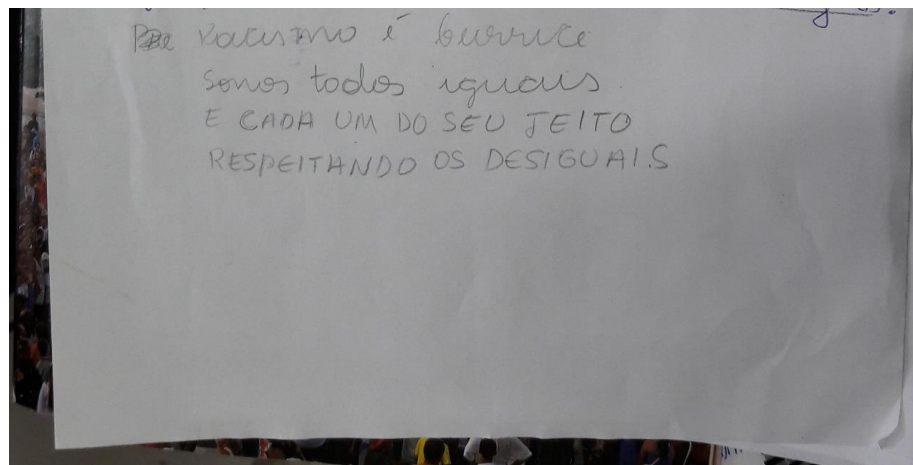
¹⁰ Ser humano egoísta, hoje nem quer saber/Sobre o racismo e o preconceito, o que pode acontecer/É só muita maldade e falta de educação/Preconceito não é bom e já deu o que tinha que dar/Temos que viver em paz para o mundo melhorar. Aluno: Ronyllson Nascimento.

Imagem 8 – “Não ao racismo”¹¹



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

Imagem 9 – “Sobre o racismo”¹²



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

Através do exposto, nota-se que há carência em relação a um ensino que contemple aprofundadamente a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, que venha a propiciar aos educandos uma mudança de concepção em relação ao negro, sendo capazes de perceber o negro em situações diferentes da relacionada à desigualdade, dando ênfase a aspectos importantes e mais específicos de sua história, cultura e religião.

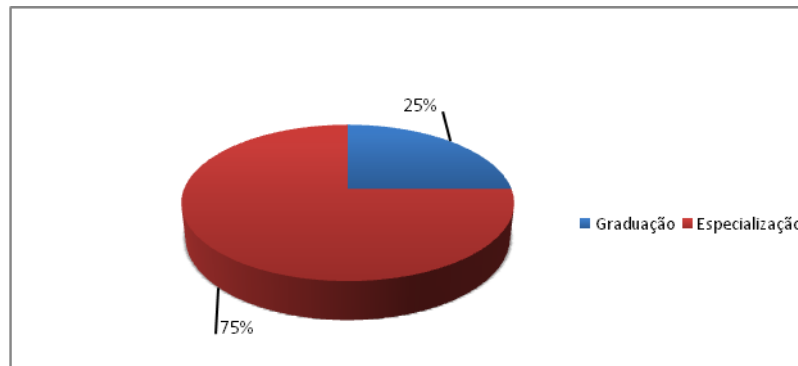
¹¹ Agora uma improvisada/Eu não sou racista não/Eu prefiro um negro amigo do que um qualquer doidão/O racismo é uma doença e “tá” no peito do “Vô”/Minha Mãe fala: Não seja assim por favor/Você vai ser um homem do bem, um homem de amor/Um dia quero ver você vivendo como um doutor. Aluno: Sebastião Marcelo.

¹² Racismo é burrice/Somos todos iguais/E cada um do seu jeito/Respeitando os desiguais. Aluno: Luís Thiago.

3.1.1 Aplicando os questionários: Resultados obtidos

Mediante os referidos questionários aplicados com os professores, sentiu-se a necessidade de ressaltar alguns dos principais resultados obtidos:

Gráfico 1 – Qual sua formação? Quanto tempo de formação possui?

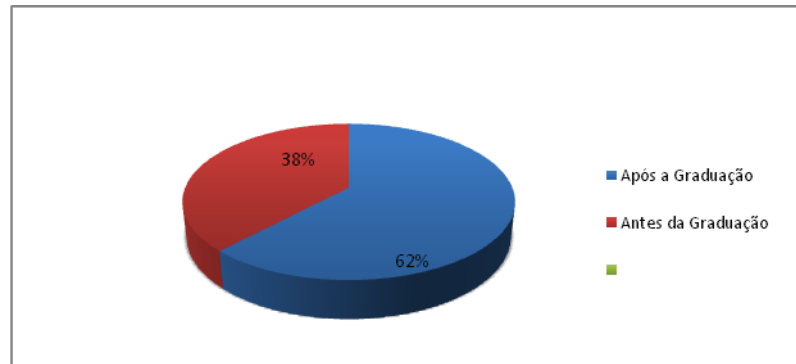


Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em conhecer qual a formação dos docentes. Observou-se que 100% (cem por cento) dos professores que participaram da pesquisa possuem curso de Licenciatura Plena em História, sendo que destes, 25% (vinte e cinco por cento) têm apenas a graduação e 75% (setenta e cinco por cento) possui especialização na área de História. Considerando a análise acerca dos profissionais, percebe-se que a realidade do ensino de História, no contexto escolar caxiense, se encontra em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o que favorece os avanços na educação da cidade.

Tem-se, posteriormente, o lapso temporal desde o término do curso de graduação, onde 75% (setenta e cinco por cento) dos professores possui entre 10 (dez) a 15 (quinze) anos que concluíram o curso e 25% (vinte e cinco por cento), 8 (oito) anos desde a formação. O que se pode presumir é que estes últimos são experientes na área em que lecionam, dedicando-se às mudanças mais recentes que ocorreram na área da educação, como a implementação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas.

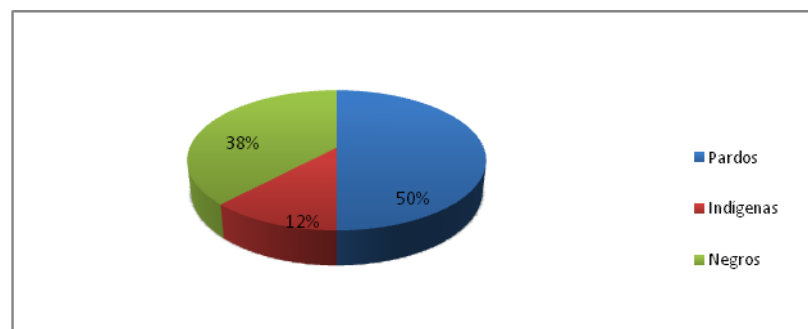
Gráfico 2 – Há quanto tempo atua no magistério?



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

Em seguida, buscou-se examinar o tempo de exercício do magistério dos entrevistados, tendo notado que 38% (trinta e oito por cento) atuavam em sala de aula antes da obtenção do título de Licenciatura, e 62% (sessenta e dois por cento) iniciaram a docência após a graduação. Devendo ser considerado que a qualidade do sistema educacional brasileiro depende da qualificação do corpo docente, sobretudo dos que exercem o magistério no Ensino Fundamental, entende-se, portanto, que possivelmente há ensino de qualidade quando os professores foram capacitados.

Gráfico 3 – Como reconhece sua origem racial?

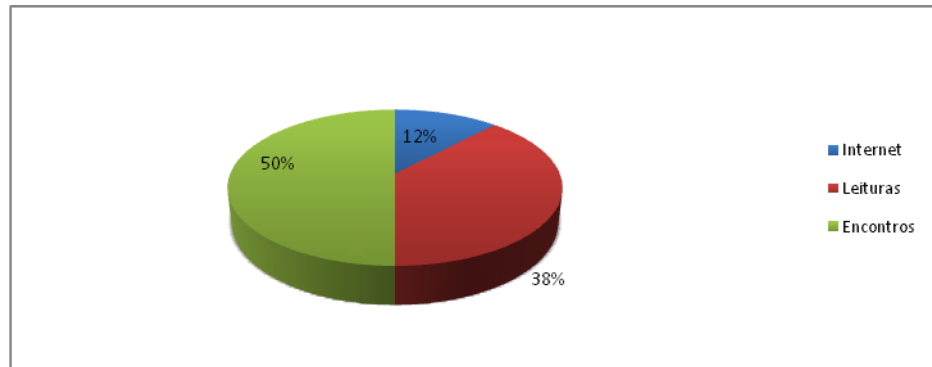


Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

Com relação ao aspecto da definição dos professores de sua origem racial, 50% (cinquenta por cento) denominaram-se pardos, 12% (doze por cento) de origem indígena e 38% (trinta e oito por cento) se autodeclararam negros. Tendo em vista as respostas obtidas,

identificam-se afirmações precisas quanto a sua identidade étnica. Reconhecendo assim, a sua origem racial.

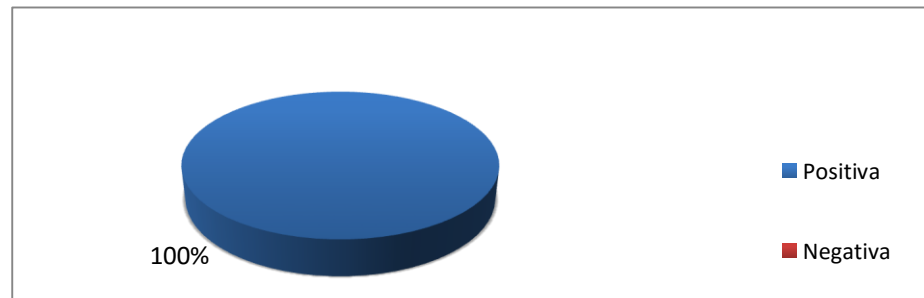
Gráfico 4 – Você conhece a Lei Nº 10.639/2003? Em que momento teve conhecimento?



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

Quanto a possuir o conhecimento da Lei Nº 10.639/2003, 100% (cem por cento) dos professores entrevistados afirmaram conhecer a Lei, sendo que 12% (doze por cento) dos professores afirmaram ter conhecido a Lei através do portal virtual do Governo Federal, na página eletrônica do Ministério da Educação, 38% (trinta e oito por cento) por intermédio da leitura de revistas e livros, e 50% (cinquenta por cento) mediante encontros de profissionais da área de História, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias (SEMEDUC). Tendo em vista a realização destes encontros, percebe-se a preocupação da Secretaria em reunir os profissionais para debaterem sobre assuntos da área e trocarem experiências, visando assim, uma melhor atuação em seu âmbito de trabalho.

Gráfico 5 – Qual sua opinião em incluir no currículo escolar o estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?

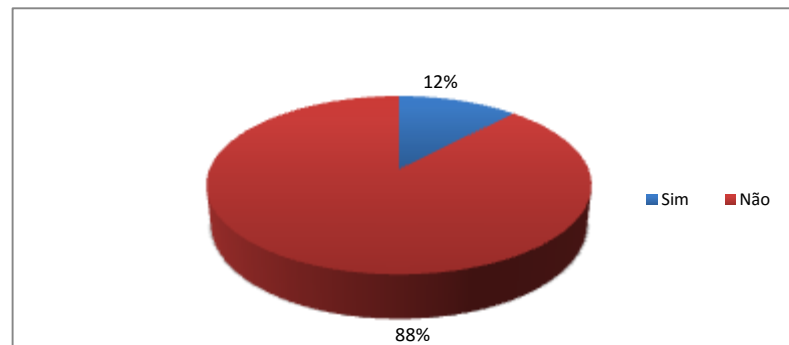


Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

Questionados sobre a inclusão do estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar, 100% (cem por cento) dos professores entrevistados acreditam que a referida temática proporciona aos alunos a possibilidade de identificarem sua origem e reconhecerem sua identidade racial. Em sua entrevista, a professora Kayloneide Sousa Barbosa declara que

É a grande variedade de riquezas culturais que construíram e constroem a nação brasileira. Tento construir a identidade racial dos alunos fazendo com que os mesmos valorizem a sua cor, as suas heranças culturais bem como os costumes e as tradições presentes no nosso dia a dia. (BARBOSA, Kayloneide Sousa¹³. U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz, 07/11/2016).

Gráfico 6 – Já participou de alguma capacitação em relação à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira inserida no cotidiano da sala de aula?



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

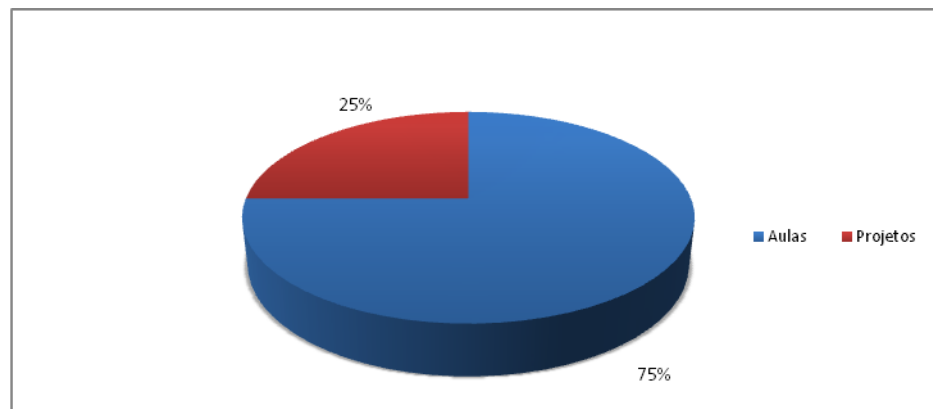
Ao serem questionados se já participaram de alguma capacitação, em relação à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em sua escola, 88% (oitenta e oito por cento) responderam que não e 12% (doze por cento) que sim, embora não tendo informado como se deu a capacitação. Verificou-se assim, que não se discutia a temática de maneira mais aberta e que não foram contemplados com políticas públicas nesse sentido, ocasionando a ausência da devida capacitação do corpo docente em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira de forma a ser aplicada no ensino fundamental, mesmo com a Lei N° 10.639/2003 que garante a inclusão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de Licenciatura para a educação fundamental e média, como de processo de formação continuada de professores,

¹³ Professora de História do 9º ano matutino da Unidade Integrada Municipal Hélio de Sousa Queiroz.

inclusive de docentes no ensino superior. A professora entrevistada Dalva Maciel de Oliveira, em suas declarações, afirmou que:

Embora não tenha participado de curso de capacitação, já ministrei oficinas sobre a temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira em encontro de História promovido pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e na Semana Pedagógica realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias – SEMEDUC (OLIVEIRA, Dalva Maciel de¹⁴. U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz, 28/11/2016).

Gráfico 7 – Quais ações têm desenvolvido para aplicar a temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em sala de aula?



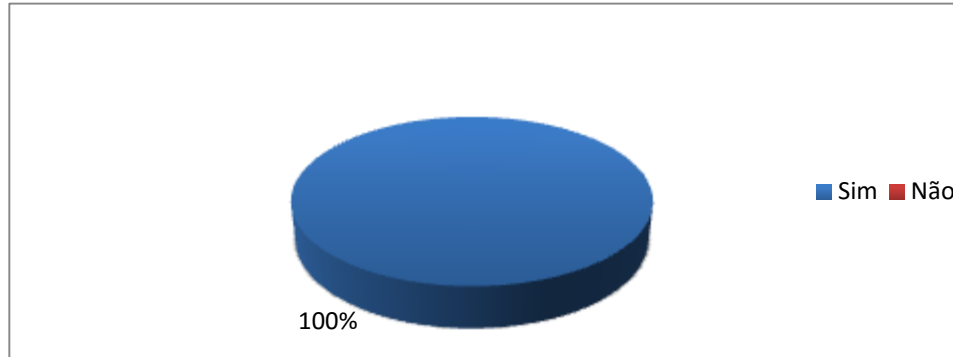
Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

Com relação às ações que os professores têm desenvolvido para aplicar a referida temática em sala de aula, 75% (setenta e cinco por cento) afirmaram que, para trabalharem a temática, utilizam a aula expositiva dialogada, contextualizando História e Cultura Africana e Afro-Brasileira à realidade atual; e 25% (vinte e cinco por cento) declararam que desenvolvem projetos relacionados à temática, como o desenvolvido pela professora Dalva Maciel, intitulado “Retalhos de História: Narrativas Griô”, realizado na Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”, e o da professora Geane Alves Sousa, denominado “Contos e encantos que vieram da África”, na Unidade Integrada Municipal “Jaime Tavares”. Ambos os projetos buscam envolver diretamente a comunidade. Isso revela a iniciativa dos professores em abordar o assunto em sala de aula, principalmente englobando a comunidade na qual o aluno está inserido, de modo

¹⁴ Professora de História do 7º ano matutino da Unidade Integrada Municipal Hélio de Sousa Queiroz

a corroborar com o princípio de que a temática em questão deve ser contemplada além da sala de aula.

Gráfico 8 – Utiliza recursos didáticos para trabalhar a referida temática? Quais?



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

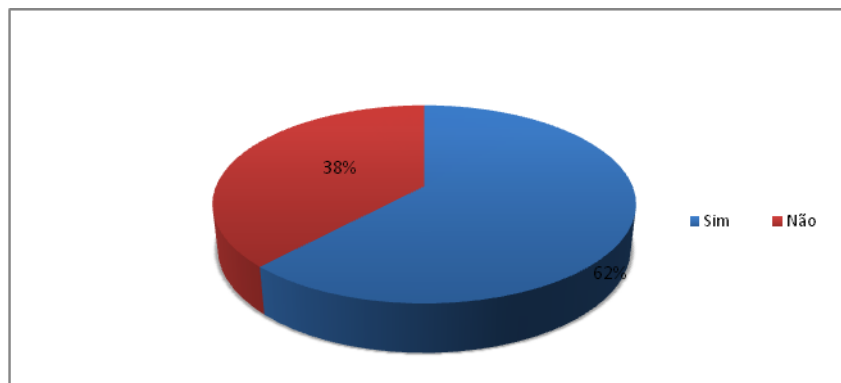
A pergunta relacionada ao uso de recursos por parte dos professores para aplicar a temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, resultou em 100% (cem por cento) dos docentes declarando fazer uso de recursos didáticos, sendo que 88% (oitenta e oito por cento) afirmaram que utilizam recursos audiovisuais, e 12% (doze por cento) declararam o uso de outros recursos. Tem-se ainda, que 62% (sessenta e dois por cento) relataram que, apesar da escassez dos recursos, buscam trabalhar a temática, utilizando materiais de seus próprios acervos, e 38% (trinta e oito por cento) não se referiram à escassez de recursos.

O número de 100% (cem por cento) dos entrevistados declarou fazer uso de textos literários: contos africanos, artigos de revista relacionados ao tema, entre outros. A professora Dalva Maciel citou, inclusive, os autores dos contos africanos que utiliza, são eles: Rogério de Andrade Barbosa, Geraldo Prandis e Joel Rufino, tendo como material de apoio livros relacionados à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, como o do autor Kabengele Munanga, além de indicar o filme que mais exhibe ao expor a referida temática em sala de aula: “Kiriku e a feiticeira”. Há também a utilização da dança como recurso propagador da cultura africana e afro-brasileira, sendo que 12,5% (doze vírgula cinco por cento) usa a dança como recurso, e 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento) não revelaram o uso do referido recurso.

Normalmente, a dança é utilizada em apresentações nos eventos culturais realizados na escola, como na Feira Cultural que ocorre anualmente, sempre no último semestre letivo.

Portanto, acredita-se que é nesse sentido que os educadores precisam conhecer aprofundadamente a Lei nº 10.639/2003, não apenas para evitar a ilegalidade, mas para explorar as mais variadas possibilidades que a mesma oferece para trabalhar a temática, e assim promover a igualdade cultural no ambiente escolar.

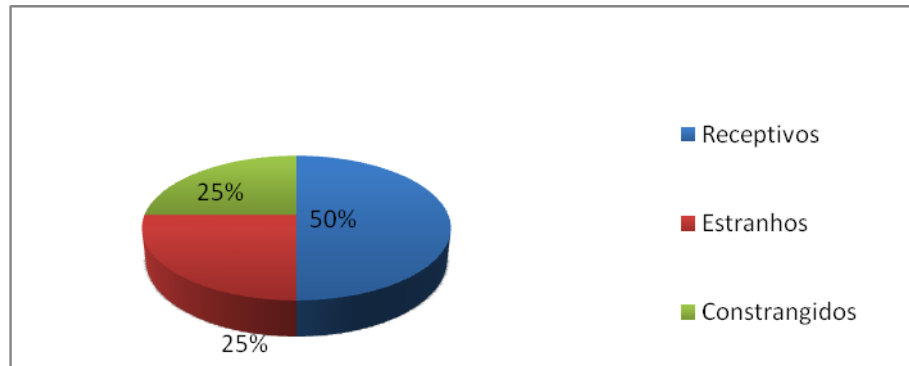
Gráfico 9 – Tem encontrado obstáculos para aplicar a temática? Quais?



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

Para complementar a pergunta anterior, questionou-se quais os obstáculos encontrados para implementar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, no âmbito escolar, e, assim, 38% (trinta e oito por cento) afirmaram que não encontraram empecilhos para trabalhar a referida temática, e 62% (sessenta e dois por cento) declararam que se deparam com vários obstáculos, sendo o maior deles a escassez de material didático. Todos os entrevistados mencionaram, unanimemente, que o livro didático apresenta-se muito resumido em relação à referida temática e isso contribui para que o ensino da temática se dê de forma incompleta e ineficaz, o que não é pretendido pela Lei nº 10.639/2003, pois a forma como se trata a História e Cultura europeia, por exemplo, é diferenciada.

Gráfico 10 – Como a temática é recepcionada pelos discentes?

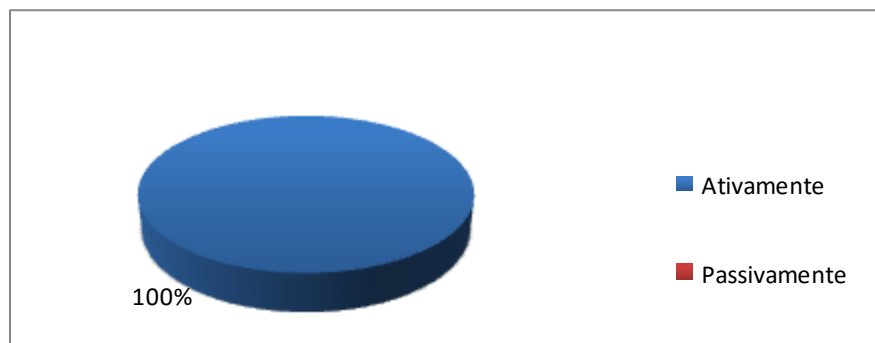


Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

Questionados acerca da recepção da temática pelos discentes, 50% (cinquenta por cento) dos professores entrevistados afirmaram que os alunos apresentam-se bastante receptivos diante da temática, 25% (vinte e cinco por cento) revelaram que os mesmos agem com estranheza e passam a questionar a temática, e 25% (vinte e cinco por cento) declararam que os discentes demonstram constrangimento. Em suas declarações, a professora entrevistada Yara Cristina Silva Mota, revelou que:

Muitos alunos demonstram constrangimento. Houve avanço, já foi pior. Quando comecei a desenvolver essa temática em sala de aula não conseguia uma menina negra para participar do Concurso “Beleza Negra” na escola. Anos depois, as ditas pardas e brancas já pediam para participar. Em minha escola existem várias meninas que deixaram de “alongar” o cabelo e aderiram ao estilo afro. Isso é aceitação, é negritude, e essa consciência nasceu a partir da valorização da História e Cultura dos Afrodescendentes. (MOTA, Yara Cristina Silva¹⁵. U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz, 07/11/2016).

Gráfico 11 – Como você busca participar da construção da identidade racial dos alunos?



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

¹⁵ Professora de História do 6º ano matutino da Unidade Integrada Municipal Hélio de Sousa Queiroz.

Quanto a como os professores buscam participar da construção da identidade racial dos alunos, 100% (cem por cento) afirmaram que participam ativamente através da conscientização, de modo a fazer com que os discentes desenvolvam reflexões sobre as contribuições da cultura africana e afro-brasileira na formação de sua identidade cultural, proporcionando a reflexão e vivências acerca do respeito e tolerância às diferenças. A professora Filomena Áurea Maranhão Mousinho Simão, em sua entrevista, expôs que:

Sempre ensino meus alunos que devemos respeitar o outro(a) pelo fato de sermos humanos e não por qualquer outra característica, fazendo-os valorizar suas origens, não tendo vergonha de dizerem de onde vêm, levando exemplos de personagens negros(as) que fizeram e fazem a diferença. (SIMÃO, Filomena Áurea Maranhão Mousinho¹⁶. U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz, 08/11/2016).

Ao avaliar as entrevistas, constatou-se que apesar dos professores deterem somente o conhecimento básico da Lei nº 10.639/2003, tentam desenvolver a temática por meio de atividades educativas e culturais, almejando contribuir com a divulgação das relações étnico-raciais, mesmo diante dos empecilhos encontrados, como a falta de disponibilidade de materiais pedagógicos eficientes, a insuficiência no acervo de livros da escola sobre o assunto e a carência de recursos didáticos que contemplem as dimensões multiculturais¹⁷, e, o principal deles, a falta da devida capacitação.

Mencionou-se, ainda, a existência de um importante projeto desenvolvido pela Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”, denominado “Retalhos de História: Narrativas Griô”, que objetiva conhecer a história do bairro através das narrativas das pessoas idosas, reconhecendo a importância do idoso para preservação da memória da comunidade local. Através do projeto, os alunos dedicam-se a pesquisa de antigos moradores do bairro, de seus antepassados bem como de sua origem racial.

3.2 Projeto “Retalhos de História: Narrativas Griô”

O bairro Caldeirões, onde a escola está localizada, é formado em sua maioria por famílias oriundas do campo que vieram para a cidade em busca de melhores condições de vida. O

¹⁶ Diretora Geral da Unidade Integrada Municipal Hélio de Sousa Queiroz e Professora de História.

¹⁷ Coexistência de várias culturas no mesmo espaço, no mesmo país, na mesma cidade, na mesma escola. Princípio ético que orienta a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservar suas características culturais. Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006.

bairro hoje sofre com a violência constante devido ao alto consumo de drogas entre os jovens da comunidade, perigo que a escola tenta combater através de diversas ações que motivem os alunos e alunas a não sucumbir aos apelos dos traficantes que vivem no bairro.

Neste cenário de periferia, onde os jovens têm poucas perspectivas, a escola se transforma no espaço por excelência de convivência onde os alunos e alunas, embora apenas durante cinco horas, lidam com um ambiente diferente daqueles aos quais estão acostumados. Por isso se tem desenvolvido diversas atividades no contexto escolar e fora dele como forma de promover a sua autoestima, valorizando suas próprias origens, pois estes demonstram pouco ou nenhum valor aos costumes trazidos por seus avós ou por seus pais, sendo que muitos têm vergonha de falar de seus costumes que aos poucos estão sendo esquecidos, pois não existe em seu meio de convivência uma cultura de valorização dos mais velhos, guardiões destas tradições que não têm a quem repassá-las. Por essa razão, decidiu-se elaborar o Projeto “Retalhos de História: Narrativas Griô” como forma de inserção da comunidade em contato direto com os alunos e alunas (Griô Aprendiz), através das narrativas de pessoas mais velhas, sendo estes os responsáveis por repassar os ensinamentos apreendidos aos demais colegas da escola em rodas de conversas.

Tem sido muito importante a participação do “Ponto de Cultura: Vida de Negro”, entidade parceira na pessoa de Ivanilson de Carvalho, responsável pelas oficinas de contação de história e rodas de conversa, pois é um griô aprendiz de tradição oral resultante do Programa Ação Griô Nacional que repassa diversos ensinamentos para o grupo de alunos e alunas do sétimo ano que fazem parte do projeto, além do acompanhamento do grupo no momento das entrevistas com os idosos escolhidos pelo grupo, composto de 30 alunos (diretamente envolvidos) nas demais etapas do projeto, vivenciando assim, o cotidiano da escola.

Metodologia:

- Oficina de leitura e produção: leitura do livro Nanã Vai à Escola, confecção de máscaras africanas.
- Oficina de contação de histórias: como se tornar um bom ou uma boa contadora de história: exibição de vídeos: contos africanos (Livros Animados) do Programa a Cor da Cultura; filmes Kiriku e a feiticeira, Kiriku e os animais selvagens; Zambézia; dramatização do texto adaptado do livro “Menina Bonita do Laço de Fita”.

- Rodas de conversas: narrativas griô (conversa com a entidade parceira).
- Entrevistas com pessoas da comunidade selecionadas pelo grupo.
- Visita guiada ao Instituto Histórico e Geográfico de Caxias (Palestra sobre Patrimônio Histórico) e ao Memorial da Balaiada (Produção audiovisual - 20 minutos de vídeo sobre as visitas guiadas e as entrevistas); ilustração do fascículo.
- Oficina preparatória: organização e montagem do fascículo com os depoimentos dos entrevistados para publicação.

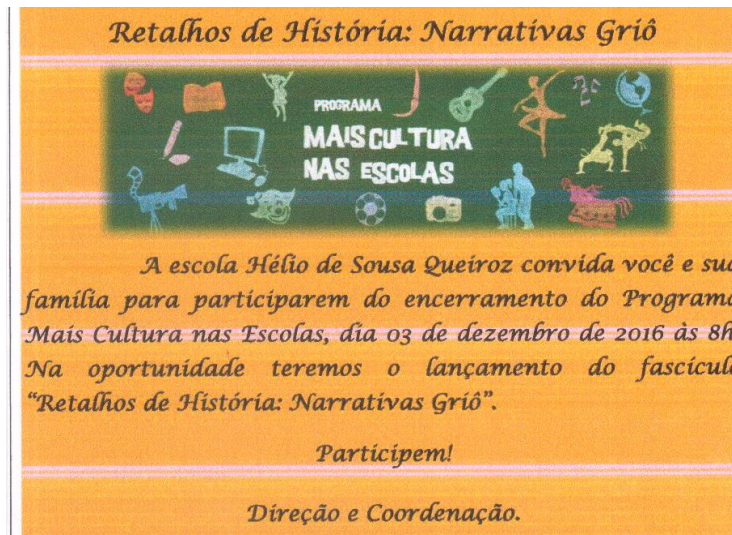
Estas ações oferecem aos alunos e alunas as ferramentas necessárias para que possam compreender a importância das narrativas (oralidade) para preservação da memória local e ainda como contar história de forma a contagiar e prender a atenção do público, atividade que será desenvolvida com os alunos e alunas do 6º ano e nas duas escolas do 1º ao 5º localizadas no bairro próximo a escola, Unidade Integrada Municipal “José Belmiro de Paiva” e Unidade Escolar Municipal “Marcelo Tadheu”, ambas situadas no vizinho bairro Tamarineiro.

Resultados e Discussões:

As expectativas se referem às possíveis mudanças de comportamento ocorridas nos alunos e alunas quanto às suas origens e na forma de ver os idosos para que estes passem a ter orgulho e não vergonha em demonstrar de onde vieram e compreendam a importância das pessoas idosas. Além disso, pretende-se despertar nos educandos e educandas o gosto e o hábito pela pesquisa. Espera-se contribuir em muito para a melhoria do processo ensino aprendizagem. Em plano subsequente, este projeto incentivará outros professores a adotarem este tipo de trabalho com seus alunos.

Assim, no dia 03 de dezembro de 2016 participou-se do lançamento do fascículo produzido pelo projeto “Retalhos de História: Narrativas Griô”, a experiência realizada teve como objetivo evidenciar as narrativas do bairro Caldeirões e envolver as possibilidades de inserção do componente curricular História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no cotidiano escolar, estabelecendo ainda um paralelo entre ambas.

Imagem 10 – Convite do lançamento do fascículo “Retalhos de História: Narrativas Griô”



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

Imagem 11 – Professores Ivanilson Carvalho, Filomena Simão, Joseane Maia e Dalva Maciel



Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

Imagem 12 – Desfile “Beleza Negra”

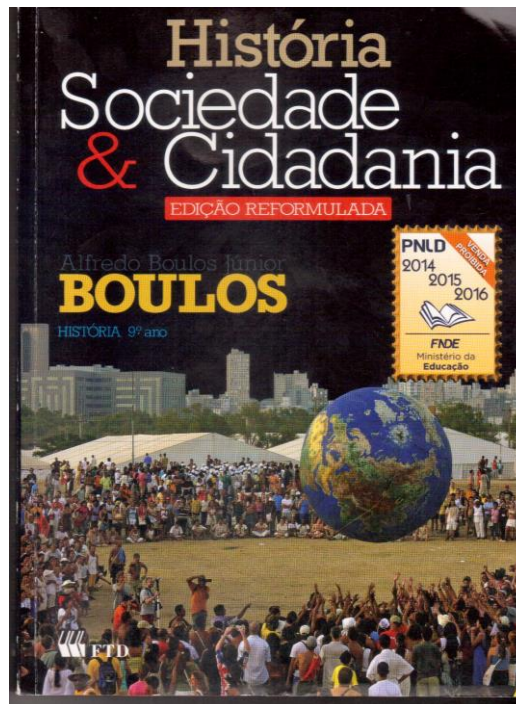


Fonte: Direta, MEDEIROS, 2016.

3.3 Analisando o livro didático de História adotado na escola

Dedicou-se também a analisa o livro didático de História adotado pela U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”, a fim de identificar como a temática da Lei nº 10.639/03 é abordada no principal material aplicado nas atividades da escola. O livro didático adotado pela referida instituição faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distribuído pelo Ministério da Educação. No que tange à disciplina História, salienta-se que o livro “História: Sociedade & Cidadania” – Edição reformulada, 2012, de Alfredo Boulos Júnior, que tem como Editora a FTD, é o único usado no 9º ano, turno matutino.

Figura 1 – “História: Sociedade & Cidadania”



Fonte: BOULOS, 2012.

Analisou-se a Unidade I – Dominação e resistência do livro História. Sociedade & Cidadania. Dentro a temática, verificou-se a introdução do componente curricular História e Cultura Africana e Afro-Brasileira mediante a ênfase direcionada à participação do negro em determinado contexto histórico. O capítulo abordado dentro da referida unidade foi o Capítulo 5 – Primeira República: Resistência. Neste capítulo, verificou-se que foram apresentados os principais acontecimentos vivenciados pelo Brasil, com atenção para aspectos como: A industrialização brasileira; O intenso fluxo imigratório; Os precários espaços habitacionais; O processo de urbanização das cidades, em especial na cidade do Rio de Janeiro; A situação do negro dentro desse panorama; Política de higienização, a Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata.

Inicialmente, verificaram-se os conceitos fundamentais para o entendimento do assunto em pauta. Para essa atividade, fez-se uso de uma técnica por meio da qual se indaga o próprio entendimento acerca das palavras: industrialização, imigração, migração, cortiço, modernização, pauperização, moralidade e branqueamento. Notou-se também, durante a análise dos conteúdos, um destaque para o forte crescimento industrial pelo qual passava o Brasil entre os anos de 1907 e 1920, com ênfase aos setores mais produtivos desse dado momento, como as indústrias têxteis e alimentícias.

Como uma segunda temática abordada, outro aspecto observado foi a política imigratória adotada pelo Brasil e os seus princípios ideológicos, dando ênfase à questão do branqueamento populacional e sua estreita relação com os ares modernizadores, tão almejados pela prematura República. Prosseguindo com a análise, Boulos Jr. (2012) aborda a precariedade dos espaços habitacionais tanto dos imigrantes quanto da população brasileira, explicitando o modo de vida dos mesmos, suas condições de trabalho e pauperização. Contrastasse, assim, as condições de vida da pequena elite brasileira com a maior parte da população, a qual se encontrava em completo abandono. Ao se abordar sobre os espaços habitacionais e suas precárias condições, evidencia-se como vivia a maioria da população nesse período. Sobre o processo de urbanização das cidades, em especial do Rio de Janeiro, foram listadas algumas características marcantes desse período, como a demolição dos cortiços em paralelo aos investimentos em infraestrutura, que tinham como propósito principal a modernização dos espaços urbanos.

No livro, também são mencionados os investimentos relacionados à modernização dos espaços habitacionais, o controle de epidemias, as campanhas de higienização e, as dificuldades das pessoas simples em se manterem nos centros urbanos devido ao elevado custo de vida e preço dos aluguéis. Nesse panorama, elucida-se que a reforma urbana afetou avassaladoramente as classes populares, dentre as quais se insere a população negra brasileira, levando-as a se deslocarem para os arredores das cidades, dando origem para o que hoje se denomina de favelas. A onda modernizadora e progressista idealizada pelas elites brasileiras utilizou-se de todos os artifícios possíveis para impor seu desejo, justificando o uso da violência em nome do progresso brasileiro.

Sobre esse processo, Sydney Chalhoub (2001, p. 216) verifica em sua análise as chamadas “classes perigosas”, que segundo o governo, viviam nos cortiços e ameaçavam a ordem pública, tratava-se de população negra.

Figura 2 – Habitantes de uma favela do Rio de Janeiro no início do século XX



Fonte: BOULOS, 2012, p. 83.

Ressalta-se também a grande repressão sofrida pela população negra no tocante aos seus aspectos culturais, o samba, a capoeira e os rituais religiosos. Destaca-se que essa perseguição encontrava-se norteadada principalmente pelo racismo das elites brasileiras, que guiada pelas teorias raciais considerava a população negra e sua cultura como sinônimos de atraso e barbárie.

Dando continuidade ao capítulo abordado, o material didático trabalha o tema “A Revolta da Vacina”, mencionando a política de higienização das cidades, incorporada às ideias de modernização dos centros urbanos. Enfatiza-se que a Revolta da Vacina reflete, assim como o processo de urbanização das cidades, uma preocupação com a modernização do país e sua visibilidade no cenário mundial, dando realce para os fatores preponderantes para sua eclosão como: a falta de informação da população acerca dos benefícios oferecidos pelo medicamento, a obrigatoriedade da vacinação, o uso constante de métodos coesivos somados ao acúmulo de insatisfações que a população vinha tendo ao longo desse período.

No material, são tratados aspectos relacionados ao contexto social pelo qual passava a cidade do Rio de Janeiro no início do século XX, para os ideais civilizatórios da elite brasileira, bem como para o desamparo e insatisfação popular, o que, por sua vez, teria culminado na Revolta da Vacina. Evidenciou-se ainda o episódio conhecido como projeto “Bota abaixo!”, tão característico da reforma urbanística empreendida pelo então prefeito Pereira Passos, dando ênfase para a demolição dos cortiços que se localizavam no centro da cidade. Também é retratado o desamparo da população pobre, dentre a qual se insere o negro

brasileiro, que com a demolição maciça dos cortiços para a construção de avenidas e prédios comerciais, encontrou-se ao relento e sem nenhuma indenização, sendo obrigado a se deslocar para os arredores da cidade, localizando-se agora nos morros periféricos.

Outro conteúdo marcante é a Revolta da Chibata, em que os marinheiros, liderados por João Cândido, apelidado de “Almirante Negro”, dominaram os oficiais e assumiram o comando dos principais navios de guerra ancorados no Rio de Janeiro: o “Minas Gerais” e o “São Paulo”.

Figura 3 – João Cândido



Fonte: BOULOS, 2012, p. 86.

Relata-se que apontando seus canhões para a cidade, os rebeldes exigiram o fim do castigo da chibata, o aumento dos “soldos”, assim denominados os salários dos soldados, e a anistia para os marinheiros rebelados.

Figura 4 – Grande número de afrodescendentes entre os marinheiros



Fonte: BOULOS, 2012, p. 85.

O fator determinante para a análise do capítulo em questão deveu-se ao fato de que o mesmo traz uma abordagem diferenciada da qual se está habituado, haja vista que introduz, no bojo da discussão, uma preocupação em evidenciar a condição social do negro nesse contexto histórico, o que possibilita afirmar que se trata de um conteúdo em maior conformidade com a Lei nº 10.639/03, objeto da presente pesquisa.

4 VALORIZANDO A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: Uma proposta pedagógica de formação continuada

Este último capítulo propõe alternativas pedagógicas para a inserção qualificada da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no cotidiano escolar, buscando sugerir meios de aperfeiçoamento do corpo docente para que a Lei nº 10.639/03 venha, de fato, a ser desenvolvida nas escolas de Caxias-MA.

A História revela que a sociedade está condicionada ao processo educacional, pois, ao absorver as mudanças da sociedade, a escola possui um papel transformador. É nesse contexto que se torna importante avaliar a prática da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo do sistema de ensino fundamental e médio brasileiro. A abordagem em relação à importância da diversidade étnica e da pluralidade cultural do Brasil impõe à escola a obrigação de rever objetivos e práticas. Afinal, formou-se, no Brasil, uma nação multirracial¹⁸ e pluriétnica¹⁹, que se depara com dificuldades, as quais a sociedade e a escola ainda não assimilaram, a fim de superá-las. No que diz respeito aos livros didáticos que circulam no meio escolar, muitos ainda estão repletos de estereótipos e conceitos discriminatórios, contribuindo para o racismo existente.

Segundo Kabengele Munanga (2006, p. 216), uma das consequências mais evidentes da desvalorização do negro e supervalorização do branco, naturaliza-se em virtude do estereótipo de inferioridade e incapacidade dos afro-brasileiros, e traduz-se na disparidade do desempenho dos estudantes negros que passam a inibir seu potencial, bloqueando o desenvolvimento de sua identidade racial²⁰ e o cultivar de respeito mútuo entre negros e brancos. O autor sustenta que o desenvolvimento intelectual do negro é bloqueado pela prática do preconceito, assim, o negro aprende a apresentar-se como inferior, por natureza e por bloqueio social.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 parte de uma perspectiva que permite influenciar positivamente na autoestima de jovens e crianças negras, desmistificando a imagem do negro como inferior, implantada no nosso cotidiano. No que diz respeito ao livro didático, o mesmo contribuiu historicamente para a existência de uma visão eurocêntrica, ao abordar uma imagem

¹⁸ Referente à ou formado por várias raças ou etnias. Cf. SILVA, 2008.

¹⁹ Refere-se à diversidade de etnias ou raças, heterogeneidade de grupos étnicos. Cf. SILVA, 2008.

²⁰ 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. Cf. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006.

estereotipada e inferior do negro, gerando consequências em sua autoestima. Nos últimos anos, pós-Lei, os livros vêm sendo reelaborados, o que tem dado uma margem para que a constituição social e histórica das populações negras seja apresentada de uma maneira mais complexa e positiva na formação do mundo.

Dessa forma, espera-se que a presente proposta possa contribuir no despertar dos docentes sobre a necessidade da prática pedagógica reflexiva, voltada para as relações étnico-raciais. Pois sendo o professor sujeito do processo educacional ele deve buscar a inovação da produção do conhecimento a fim de que as diversidades possam ser incluídas no cotidiano escolar e no processo pedagógico de maneira prazerosa e, sobretudo, respeitando as diferenças. Considera-se ainda que, com a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino, alunos e alunas negras, brancas e de outros grupos étnico-raciais tem a possibilidade de desmistificar visões e preconceitos sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, mediante uma discussão competente e séria sobre a questão racial na escola e sobre a importância dos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira. Com a divulgação de uma reflexão de fundo produzida sobre a temática, anseia-se que a escola assuma o seu papel social de valorização e difusão da cultura africana e da pluralidade da formação étnica-nacional.

A relevância dessa proposta se dá em razão da inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar, pois poderá contribuir para uma maior aproximação entre a cultura negra na sociedade nacional incentivando as instituições escolares, alunos e responsáveis a compreenderem a cultura africana e afro-brasileira e dando-lhe importância, uma vez que a imagem que a escola tem construído através dos anos é a de que os afrodescendentes foram apenas pessoas oprimidas e exploradas. Desse modo, refletir como a Lei nº 10.369/2003 vem sendo implementada na Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz” em Caxias-MA possibilitará para que este trabalho seja feito de maneira mais otimizada, contribuindo para o reconhecimento da valorização dos afrodescendentes.

Além disso, poderá despertar para o interesse sobre a atuação histórica dos africanos nos processos sociais mundiais. Alerta-se, portanto, para a necessidade de que a instituição escolar desenvolva um currículo juntamente com os professores, de modo a edificar um processo educacional que revele aos alunos a importância de ver o outro como seu semelhante, proporcionando não apenas um discurso, mas também uma prática de igualdade e respeito. Os

procedimentos metodológicos aqui propostos pretendem inovar na reflexão quanto ao modo dos brasileiros lidarem com o racismo e apontar para a pertinência de um olhar mais acurado das instituições sobre a temática, sendo necessária e urgente a aplicação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar. Justifica-se sua importância para que se pense em currículo escolar igualitário. Esses fatores são fundamentais na formação dos cidadãos e devem ser abordados por cada educador, de maneira que venha a identificar os sujeitos históricos do país e suas respectivas contribuições.

No campo educacional, a África é vista muitas vezes apenas através do aparato simbólico que envolve as representações, é necessário libertar-se da imagem folclórica do negro no Brasil e da concepção escravagista instituída por antigos historiadores, considerando a ampla contribuição africana no processo de formação do país. Sem dúvida, é importante que as escolas analisem a influência que a temática apresenta para a sociedade, instituindo meios para que a mesma seja concretizada, resgatando-se, portanto, as memórias e as histórias dos africanos e afrodescendentes, evidenciando a diversidade como a maior riqueza de suas culturas.

Com algumas propostas lançadas neste trabalho, espera-se contribuir para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas do município de Caxias, e propiciar a sua valorização e difusão, pois entende-se que o conhecimento de cunho acadêmico e escolar, veiculado por meio de recursos didáticos a que os alunos e, por extensão, a família têm acesso possivelmente resultará no combate à discriminação racial em nossa sociedade.

4.1 Proposta Pedagógica: trabalhando a Lei Nº 10.639/2003 na formação continuada de professores de História

A temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana remete à história e à identidade de um povo. A Lei nº 10.639/2003 foi elaborada de modo a contribuir com a divulgação das relações étnico-raciais no âmbito escolar. A implementação da Lei é um passo inicial para que haja uma reparação humanitária do povo negro brasileiro, uma vez que abre um leque de possibilidades para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de atitudes variadas de discriminação.

O respeito e a valorização da diversidade étnico-racial contribui para o resgate do sujeito, o que revela que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também culturais. Ela está

presente nas relações entre o homem, enquanto sujeito, e o mundo, na família, nos espaços de lazer, na escola e demais instituições. Pesquisas realizadas afirmam que a abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica está atrelada ao processo de formação inicial dos 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 da história e cultura africana e afro-brasileira na educação são necessárias, por outro lado, precisam chegar à escola e sala de aula, alterando, primordialmente, os espaços de formação docente.

As pesquisas revelam que a maioria dos profissionais que atuam ou atuaram nas Instituições de Educação Superior (IES), especialmente em Licenciaturas e cursos de Pedagogia, obteve uma formação excluída de se pensar e compreender a sociedade brasileira, e que desconsiderou tanto os conflitos étnico-raciais, quanto as contribuições sociais de africanos e afro-brasileiros. Diante desta situação, a escola que formou os profissionais da educação, que hoje estão atuando no sistema educacional, baseou-se em uma perspectiva curricular eurocêntrica, limitada e, por vezes, preconceituosa.

Partindo da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana, desenvolveu-se o projeto de Curso de Formação Continuada direcionado aos professores do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) das escolas públicas municipais de Caxias-MA, sobre o referido tema, para que os mesmos sejam colaboradores de forma a desmistificar a visão que se possui do continente africano e da história dos afro-brasileiros. Pretende-se que este trabalho venha a inspirar os educadores à efetivação da cultura escolar cotidiana de reconhecimento de valores civilizatórios africanos, como possibilidade pedagógica na construção de conhecimentos. Nesta perspectiva, acredita-se que esta produção é uma colaboração para a edificação da educação geradora de cidadania, que não só atenda, mas também respeite e observe com novo olhar a cultura da população negra e o relacione com as práticas educativas e inclusivas existentes, buscando assim promover a igualdade racial.

4.1.1 Minicurso²¹: Ensino de História e Lei nº 10.639/2003

Data: 18/11/2015

²¹ Uma primeira experiência já foi vivenciada no dia 18/11/2015, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Caxias. Cf. Fonte: Direta, MEDEIROS, 2015.

Minicurso: Ensino de História e Lei Nº 10.639/2003

Ministrante: Meiriele de Sousa Medeiros

Objetivos:

- Abordar a Lei nº 10.639/2003 de forma a estimular os participantes para que desenvolvam atividades que dizem respeito à temática em sala de aula;
- Divulgar a temática objetivando despertar o interesse no docente, para que haja contribuição no ensino aprendizagem.

Conteúdos:

- História e Cultura Africana e Afro-Brasileira;
- Currículo Nacional para o Ensino de História;
- Lei nº 10.639/2003;
- Procedimentos de ensino para a temática.

Metodologia:

- Palestra;
- Debates;
- Exibição de vídeos;
- Análise de textos reflexivos.

Recursos:

- Computador;
- *Data show*;
- Caixas de som;
- Textos reflexivos;
- Vídeos (“Pérola Negra” – Daniela Mercuri; “Branco e negro” – Edson Mendes);
- Música (“O canto das três raças” – Clara Nunes).

Avaliação:

A avaliação se dá nas modalidades discursivas, debates e grupos de discussões. Serão observados a participação e o interesse em função do conhecimento (conteúdo), qualidade de argumentação e originalidade.

Referências:

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Superando o racismo na escola**. 2 ed. revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

Relatório:

O minicurso sobre a referida temática foi realizado no dia 18/11/2015, no turno vespertino, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Caxias, com duração de 03 (três) horas, abrangendo um total de 30 (trinta) participantes, entre acadêmicos e professores não apenas da área de História, como também de outras áreas.

A princípio foi desenvolvida a palestra, na qual a ministrante abordou a implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo oficial da Educação Básica e incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Foram destacados os Movimentos Negros e suas manifestações em busca de estruturação de uma política nacional de educação baseada na prática antirracista.

Dando prosseguimento ao minicurso, foi realizada uma abordagem em relação à herança africana no Brasil, enfatizando as contribuições na música, dança, culinária, no português do Brasil, nas práticas religiosas e, por fim, a contribuição africana na economia, que foi indispensável para o progresso econômico do país.

No terceiro momento foi explanado aos participantes pontos básicos que poderão fazer parte das reflexões/ações no cotidiano escolar, no sentido de despertar nos docentes iniciativas que possam tratar pedagogicamente a diversidade racial, visualizando com dignidade o

povo negro e toda a sociedade brasileira. Nessa perspectiva, a questão racial deve ser tratada como conteúdo multidisciplinar durante todo o ano letivo. Os estudos desenvolvidos sobre a cultura afro-brasileira devem ser abordados ressaltando e valorizando as contribuições dos africanos no Brasil. Ao abordar as situações de diversidade étnico-racial em sala de aula deve-se evitar a abordagem simplificada, o uso de estratégias é indispensável para que os alunos se tornem reflexivos e críticos.

Outro aspecto abordado no minicurso foi que o professor deve evitar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias. Nesse sentido, destacou-se ainda a importância de retirar de seu ambiente qualquer texto, referência, descrição, decoração ou desenho que venha a fortalecer imagens estereotipadas de negros e negras, ou de qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado. Diante dessas medidas, discutiu-se que essas são ações que devem ser construídas coletivamente, envolvendo todo o aparato educacional e a comunidade.

Para a realização do minicurso, foi indispensável o uso de bibliografias que abordam a temática, como as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico Raciais, organizadas pelo Ministério da Educação (2006), considerada, pela ministrante, como suporte fundamental para que as atividades se concretizassem.

A participação do público durante o minicurso foi gratificante, que mostrou-se interessado pela temática, uma vez que houve várias manifestações entre os participantes, suscitando debates acerca da abordagem. Verificou-se que atividades como esta são essenciais, pois é mais uma contribuição para que se efetive o aperfeiçoamento da prática pedagógica no âmbito escolar.

Mediante esta primeira experiência de formação continuada observou-se, por parte dos participantes, boa receptividade com o conteúdo ministrado. Constatou-se uma participação considerável munida de questionamentos, contribuições e curiosidades. Acredita-se, assim, que o trabalho proposto rendeu bons resultados, sendo possível ser concretizado por variadas áreas do conhecimento, na busca de integração da temática. Dessa forma, é possível avaliar o presente trabalho como uma experiência favorável para o campo educacional e, sobretudo, para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, pois com a realização do mesmo pôde-se averiguar o quão prazeroso e produtivo foi esse contato.

Inicialmente, a percepção foi de que o conhecimento dos participantes acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira restringia-se em boa parte ao contexto escravocrata, tendo dificuldades de relacionar o africano e seus descendentes com aspectos que fogem a esse período. Após a aplicação do trabalho, essa realidade sofreu algumas modificações, sendo possível semear no corpo docente curiosidades e inquietações a respeito dessa temática, ao mesmo passo em que se verificou o despertar dos participantes para questões como a situação social do negro em épocas anteriores, assim como na atualidade.

A experiência proposta em muito contribuiu para a mudança de mentalidade dos participantes em relação ao africano, pois proporcionou a eles uma visão ampliada deste sujeito, sendo capazes de agora perceberem sua participação e contribuição na História do Brasil em diferentes aspectos, como político, econômico, cultural, entre outros.

Figura 5 – Folder com a programação do evento

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profª Dra. Salânia Maria Barbosa Melo
 Profª Doutoranda Jordania Maria Pessoa
 Profª Ms. Benilton Torres de Lacerda
 Profª Esp. Raimunda Barros Borba
 Profª Mestranda Joana Batista de Souza


COMISSÃO CIENTÍFICA

Profª Dr. Alcebiades Costa Filho
 Profª Doutorando Jackson Santos

GRUPO DE PESQUISA

Adão da Silva Severino
 Aldeane Silva de Souza
 Ana Maria Nunes da Silva
 Denise Cristina da Silva Campos Salazar
 Francisca Edinete da Silva Moraes
 Francisca Magda Moura da Silva
 Gerciane Leal Correia
 Gerhard Berg Araújo Oliveira
 Gláucia de Sousa Oliveira
 Jackicilene Costa Barros Ramos
 Juliete Cristina C. da Silva Cruz
 Luciana Sá dos Reis
 Inara de Sousa Barros
 Inaê Mariê Araújo
 Leyde Diana Alves da Silva
 Joabe Rocha de Almeida
 Maria Raimunda Barbosa Silva


Apote

 UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

Realização

GRUPO DE PESQUISA
“Histórias do Maranhão”

LHOI
LABORATÓRIO DE HISTÓRIA ORAL E IMAGENS



II SEMINÁRIO

Memórias de Caxias

e outros saberes

**17, 18 e 19 de Novembro
de 2015**

Local
Centro de Estudos Superiores de Caxias CESC-UEM

PROGRAMAÇÃO

Dia 17 de novembro de 2015

08:30 – CAFÉ HISTÓRICO – Tema : Memória de Professoras e suas experiências

14:30 – 17:30 – COMUNICAÇÃO ORAL

18:00 – ABERTURA OFICIAL - Banda Lira Municipal

18:30- 19:30- PALESTRA

“MEMÓRIA E SUBJETIVIDADE: A invenção cultural do tempo - ISAAC SOUSA- Mestrando- UFPI)

20:00- CULTURAL - VOZ E VIOLAÇÃO COM ISAAC SOUSA

Dia 18 de novembro de 2015

8:00-9:00 – MESA REDONDA

“Memória e Patrimônio” Profª Ms Eliane Almeida e Profª Mestranda Joana Batista (Mediadora - Profª Dra Salânia Melo)

9:30 – LANCHE

10:00 – 11:00 MESA REDONDA

- Formas de pensar e maneiras de fazer: relatos de experiências e a manipulação de memória escritas e orais
 - Profª Doutoranda Jéssica Aguiar/ Prof. Doutorando Jackson Santos – Mediador: Profª. Ms Fernando Sampaio

14:00 – 17:00 – MINICURSO

- 1- Rayn Raig- História e Música
- 2- Profª. Mestranda Meiriele Medeiros – Ensino de África- Lei 10.639.
- 3- Profª. Doutorando Jackson Santos – As relações de Clio e Mnemosine: questões teórico-metodológicas
- 4- Profª. Dr. Valdinar da Silva Oliveira Filho - Michel de Certeau como se produz a epistemologia da História e a epistemologia da distância.

17:30 – 18:00- MOSTRA DE IMAGENS

Profª Denise Salazar/ Profª Dra. Salania Melo (Atividade do LHOI)

18:30 – 19:30 – PALESTRA

“Memórias do Cativo” - Profª Dra. TATIANA REIS (UEMA SÃO LUIS)

20:00- CULTURAL – “Tambor de Crioula” - TENDA DE SANTA BARBARA (Caxias-MA).

Dia 19 de novembro de 2015

08:30 – PALESTRA - MEMORIALISTAS (outro olhar sobre a cidade através dos memorialistas).

10:30 – 11:30 MESA REDONDA

“Relatos de Experiências dos acadêmicos do Curso de História” - Mediador- Profª Ms. Fernando Sampaio

14:00-17:00 – MINICURSO

18:00- 19:00 – PALESTRA DE ENCERRAMENTO

“HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMAGEM: migração e Religiosidade” - Profª Dra. MARCIA MILENA GALDEZ FERREIRA - (UEMA São Luis)

4.1.2 Projeto de Formação Continuada

O Projeto de Formação Continuada é uma proposta relevante, pois possui como objetivo capacitar professores para que, em sua ação docente, desenvolvam uma prática pedagógica reflexiva para com suas atividades no cotidiano escolar.

Segundo a professora Rosana Batista Monteiro (2006, p. 125), adotar medidas que venham a contribuir para a divulgação das relações étnico-raciais é demasiadamente necessário. Partindo das Instituições de Educação Superior (IES), as mesmas devem capacitar os profissionais da educação para construir novas relações étnico-raciais, reconhecerem e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico e lidarem positivamente com a diversidade étnico-racial. Outra medida proposta pela referida autora, é capacitar os 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 induzam a repensar as relações étnico-raciais.

Nesta perspectiva, é relevante desenvolver entre os docentes a temática, sendo imprescindível abordar os objetivos da Lei nº 10.639/2003. É ainda, indispensável, dar visibilidade às práticas pedagógicas, a fim de que os docentes busquem desenvolver atividades voltadas para a efetivação das relações étnico-raciais de forma a contribuir com o processo de implementação da Lei, resgatando no cotidiano escolar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, como qualidade integrante da formação da sociedade. Apresenta-se a seguir a estrutura organizacional do Projeto de Formação Continuada:

Tema do Curso: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

Objetivos:

- Apresentar aos docentes a referida temática em consonância com a Lei nº 10.639/2003;
- Despertar no docente o interesse pela inserção da temática no cotidiano escolar;
- Incentivar a atuação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais, envolvendo a comunidade de modo a contemplar a temática.

Metodologia:

A primeira etapa será organizar o curso de capacitação de forma a abranger toda a rede pública municipal de ensino de Caxias-MA, apresentando a Lei nº 10.639/2003 a todos os participantes. Expor, durante o curso, materiais didáticos que possibilitem socializar a temática de maneira a desconstruir a visão eurocêntrica implantada.

Para a aplicação da proposta teórico-metodológica sugerida apresentam-se como materiais didáticos os produtos pedagógicos, que consistem em jogos e brinquedos educativos, bem como o material instrucional específico, que compreendem livros didáticos e materiais impressos, e ainda com suporte ao uso das mídias, ambos elaborados com finalidade didática e embasados nas ideias dos autores que trabalham e estudam a temática e, sobretudo, sem que se neguem as práticas educativas de diversas entidades negras que constituíram e conduziram com esforços uma teoria metodológica alicerçada na *práxis* pedagógica e inclusive de transmissão de conhecimentos vivenciados no cotidiano.

As etapas seguintes consistem no desenvolvimento de palestras com professores de Caxias, com a efetiva participação de representantes do Movimento Negro atuantes no município. Durante o decorrer do curso, serão veiculados filmes e documentários para os docentes, proporcionando-lhes a ampliação de aprendizados por meio de outras ferramentas.

Apresentam-se indicações de documentários para promover discussões e debates que possibilitam romper paradigmas e superar o preconceito racial, todos disponíveis no sítio eletrônico de compartilhamento de vídeos *Youtube*, são eles: “Olhos azuis”, “Chacinas nas periferias”, “The Colour of Money - A História do Racismo e do Escravismo”, “Raça Humana”, “O negro no Brasil”, “Ninguém nasce assim”, “Racismo Camuflado no Brasil”, “Negro lá, negro cá”, “Vidas de Carolina”, “Negros dizeres”, “Mulher negra”, “Negro Eu, Negro Você”, “A realidade de trabalhadoras domésticas negras e indígenas”, “Espelho, Espelho Meu!”, “Open Arms, Closed Doors”, “The Brazilian carnival queen deemed ‘too black’- A Globeleza que era negra demais”, “Boa Esperança – minidoc”, “Você faz a diferença”, “Memórias do cativo”, “Quilombo São José da Serra”, “7%”, “Menino 23”, “Pele Negra, Máscara Branca”, “Introdução ao pensamento de Frantz Fanon”, “Invernada dos Negros”, “A negação do Brasil”, “Sua cor bate na minha” e “História da Resistência Negra no Brasil”.

Conforme Taíza Torres (2017)²², como sugestões para trabalhar a temática, indicam-se ainda, os seguintes filmes:

- “A sombra e a escuridão”: inspirado na história real dos incidentes de Tsavo, em 1898. Nessa época acontecia a disputa entre franceses, alemães e britânicos para tomarem posse do continente africano;
- “Diamante de sangue”: retrata a história dos diamantes que são extraídos em zonas de guerras africanas e vendidos para financiar conflitos. Ele é ambientado durante a Guerra Civil de Serra Leoa, o país está dilacerado pela luta entre partidários do governo e forças insurgentes. O filme é bem real com os fatos e mostra as atrocidades dessa guerra, como amputação de mãos de pessoas para desencorajá-los de votar nas próximas eleições;
- “Django livre”: conta a história de um escravo, comprado pelo caçador de recompensas alemão Dr. King Schultz, para auxiliá-lo em uma missão. A dupla acaba fazendo amizade e, após resolver os problemas do caçador, partem em busca por Broomhilda, esposa de Django, vendida no tráfico de escravos;
- “Hotel Ruanda”: revela um pouco da história da África, o interessante é que a história é real. O enredo mostra um acontecimento histórico no país, Paul Rusesabagina foi o responsável por salvar a vida de 1.268 pessoas durante o genocídio de Ruanda em 1994. O filme se passa em Kigali, capital da Ruanda, nesse local existia um hotel muito famoso onde Paul Rusesabagina era gerente, por causa do ataque entre duas etnias, os hutu e tutsi, uma guerra começou e Paul começou a abrigar moradores da cidade no hotel;
- “Invictus”: baseado na história do livro *Playing the Enemy: Nelson Mandela and the Game That Made a Nation* e na conquista da Copa do Mundo de Rugby de 1995 pela Seleção Sul-Africana. Esse é um filme bem interessante, pois além de mostrar um pouco da história do país, também mostra um pouco da cultura e do esporte;

²² Disponível em: <<https://canaldoensino.com.br/blog/7-filmes-sobre-a-historia-da-africa-para-passar-em-aula>> Acessado em: 14 abr. 2017.

- “O último rei da Escócia”: baseado em fatos reais, embora contado por um médico escocês fictício. Ele conta os acontecimentos de Uganda entre 1971 e 1979 quando o militar Idi Amin Dada se tornou ditador após um golpe de Estado;
- “Um grito de liberdade”: situado no final de 1970, durante a era do apartheid da África do Sul. Baseado nos livros do jornalista Donald Woods, o filme mostra os acontecimentos da vida real envolvendo o ativista negro Steve Biko e seu amigo Donald Woods; e
- “Zulu”: mostra a Batalha de Rorke’s Drift entre o exército britânico e o reino zulu em janeiro de 1879, durante a Guerra Anglo-Zulu.

Recursos:

TV, DVD, Filmes²³, textos reflexivos, revistas, cartazes, documentários, músicas e poemas. O uso de vídeos e filmes durante o curso de capacitação é mais uma forma de motivar o professor, abrindo-lhe possibilidades para desenvolver a temática em sala de aula.

Avaliação:

- Dramatização, Trabalho em equipe, Painel integrado.

4.2. Projetos de Ensino de História: Sugestões pedagógicas

Partindo da necessidade de se trabalhar o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no âmbito das escolas, e do importante papel que a disciplina História desempenha na construção de uma aprendizagem democrática e antirracista, propõe-se algumas estratégias de ensino que venham a favorecer essa ação, tendo em vista as contínuas

²³ O estudo de caso é um procedimento de ensino que se apoia na apresentação aos alunos de uma situação real ou simulada, relativa ao tema em estudo, para análise e encaminhamento de solução. Corresponde a um método de trabalho no qual os alunos têm a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos a situações práticas. A situação pode ser trazida aos alunos, pelo professor, na forma de uma notícia de jornal ou revista, de um filme, ou de relato descritivo. Cf. SCARPATO, 2006, p. 56.

dificuldades e/ou resistências por parte de muitos educadores do que diz respeito à aplicação da Lei nº 10.639/03.

Objetivos:

- Apontar possíveis caminhos de inclusão do componente curricular História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas aulas de História. Ressalta-se ainda que a inserção desse componente deve ser entendida como uma prática interdisciplinar.

Nesse sentido, desenvolvem-se algumas estratégias a serem utilizadas por professores no exercício de sua prática docente, com a finalidade de contribuir na aplicabilidade da Lei nº 10.639/09 e assegurando uma educação igualitária. São elas:

- “Livro didático”: Propõe-se, primeiramente, favorecer aos alunos uma visão crítica acerca do livro didático, haja vista que este recurso constitui uma das principais fontes de conhecimento presente nas escolas públicas brasileiras. Frisa-se que o mesmo deve ser pensado mediante suas vantagens e desvantagens, pois, assim como as variadas fontes e linguagens, ele também apresenta limites e possibilidades. O professor deve explicitar ao seu alunado que o livro didático também constitui um produto comercial, e dessa maneira os discursos de convencimento são tecidos em torno de certas verdades tidas como absolutas e inquestionáveis. Cabe ao professor despertar nos alunos a conscientização da existência de discursos ideológicos impregnados no cerne desse material.
- No que se refere ao ensino aprendizagem, que valorize os princípios estabelecidos pela Lei 10.639/03, é relevante apontar para a necessidade de se problematizar os assuntos contidos nos livros didáticos. É preciso estar atento para os discursos ideológicos disseminados sobre a história do negro, ou para a ausência dessa história. Desmistificar os discursos proferidos em torno desse segmento é permitir a conscientização do alunado acerca do relevante papel que o negro desempenhou e desempenha na construção da História.

Tem-se consciência da suma importância que o livro didático exerce nas escolas brasileiras e o quão é imprescindível na constituição do conhecimento. Todavia, este não deve ser

percebido como fonte exclusiva de aprendizagem. Nota-se, diante dessa compreensão, que a prática docente pode e deve ser enriquecida e dinamizada com a introdução de fontes e linguagens como: literatura, música, filmes, imagens, jornais, revistas, que requerem sempre uma problematização durante seu uso, que atenda aos objetivos pré-estabelecidos.

“Fontes e imagens”: Ao que concerne o emprego de fontes e linguagens, suscita-se que a utilização destas em sala de aula exige, assim como o livro didático, uma problematização dos discursos enunciados em sua representatividade. O leque de possibilidades de se trabalhar com as mídias é muito grande, entretanto, para evidenciar a contribuição desses materiais em prol de uma pedagogia voltada para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira menciona-se a importância de alguns recursos que podem ser incorporados à prática docente, dentre os quais se destacam imagens, filmes e músicas.

“Mídias”: Além de um instrumento bastante requisitado pelo professor, os recursos midiáticos tornaram-se, ao longo do tempo, mecanismos de suma importância em sala de aula. Bittencourt (2009, p. 149) afirma que a recorrência a filmes, documentários, imagens e músicas se tornou cada vez mais comum ao docente, haja vista que no mundo globalizado em que se vive, onde os instrumentos de comunicação invadem de maneira generalizada os lares, seria uma tarefa quase impossível negligenciá-los e até mesmo afastá-los do âmbito escolar.

Não se pode negar que o Ensino de História tem se apropriado dessas fontes como recursos auxiliares nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Utilizar essas fontes como meios colaborativos é uma forma de incrementar os assuntos explanados, numa comprovação empírica que foge do tradicional método de memorização, enfadonho e muitas vezes pouco produtivo.

É fundamental que o professor tenha o devido cuidado ao utilizar esses recursos, haja vista que por trás de toda e qualquer mídia há sempre um discurso que se pretende propagar devendo ser analisado cuidadosamente, assim como as distorções da realidade que às vezes se fazem presentes nas mesmas. Sabe-se que toda e qualquer fonte necessita ser problematizada. O professor ao valer-se do uso de determinada fonte, seja oral, escrita ou visual, precisa conhecê-la, saber em que contexto histórico foi produzida, qual o seu propósito, que contribuições vêm acrescentar, quais discursos de convencimento se estabelecem nela. Enfim, deve conhecer para analisar.

Nesse sentido, acredita-se que o uso das mídias se faz importante para trabalhar o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, evidenciando como a África e os africanos, bem como os negros brasileiros, vêm sendo retratados nas mídias, sua condição econômica, social e cultural, e possibilitando uma reflexão e uma desmistificação dos estereótipos construídos ao longo da história. Lamentavelmente, o negro e/ou o africano é retratado na maioria das vezes em condições subalternas e humilhantes. Sua presença na história se restringe ao seu passado de sofrimento e escravidão sem fazer menção ao seu passado de homem livre, suas lutas e conquistas. Sua cultura é geralmente assinalada como exótica e suas cerimônias religiosas relacionadas a rituais satânicos.

Destaca-se o uso das mídias em sala de aula, pois dentre as imagens contidas nos livros didáticos são predominantes ilustrações na quais africanos e seus descendentes encontram-se em situações constrangedoras. Imagens que os retratam de maneira positiva são escassas. Dificilmente observam-se nos livros didáticos ilustrações que ressaltam suas insatisfações e lutas diante da condição escrava, tão lembrada sempre que se refere ao africano. Nota-se, diante disso, a importância de se problematizar as imagens e levar aos alunos ilustrações que também reforcem aspectos positivos do negro, dando oportunidade para conhecerem o lado da história que nem sempre é contado, pois se acredita que para o fim do racismo no ambiente escolar é necessário elencar o lado positivo da história desses sujeitos.

Mais uma das estratégias que se pode utilizar para a implementação da Lei nº 10.639/03 é o cinema. A recorrência a filmes é frequente nas salas de aula e sua presença não é novidade no espaço escolar. O uso de filmes é um caminho plausível no enriquecimento do saber sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, pois a familiaridade que alunos e professores possuem em relação a esse recurso torna mais fácil sua introdução à prática docente. Para alcançar esse objetivo, o professor necessita ser bastante cuidadoso ao fazer uso desse material para que sua opção não resulte em uma escolha desastrosa e ineficiente. É preciso estar atento às seguintes condições: conhecer previamente o conteúdo do filme a ser exposto; relação do filme com os conteúdos trabalhados; explanação prévia do tema norteador do filme; contexto histórico; distorções da realidade; intencionalidades do autor, diretor e roteirista; e atividades relacionadas aos eventos marcantes do filme. Esses aspectos são essenciais para que se problematize o material, caso contrário seu uso se restringirá à mera ilustração. O uso de filmes não pode ser atrelado apenas ao preenchimento de carga horária, mas sim a uma metodologia

inovadora para se trabalhar os conhecimentos históricos em sala de aula.

Enumeram-se também, no leque de possibilidades metodológicas disponibilizadas ao professor, os benefícios oriundos do uso da música no contexto do ensino aprendizagem. As músicas permitem, quando adequadamente trabalhadas, grandes oportunidades de desenvolver um ensino aprendizagem eficaz e atrativo. Por ser um documento, a música carece ser problematizada. Desse modo, alguns cuidados necessitam ser tomados ao trabalhar-se com esse recurso. Para que o professor desenvolva um trabalho apoiado na utilização de músicas é importante um conhecimento prévio sobre as mesmas que requer observação de alguns critérios como: conhecer a letra da música; situar a letra, compositor, contexto de produção e produtores; identificar o uso de metáforas; destacar principais estrofes a serem trabalhadas; relacionar o conteúdo em questão com a música trabalhada e discutir os principais elementos contidos na música.

Apresentaram-se apenas algumas possibilidades metodológicas para trabalhar com as diversas fontes históricas. No entanto, é possível valer-se de outras fontes como a literatura, documentos oficiais, revistas, jornais e etc. A seguir apresentam-se sugestões pedagógicas adequadas para as turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e as apropriadas para as turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, que por tratar-se de públicos-alvo diferentes, com idades e interesses distintos, merecem atividades específicas.

4.2.1 Para as turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental

Diálogo: Desenvolvendo a oralidade

- Realizar diálogos sobre a questão racial, objetivando estimular a autoestima dos (as) alunos (as), reconhecendo positivamente as diferenças individuais e de grupos, a partir da valorização da história familiar dos discentes, das pessoas de sua escola, bairro, comunidade, e as diferenças culturais existentes entre elas.
- Desenvolver trabalhos que abordem a influência africana na língua portuguesa, valorizando a participação do negro na construção da língua e da cultura nacional.
- Confeccionar um dicionário com palavras de origem africana, que são comuns em nosso idioma. Um momento adequado para a interdisciplinaridade, possuindo como eixo de

ligação a reflexão acerca da participação africana na formação cultural brasileira, exaltando a contribuição artística, política e intelectual negra.

A música como instrumento de expressão nas aulas de história

- A música é outro elemento motivador de atividades na escola. Por meio dela, permite-se contemplar e refletir sobre o difícil processo de ocupação do espaço urbano, vivenciado pela população negra. Através da música é possível fazer interpretações das letras, instigando os alunos ao debate. Vale ressaltar que as músicas utilizadas são as que versam sobre o negro de maneira positiva, independente da faixa etária ou sexo. Objetiva-se ainda, conduzir os alunos a resgatar o conhecimento das influências africanas na arte brasileira.

Indicações de músicas: Mão de limpeza (Gilberto Gil), Canto das três raças (Clara Nunes), Retrato em claro e escuro (Racionais MC's), entre outras.

Mitos africanos: Reproduções em sala de aula

- Aplicar atividades com mitos africanos, montando representações teatrais e peças com fantoches criados pelos (as) alunos (as). Pretende-se com essa sugestão, dar voz às lendas e histórias transferidas pelos antepassados.
- Desenvolver atividades teatrais com o propósito de interpretação, mediante a encenação de textos que induzam a reflexão da pluralidade racial e a discussão sobre o assunto. Indica-se a leitura dramatizada do texto adaptado do livro “Menina bonita do laço de fita”²⁴.

A utilização dessas proposições alternativas possui como objetivo auxiliar o professor a mediar junto aos alunos possibilidades de construir o conhecimento histórico, tornando-se indivíduos conscientes e críticos.

4.2.2 Para as turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

²⁴ MACHADO, Ana Maria. Menina bonita do laço de fita. São Paulo: Ática, 2011.

Utilização de imagens: Divulgação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

- Usar charges para analisar de forma crítica fatos de discriminação e racismo, através dos quais os discentes poderão fazer analogias com a realidade atual.

Produção do histórico da comunidade

- Confeccionar álbuns, livros de contos, literatura de cordel, enfatizando a história da comunidade em que o aluno está inserido, como um instrumento de valorização dos grupos étnico-raciais e sociais que a compõe.

Pesquisas sobre artes e culturas negras

- Incentivar os discentes a realizarem levantamentos e análises de obras de artistas negros (as), bem como produzirem cartazes sobre os referidos artistas e suas obras.
- Promover atividades históricas sobre festas e danças regionais, principalmente as referentes à cultura negra, realizando exposições dessas pesquisas para a comunidade.
- Enfatizar a capoeira, que é uma atividade desportiva de destaque relacionada à cultura negra, de forma a apreciar e valorizar os momentos em que ela se insere, no tempo e na história. Sobretudo, porque estudos afirmam que a dança está presente em todas as atividades do homem e da mulher africana, na caça, na pesca, no trato com a terra, nas cerimônias religiosas, sejam estas de casamento ou nascimento, nos rituais de passagem da adolescência para a idade adulta, e até mesmo na morte.

O filme como representação da realidade

- Utilizar filmes e documentários, como recurso didático, exerce um grande fascínio sobre os professores de História. A utilização dessa modalidade de recurso é mais uma forma de abordar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em sala de aula, podendo ser desenvolvida de modos variados, objetivando despertar emoções e sensibilizar os discentes em relação à temática.

Indicações de filmes:

- “Um grito de liberdade”: este filme retrata a visão do *apartheid* na África do Sul;

- “Kiriku e a feiticeira”: o filme expõe a visão de uma aldeia africana inspirada em contos africanos.

Pretende-se, mediante a apresentação dessas estratégias, colaborar para a inserção do conteúdo História e Cultura Africana e Afro-Brasileira não somente nas aulas de História, mas nas demais disciplinas, dinamizando o trabalho do professor e proporcionando aos alunos uma maneira diferenciada de aprender. Almeja-se que esses procedimentos possam ser utilizados pelas variadas áreas do conhecimento, servindo de base e incentivo em prol de um saber dinamizado e integrador, que faça menção a todos os segmentos sociais imprescindíveis para a formação do que hoje é o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da rede de ensino, alunos e alunas negros, brancos e de outros grupos étnico-raciais, possuem a possibilidade de, mediante uma discussão competente e séria sobre a questão racial na escola, desmistificar a visão que se possui do continente africano. Com a divulgação da referida temática, espera-se que a escola assuma o seu papel social de valorização e difusão da cultura africana e da pluralidade da formação étnica-nacional. Propõe-se, assim, uma educação multicultural como estratégia de educação para todos, capaz de reduzir o desconhecimento da herança do povo negro no Brasil, garantindo às gerações vindouras condições de igualdade no mundo contemporâneo.

A trajetória de lutas empreendidas pelos africanos e afro-brasileiros no seio da sociedade tem alcançado algumas conquistas, dentre as quais é possível mencionar a sanção da Lei nº 10.639/03 pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Todavia, para que essa conquista atinja seu real propósito é imprescindível sua implementação nos espaços educacionais. Por ser espaço propício para um trabalho que contribua com a erradicação do racismo na sociedade, a escola apresenta-se como mecanismo formador e transformador de cultura e valores de um povo. Mas, para que isso aconteça é preciso romper as barreiras da comodidade, enfrentar os desafios e criar estratégias que proporcionem um ensino democrático e integrador.

Nesse sentido, para que essa realidade se concretize, a comunidade escolar necessita estar devidamente preparada para lidar com as situações conflituosas, saber revertê-las é fundamental para a disseminação de um ensino plural, que desperte nos alunos o verdadeiro sentido da cidadania. Nesse processo, o professor exerce um papel de grande relevância para a concretização desse ensino, pois como formador de opiniões intervém diretamente na formação dos educandos e nos valores e saberes que irão fazer parte de sua vida.

Acredita-se na educação escolar como ferramenta transformadora do meio social, defende-se o uso de estratégias de ensino que permitam a familiarização dos alunos com os conteúdos ministrados. Nesse contexto, os recursos pedagógicos exercem um fator de suma importância na dinamização das aulas, bem como na apresentação dos conteúdos e seu aprendizado. Assim, entende-se ser viável construir um conhecimento que contemple as

diversidades étnicas, culturais e históricas do povo brasileiro, mencionando igualmente a contribuição de cada etnia para a composição do país. Ao inserir a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como componente curricular de acordo com o estabelecido na legislação educacional, propiciou-se na escola campo um novo olhar acerca da temática foco desse trabalho.

Destaca-se assim, não apenas a viabilidade, como a inserção desse componente curricular nas escolas. Ao entrar em contato com o alunado da escola campo, ao qual se dispôs a realizar a experiência em foco, percebeu-se a grande carência dos alunos em relação a aspectos referentes à temática, e constatou-se entre os mesmos uma pré-disposição em adquirir conhecimentos sobre o assunto. Notou-se também que apesar do pouco conhecimento que os alunos possuem sobre a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira, há por parte de um número considerável, uma conscientização do racismo impregnado em nossa sociedade, bem como conhecimento da discriminação de determinadas práticas culturais do negro.

Percebeu-se, durante a elaboração do trabalho, que as ações para implementar a temática fogem ao convencional em sala de aula. Portanto, o propósito da pesquisa foi auxiliar o professor a construir o conhecimento histórico, a partir de sugestões pedagógicas diferenciadas das costumeiramente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas para desenvolver o ensino da História da África e aspectos da cultura afro-brasileira nas escolas. Desse ponto de vista, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico, através de uma série de estratégias para as quais se faz necessário estabelecer a relação do método do conhecimento com o método do ensino.

Ressalta-se a importância do trabalho da temática na sala de aula, pois além de oportunizar ao aluno esse conhecimento se oferece a eles uma conscientização do quão imprescindível é a desmistificação de ideias de inferioridade do negro e das concepções racistas ainda existentes na escola e na sociedade. O objetivo dessa pesquisa visou contribuir para a disseminação de um ensino democrático que favoreça o respeito às diferenças e reconheça a contribuição de cada povo independentemente de sua etnia. E a Lei nº 10.639/03, emerge nesse sentido, como uma ferramenta para a aplicabilidade desse ensino.

Sendo assim, é importante para a consciência de todos os brasileiros as contribuições das etnias que incidiram na sua formação, como resultante de múltiplas memórias originárias da

diversidade das experiências humanas, de uma memória que resgate, sobretudo, a história dos negros no conjunto de lutas, anseios, frustrações e sonhos no presente e no passado. Por fim, neste trabalho, buscou-se contribuir para a efetiva aplicabilidade da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no município de Caxias, propiciando a valorização e a difusão da temática, bem como direcionando meios possíveis para o trabalho com ela no campo escolar, pois se entende que o conhecimento de cunho acadêmico e escolar, veiculado por meio de recursos didáticos a que os alunos e família têm acesso, pode resultar no combate à discriminação racial na sociedade.

REFERÊNCIAS

FONTES

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro, de 2003. Altera a Lei nº 9.394/, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BIBLIOGRAFIA GERAL

ABUD, Katia Maria. **A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular**. Tempo, v. 11, n. 21, 2011.

ALVARENGA, Antonia Valtéria Melo; VALE JÚNIOR, João Batista. **Negros e índios na formação da sociedade brasileira**. Teresina: Editora da FUESPI, 2002.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. (Coleção Primeiros Passos – 36), São Paulo: Brasiliense, 2006.

ARAÚJO, Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil**. Ilustrações, Cristina Battalho. São Paulo: Scipione, 2003. – (série diálogo na sala de aula).

ARNAUT, Luiz; LOPES, Ana Mônica. **História da África**: uma introdução. 2 ed. Belo Horizonte: Crisálida, 2008.

BARBOSA, Muryatan Santana. **A África por ela mesma**: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO). 2012. 208 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARROS, Antonio Evaldo Almeida. **Usos e abusos do encontro festivo**: Identidades, Diferenças e Desigualdades no Maranhão dos Bumbas (c. 1900-50) - Dossiê Escravidão. Revista Outros Tempos, São Luís, v. 6, n. 8, dez. 2009.

BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira**. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CASCUDO, Luiz da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 2000.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DA SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. São Paulo: Revista Brasileira de História, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cvad. Cedes. v. 25, n. 67, p. 378-388. Campinas: Cedes, 2005. Acesso em 02 de Agosto de 2016. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FERRETTI, Sergio F. **Festa do Divino no Maranhão**. Catálogo da Exposição Divino Toque do Maranhão. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular / IPHAN / MEC, 2005, p. 9-29.

_____. **Boletim da Comissão Maranhense de Folclore**. Nº 58. São Luís: CMF, Junho 2015.

FLORES, Elio Chaves Flores. **Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana**. Rio de Janeiro: Tempo, v. 11, nº 21, p. 65-81, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2001.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs). **Experiência étnico-culturais para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BRASIL. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. 17 ed. Ministério da Educação: Salto para o futuro, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e pesquisa, n. 1, p. 167 – 182, 2003. Acesso em 25 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>

GOODSON, Ivor F. **Currículo, teoria e história**. Tradução de Attélio Brunetta. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalismo e educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOUNTONDJI, Paulin J. **Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008: 149 - 160.

JENSEN, Tina Gudrun. **Discursos sobre as religiões afro-brasileiras: da desafrikanização para a reafrikanização.** Revista de estudos da religião, n. 1, p. 121, 2001. Acesso em 08 de agosto de 2016. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/arquivos/File/conteudo/artigosteses/ENSINORELIGIOSO/artigos/discursos_religioes_agro.pdf>.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África.** 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

LARA, Silvia Hunold. **Esvraidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil.** Proj. História, São Paulo, (16), fev., 1998.

LIMA, Ivan. et al. **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural.** Florianópolis: Atilende, 1988.

LIMA, Mônica. **A África na sala de aula.** In: Revista nossa história. Ano 1, n. 4, Fevereiro, 2004.

LOPES, Ana Lúcia; MOURA, Glória; MONTES, Maria Lúcia. **A educação e as comunidades remanescentes de quilombos.** In: FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. A educação e as comunidades remanescentes de quilombos. Revista Palmares. n.1, Brasília: set. 2002.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor.** Rio de Janeiro: Tempo, v. 11, nº 21, p. 49-64, 2006.

MAGALHÃES, Olga. **A escolha de recursos na aula de História.** 126. Educar, Especial. Curitiba: Editora UFPR, p. 113-130, 2006.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura afro-brasileira.** 1 ed., 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

MATTOSO, Kátia M. de Queiros. **Ser escravo no Brasil.** Tradução James Amado. 3 Ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MENESES, Maria Paula Guttierrez. Os espaços criados pelas palavras – Racismo, etnicidades e encontro colonial. In GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 55-94.

MONTEIRO, Rosana Batista. Licenciaturas. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **A História ensinada: algumas configurações do saber escolar.** *História & Ensino*, v. 9, p. 37-62, Out. 2003.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: argumentação e construção de sentido na História ensinada.** *Práxis Educativa*, v. 6, n. 1, 2011.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. **Currículo, conhecimento e cultura.** In: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. *Indagações sobre currículo: currículo do ensino fundamental.* Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (MEC), 2006.

MORN, Geraldo Balduino. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **1978 – 1988: 10 anos de luta contra o racismo:** Movimento Negro Unificado. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Superando o racismo na escola.** 2 ed. revisada. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Educação Quilombo.** In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.** *Estudos Afro-Asiáticos*. Ano 25, nº 3, 2003, pp. 421 – 461.

OLTRAMARI, L. et al. **Discriminação, educação e identidade.** In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sonia Maria (Orgs.) *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural.* Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 2002.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PASSOS, Maria Martins. **Exu pede passagem: uma análise da divindade africana à luz da psicologia de Carl Jung.** São Paulo: Terceira Margem, 2003.

PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária?** *Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639.* Rio de Janeiro: *Estudos Históricos*, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 21 – 43.

PRINS, Gwyn. **História Oral.** IN: BURKE, Peter. *A escrita da história.* São Paulo: UNESP, 1992, p. 163 a 198.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: A história do levante dos Malês, 1835.** 2ª Ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Solange. P. **A Lei 10.639/03 na primeira década: reflexões, avanços e perspectivas. Diversidades étnico-raciais e interdisciplinariedade: diálogos com as leis 10.639 e 11.645 –** Campina Grande: EDUFPG, 2013.

SALLES, Ricardo Henrique, et al. **Episódios de história afro-brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A/ Fase, 2005.

SALLES, Ricardo; SOARES, Mariza de Carvalho. **Episódios de história afro-brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A / Fase, 2005.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Selvagens, Exóticos, Demoníacos. Ideias e Imagens sobre uma gente de cor preta.** Estudos Afro-Asiáticos. Ano 24, nº 2, 2002, PP. 274 – 289.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **O poder da cultura e a cultura no poder: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil.** Salvador: EDUFBA, 2005.

SANTOS, Joel Rufino dos. **História do negro no Brasil.** São Luis, Centro de Cultura Negra do Maranhão, 1985.

SANTOS, Milton Silva dos Santos. **Afinal, o que são as religiões afro-brasileiras?** In Renata Felinto (Org.). Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora Ltda., 2012.

SCARPATO, Marta. (Org.) **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** 2 ed. São Paulo: Avercamp, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Schmidt; GARCIA, Tânia Maria Braga. **Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências.** Educar em Revista, 2006.

SCHWARCX, Lilia Mortiz; REIS, Leticia Yidor de Sousa. **Negras imagens.** São Paulo: Edusp, 2000.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos.** 2 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. **A ciência da história e o ensino de história: aproximações e distanciamentos.** OPSIS, Catalão, v. 11, n. 1, p. 287-304, jan-jun 2011.

SOUSA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano.** São Paulo: Ática, 2008.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. – 1 ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

THOMPSON, Edward. **A miséria da Teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TONIOSSO, José P. **Ensino de história e cultura afro-brasileira: da legislação à prática docente**. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto.

TRINDADE, Azoilde Loretto da; ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

VOLDMAN, Danièle. **Definições e usos**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. Usos e abusos da História Oral. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

WILGES, Irineu. **Cultura religiosa: as religiões do mundo**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

APÊNDICES



PPGHEN Programa de
Pós-Graduação em História,
Ensino e Narrativas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS –
PPGHEN
MESTRADO PROFISSIONAL
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. VIVIANE DE OLIVEIRA BARBOSA
DISCENTE: MEIRIELE DE SOUSA MEDEIROS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. QUAL O SEU NOME COMPLETO, SUA IDADE, SEU ESTADO CIVIL, SUA RELIGIÃO E COMO RECONHECE SUA ORIGEM RACIAL?
2. QUAL A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL? QUANTO TEMPO DE FORMAÇÃO POSSUI? HÁ QUANTO TEMPO ATUA NO MAGISTÉRIO?
3. ONDE VOCÊ TRABALHA? QUAL(IS) DISCIPLINA(S) VOCÊ MINISTRA? COM QUAIS ANOS VOCÊ TRABALHA?
4. O QUE TE LEVOU A ESCOLHER ESSA PROFISSÃO? SE PUDESSE REALIZAR ESSA ESCOLHA NOVAMENTE, OPTARIA PELA MESMA PROFISSÃO?
5. COMO VOCÊ VÊ A EDUCAÇÃO NO PAÍS HOJE? O QUE PODERIA SER DIFERENTE?
6. PARA VOCÊ, O QUE É SER DOCENTE? COMO É SUA RELAÇÃO COM SEUS ALUNOS? E COM SEUS COLEGAS DE TRABALHO, COMO É SEU RELACIONAMENTO?
7. COMO VOCÊ PLANEJA SUAS AULAS? QUAIS SÃO OS RECURSOS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA PARA MINISTRAR SUA AULA DE HISTÓRIA? QUAL É A PRINCIPAL DIFICULDADE QUE VOCÊ ENFRENTA COMO DOCENTE?
8. VOCÊ CONHECE A LDB DE 1996? O QUE VOCÊ CONSIDERA SOBRE ELA? VOCÊ JÁ OUVIU FALAR DOS PCNS? VOCÊ TRABALHA NA PERSPECTIVA DOS PCNS? COMO?
9. VOCÊ CONHECE A LEI Nº 10.639/2003? EM QUE MOMENTO TEVE CONHECIMENTO DA LEI? COMO TEM TRABALHADO COM ELA?

10. QUAL SUA OPINIÃO EM INCLUIR NO CURRÍCULO ESCOLAR O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA? QUAIS SÃO OS TEMAS E METODOLOGIAS QUE VOCÊ TEM PROPOSTO PARA TRATAR DA LEI?
11. VOCÊ TRABALHA O TEMA DA DESIGUALDADE ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA? COMO OS ALUNOS RECEBEM ESSA AULA? HÁ PRECONCEITOS POR PARTE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À TEMÁTICA?
12. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO DE PRECONCEITO E/OU DISCRIMINAÇÃO RACIAL EM SALA DE AULA? COMO VOCÊ REAGIU À SITUAÇÃO? E COMO VOCÊ TRABALHARIA O TEMA DO PRECONCEITO E DA DESIGUALDADE EM SALA DE AULA?
13. JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA CAPACITAÇÃO EM RELAÇÃO À HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA INSERIDA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA? COMO FOI ESSA EXPERIÊNCIA?
14. QUAIS AÇÕES TÊM DESENVOLVIDO ATUALMENTE PARA APLICAR A TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA” EM SALA DE AULA?
15. UTILIZA RECURSOS DIDÁTICOS PARA TRABALHAR ESPECIFICAMENTE A REFERIDA TEMÁTICA? QUAIS?
16. TEM ENCONTRADO OBSTÁCULOS PARA APLICAR A TEMÁTICA? QUAIS?
17. COMO A TEMÁTICA É RECEPCIONADA PELOS DISCENTES?
18. VOCÊ TRABALHA O “25 DE MAIO” NA ESCOLA? E O “20 DE NOVEMBRO”?
19. O QUE VOCÊ CONHECE SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA? JÁ LEU OU TRABALHOU COM ALGUM CONTEÚDO DESSA TEMÁTICA?
20. O QUE CONHECE SOBRE A HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL? JÁ TRABALHOU COM ALGUNS DOS TEMAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA? COMO TEM TRABALHADO?
21. PARA VOCÊ, O QUE É DIVERSIDADE? E COMO VOCÊ BUSCA PARTICIPAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DOS ALUNOS?

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

1. Dalva de Oliveira Maciel – Representante do Movimento Negro em Caxias – MA, realizada em 28/11/2016.

Pergunta: Enquanto representante do Movimento Negro na cidade de Caxias – MA, como tem atuado para o resgate da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?

Entrevistada:

“Como especialista em História Sócio-Cultural pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), acredito que a temática é mais uma forma de conduzir o aluno afro-descendente a conhecer sua origem. Quanto a minha atuação enquanto representante do Movimento Negro, já ministrei várias oficinas em encontros pedagógicos, com o intuito de contribuir para o avanço da divulgação das relações étnicorraciais no âmbito escolar e social. Participo também do Projeto “Ponto de Cultura: Vida de negro”. Desenvolvo o projeto na Unidade Integrada Municipal “Jaime Tavares”, desde 2006, em parceria com a professora Geane Alves Sousa, que também participa do projeto. O referido projeto recebeu o título de “Nas trilhas do Griô” e já foi reformulado em parceria com a mesma escola.

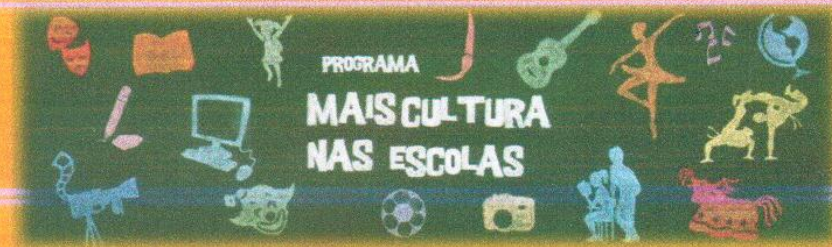
Busco desenvolver atividades que engrandecem a auto-estima do aluno, principalmente a do aluno negro, pois o mesmo possui dificuldade de aceitação de sua raça. Em relação ao livro didático, este é muito acanhado ao abordar a temática, o considero mais informativo do que crítico. Nessa linha de raciocínio, acredito que se requer muito do professor, mais do que atitudes que venham contribuir para o processo de mudanças.

Outra dificuldade é o fato de trabalhos serem desenvolvidos somente nos dias 13 de maio (Abolição da Escravatura) e 20 de novembro (Consciência Negra), pois os conteúdos que envolvem a temática devem ser trabalhados durante todo o ano letivo.

Outro projeto que desenvolvi, é o “Retalhos de História: Narrativas Griô”, na Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”, neste utilizo a pedagogia griô²⁵, buscando envolver a comunidade durante as atividades. No entanto, a falta de material e um rol de conteúdos específicos são empecilhos sempre encontrados”.

²⁵ Pedagogia que possui como aspecto principal a inclusão social e racial.

Retalhos de História: Narrativas Griô



A escola Hélio de Sousa Queiroz convida você e sua família para participarem do encerramento do Programa Mais Cultura nas Escolas, dia 03 de dezembro de 2016 às 8h. Na oportunidade teremos o lançamento do fascículo "Retalhos de História: Narrativas Griô".

Participem!

Direção e Coordenação.



UIM HÉLIO DE SOUSA QUEIROZ
*Retalhos de História:
Narrativas Griô.*



*Entidade parceira:
Wanilson Carvalho.*

*Coordenação:
Prof.ª Dalva Maciel de Oliveira.*



Organização: Unidade Integrada Municipal Hélio de Sousa Queiroz

Elaboração e Coordenação: Professora Dalva Maciel de Oliveira

Entidade Parceira: Ivanilson Carvalho

Fomento: Ministério da Cultura

Apoio:

Filomena Áurea Maranhão Mousinho Simão (Gestora Escolar)

Vera Lucia Alves Pereira Santos (Coordenadora Pedagógica)

Demais professores e funcionários da escola.

Colaboração: Dra. Joseane Maia Santos Silva

Parceria: Ponto de Cultura Vida de Negro

Arte e impressão: Multgraf - Gráfica, Comunicação Visual e Embalagens

Alunos/as protagonistas do Projeto:

	Leandro Rodrigues Coimbra
Camila dos Santos	Luendson Soares da Conceição
Cristina Albuquerque de Almeida	Luis Tiago Oliveira dos Santos
Daniel Ferreira da Silva	Mário Ramos Dias Neto
Denilson Silva dos Santos	Mateus Araujo Oliveira
Edivaldo Nascimento de Oliveira	Milena Beatriz Silva
Elane Cristina da Silva	Nathalia Mendes Morais
Gisele da Silva Oliveira	Raissa Daniele Alves Borges
Graciely dos Santos Oliveira	Safira Lorena da Silva
Jadyel Lopes de Oliveira	Talita Lima dos Santos
João Victor da Silva Vieira	Thais Silva Ferreira
João Vilton Azevedo da Silva	Westefania Lorrana da Silva Vieira
Juliana Kelly Ferreira Costa	Yara Lima Feitosa
Karen Cristina de Sousa Barbosa	

APRESENTAÇÃO

“Quando morre um idoso, perde-se
uma biblioteca viva”.
(provérbio Tibetano)

As narrativas aqui apresentadas são expressões de um legado cultural circulante de uma comunidade. Nesse sentido, traduz preceitos, normas e comportamentos que regem a vida das pessoas e revela o que conhecemos e denominamos como sabedoria popular. Ao abordarem questões relacionadas à vida humana concreta, extrapolam a gratuidade do fazer pelo fazer para instaurarem sentimentos, conselhos e crenças, além de revelarem o homem do povo e sua relação com o mundo.

A presente iniciativa constitui-se uma pesquisa cujos elementos sociológicos, filosóficos e religiosos, para citar apenas os três campos de conhecimentos mais evidentes, dão a dimensão da importância da empreitada levada a sério por professores, alunos e comunidade do entorno da Unidade Municipal Escolar Hélio de Sousa Queiroz, situada na cidade de Caxias-MA.

Como todo patrimônio cultural, ao ancorar-se na tradição e na memória, *Retalhos de histórias: narrativas Griô* revelam novos sentires e dizeres atualizados, possibilitando que crianças e jovens possam, em atividades criativas e lúdicas, exercitar práticas sociais de valorização do saber.

Profa. Joseane Maia Santos Silva-UEMA/Caxias

PARA INÍCIO DE CONVERSA: COMO TUDO COMEÇOU

JUSTIFICATIVA

O projeto “Retalhos de História: narrativas Griô” surgiu de simples atividades de sala de aula, onde os alunos/as do 6º ano eram incentivados/as a conversarem com seu avô ou uma pessoa mais velha do seu dia a dia sobre fatos e acontecimentos de sua infância que eram socializadas na aula seguinte. Pouco a pouco percebemos a riqueza dos depoimentos trazidos pelos alunos, então, pensamos em fazer algo mais sistemático, deste modo escrevemos o projeto que se tornou permanente nesta série.

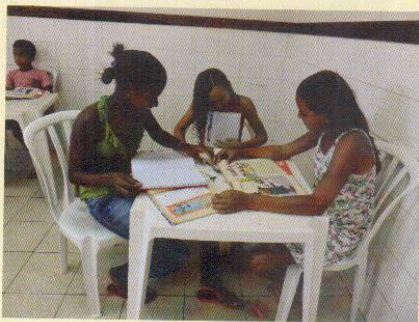
Quando o Ministério da Cultura em parceria com o Ministério da Educação lançou o Edital do programa “Mais Cultura na Escola em 2014, decidimos inscrever o projeto com os alunos do 8º ano que desde o 6º já participavam deste trabalho, então, definimos como objetivo principal, conhecer a história do bairro através das narrativas das pessoas mais velhas, reconhecendo sua importância para preservação da memória da comunidade local, pois compreende-se que os idosos por excelência são os guardiões de tradições orais que pouco a pouco tem se perdido (rezas, receitas caseiras, histórias, etc) . Foi a maneira encontrada de colocá-los em contato direto com os alunos e alunas (griô aprendiz) através de suas narrativas para que estes pudessem repassar os ensinamentos apreendidos. Inscrevemos o projeto e fomos contemplados o que foi motivo de grande alegria para o grupo, pois percebemos a importância do nosso trabalho.

O projeto inicial era apenas “Retalhos de História”, então por que o incrível “Narrativas Griô”? Porque é uma variação brasileira do termo francês Griot, como é conhecido o contador de história em algumas regiões africanas, como no Mali, por exemplo. Verdadeiros guardiões da memória, eles repassam suas tradições e conhecimentos através da oralidade, da mesma forma, que nossos mestres de cultura popular, pessoas reconhecidas em nossas comunidades (rezadeiras, cantadores, tocadores), pessoas simples que fazem parte do dia a dia da escola, aqueles e aquelas com que nossos alunos conversavam, por este motivo, os alunos escolheram pessoas do seu grupo de convívio. Além disso, havia o trabalho com a literatura infantojuvenil afrobrasileira e africana que utilizávamos em nossas rodas de leitura, onde os livros eram levados para casa nas sacolas de leitura “Navegando no mundo da Leitura”, onde a figura do “griô” debaixo de um baobá, árvore sagrada para os africanos

sempre aparecia, deste modo, dialogamos com a História e a cultura Africana e ainda com o Patrimônio Histórico Imaterial, responsável por resguardar todas essas tradições.

METODOLOGIA

- Oficina de leitura e produção, onde foi priorizado a leitura do livro *Nanã Vai à Escola* que é a visão da África contada por uma avó e a confecção do Avental de Contação de História.



- Oficina de contação de histórias: como se tornar um bom ou uma boa contadora de história: aula expositiva através de slides; exibição de vídeos sobre contos africanos (Livros Animados) do Programa a Cor da Cultura, leitura dramatizada do texto adaptado do livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, confecção de máscaras africanas.



- Rodas de conversas: narrativas griô (conversas com a Entidade Parceira, Ivanilson Carvalho); entrevistas com pessoas da comunidade (griô mestre).



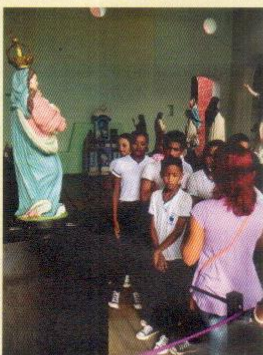


Alunas com sua Griô.



Alunos do projeto recebendo crianças da escola Jovem Thales durante a Feira Interdisciplinar .

- Participação em feiras e exposições



Visita a exposição de Arte Sacra Centro de Cultura – Caxias/Ma.



Tiago, aluno do projeto concedendo entrevista para TV local na Feira do Folclore, organizada pela Secretaria M. de Cultura.

Roda de conversa com ator teatral atividade folclórica organizada pela Secretaria Municipal de Cultura.



Estas ações ofereceram aos alunos e alunas as ferramentas necessárias para que pudessem compreender ainda mais a importância do idoso e suas narrativas (oralidade) para preservação da memória local.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto permitiu um contato direto dos alunos/as com pessoas mais velhas, passando a ouvi-las, registrando seus ensinamentos e socializando no encontro seguinte em rodas de conversas. Tiveram ainda oportunidade de entrar em contato com o universo da literatura africana infanto-juvenil através da leitura de autores diversos e ainda dialogar com o patrimônio cultural através de visitas a exposições artísticas e culturais que contribuíram significativamente com sua aprendizagem.

FINALIZANDO A CONVERSA

Observou-se ao final da pesquisa através dos relatos dos próprios alunos/as que eles/as tinham mais segurança em falar de suas origens e muito mais respeito e consideração em falar dos idosos e paciência em lidar com seus próprios avós, compreendendo sua importância e de seus saberes para a preservação da memória. No momento das entrevistas (pesquisa de campo), os alunos/as compreenderam ainda, como é difícil o trabalho do historiador, onde definíamos o grupo como “aprendizes de historiador”, quando estavam coletando, relatando e selecionando todo material que produziram, atuando como verdadeiros agentes históricos produzindo seu próprio conhecimento.

COM A PALAVRA, NOSSOS GRIÔS

Remédios caseiros de dona Irismar.

- Folha de abacate: serve para mau hálito, dor de dente e dores urinárias.
- Mau hálito e dor de dente: lavar a folha e mastigar
- Dores urinárias: lavar 4 folhas do abacate, fazer o chá e tomar.
- Quebra pedra: serve para dores nos rins e bexiga. Pegar três raízes, lavar bem e cozinhar (uma xícara, depois é só coar e beber.
- Erva cidreira: cólicas menstruais, pressão alta. Fazer o chá da folha ou sumo e tomar.
- Gervão: serve para curar pessoas “arrebentadas”



que pegaram muito peso; pisar as folhas e tirar o sumo e tomar meia xícara do sumo ao dia. Serve também para machucado (osso quebrado) misturar as folhas com açúcar, pisar e colocar no machucado.

➤ Aroeira: o banho serve para reumatismo, dores, diarreia. A casca é de valor contra feridas, tumores, inflamações, em geral, anemia e problemas respiratórios.

Remédios Caseiros de seu Manoel Modesto

➤ Para dor de barriga, geralmente pra criança, arruda com leite.

Como preparar: pega três folhas de arruda e esmaga, misturada com o leite materno. Côa e dá para a criança tomar .

➤ Para dor de cabeça.

Coloque 20 folhas em um litro da'gua

e põe para ferver, depois de fervida, ainda quente, coloque a água em outra vasilha e faça a inalação, em aproximadamente 20 minutos melhora, mas só se tiver com dor!

➤ Para dor de dente

Descasque um dente de alho e coloque no pulso ou debaixo da axila do lado onde dói o dente.

➤ Para picada de inseto (marimbondo, por exemplo).

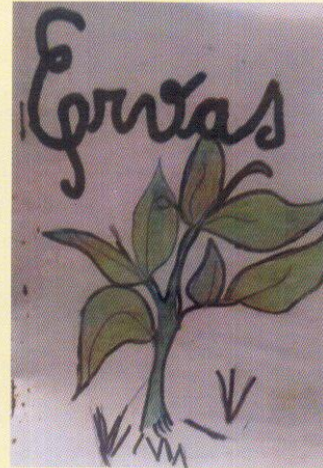
Corte um pedaço da folha da babosa, coloque a polpa em cima do lugar afetado e deixe secar.

➤ Para tosse

Pegue a folha de malva do reino, lave bem lavada, coloque uma pitada de sal sobre a folha e coma ou faça o chá. Pegue 5 folhas e faça o chá e tome.

➤ Prisão de ventre:

Faça o chá de erva doce ou camomila e tome.



➤ Dor de ouvido:

Pegue uma flor de abóbora, machuque e coloque três gotas do líquido no ouvido. Faz-se uma bucha com a flor e tape o ouvido.

➤ Dor de cabeça

Pegue três folhas da mamona e esquentas no fogo, coloque no lugar afetado, até parar de doer.

➤ Frieira

Pegue a folha da cabaça, esquentas no fogo e coloque no lugar afetado.

➤ Azia

Comer carvão na hora que tiver sentindo.

➤ Cachumba

Pegue a casa do João de barro ou casinha de marimbondo, faça a papa e coloque em cima do lugar afetado.

➤ Inflamação

Quando pegar pancada e ficar inflamado, bata o mastruz no liquidificador com leite e tome.

➤ Catarro no peito

Pegue a casca de jatobá e a casca do angico. Põe pra cozinhar, depois colocar açúcar e mel e tomar 3 vezes ao dia.

➤ Reumatismo

Pegue três folhas de caju, faça o chá e beba 3 vezes ao dia, durante um mês.

➤ Barriga inchada

Pegue uma folha madura do mamão, põe um pouco de água e ferva com 3 pitadas de sal e tome. Repetir se necessário.

➤ Inflamação de mulher

Pegue a casca da ameixa, põe de molho. Quando a água mudar de cor, está pronto para beber. Beba duas ou três vezes ao dia.

➤ Curar hepatite

Pegue uma porção de peão, põe pra cozinhar em dois ou três litros de água. Coar e beber durante o dia, durante um mês.

➤ Dor no corpo da mulher

Pegue a raiz do guiné (tipi) e a pimenta de macaco, colocar em uma garrafa com de cachaça e deixar no sereno três dias e depois, tomar um dedo da cachaça duas vezes ao dia.

- Dor no corpo do homem

Pegue 19 sementes de jucá e coloque em uma garrafa de cachaça e deixe no sereno durante três dias e depois, tomar um dedo da cachaça de manhã e a noite.

- Anemia

Pegue o agrião, faça a salada e coma na refeição.

- Dor nos rins

Pegue a planta quebra pedra, faça o chá e beba durante o dia quando der sede.

Rezas tradicionais de Tia Moça

Para arca caída

1º passo:

Mede-se com um pano, da ponta do dedinho à ponta do cotovelo, depois as arcas (de um ombro ao outro)

2º passo:

Coloca-se o mesmo pano embaixo dos braços, observando as medidas tomadas de um braço ao outro, colocando o pano na cintura.

3º passo:

Reza-se, "quando Jesus andou no mundo, 03 (três) coisas ele encontrou: arca vento e espinhela caída". Levantai do (a) (nome da pessoa) meu Jesus pelo vosso divino amor.

Obs.: rezar três vezes na frente e duas nas costas da pessoa, fazendo o sinal da cruz, sem mexer no pano.

Contra engasgamento

1º passo

Coloca-se o dedo no pescoço da pessoa.



2º passo:

Reza-se , "homem bom, mulher má, casinha velha "pro" homem se arrancar, esteira pronta "pro" velhinho se deitar. São Brás, bispo pela palavra que Deus disse, para essa "engasgação" subir ou descer da garganta de (nome da pessoa).

Obs.: rezar 03 (três) vezes, trazendo o sinal da cruz.

Contra quebrante (ou quebranto)

Folha indicada: qualquer raminho verde. (03 ramos)

1º passo

Reza-se fazendo o sinal da cruz com o ramo: meu Jesus de Nazaré curai essa criancinha, tirai dela quebrante, mal olhado do corpo dela e jogue nas ondas do mar, onde não canta galinha, nem galo e nem vai cristão batizado. Pra lá e que vai esse quebrante e este mal olhado do corpo desta criança. Vou te curar com a licença de Deus e meu Jesus de Nazaré. Você esta curado em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo (03 vezes).

Obs.: os ramos utilizados não devem ser jogados ao sol e sim guardados a sombra.

Contra vermelha

Ramos indicados: 03 ramos de pião roxo ou vassourinha (antes de começar a rezar molhar os ramos na água de sal).

Fazendo sempre o sinal da cruz, reza-se: izipa visitelônia, tu dá: da vermelha, da preta e da amarela, da no tutano, no osso, na carne e na pele e eu to te tirando do tutano, do osso, do nervo, da carne e da pele.

Com o poder de Deus eu vou te tirar e vou te jogar nas ondas do mar. Com os poderes de Deus, da Virgem Maria e das três pessoas da Santíssima Trindade.

Obs.: fazer o sinal da cruz ao dizer as ultimas palavras (rezar 03 três vezes)

BIBLIOGRAFIA

A COR DA CULTURA Livros Animados, DVD 1 e 3, 2006.

BOSI, Ecléa. Memória & sociedade: lembrança de velho. São Paulo, T.A. Editor, 1979.

FONSECA, D.J. Vovó Nanã vai à escola. São Paulo: FDT, 2009.

MAIA, Joseane. Literarura na formação de leitores e professores. São Paulo, Paulinas, 2007 (Coleção Literatura e Ensino).

__Herança quilombola maranhense: história e estórias. São Paulo, Paulinas, 2012 (Coleção educação em foco). Série educação, história e cultura).

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. Ática, 1999.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005.

GRUPOS DE TRABALHO



Grupo 1: Luís Thiago, Luendson,
Daniel Ferreira, João Victor, Denilson



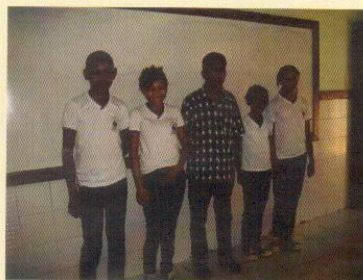
Grupo 2: Raissa, Safira, Juliana, Westefânia,
Talita.



Grupo 3: Yara, Gisele, Graciele,
Nathalia, Milena, Karen.



Grupo 4: Mário, Leandro, Mateus, Alejandro,
Jadiel, João Vilton.



Grupo 5: Thais, Elane, Edivaldo, Camila Cristina





PPGHEN Programa de
Pós-Graduação em História,
Ensino e Narrativas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS –
PPGHEN

MESTRADO PROFISSIONAL

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. VIVIANE DE OLIVEIRA BARBOSA

DISCENTE: MEIRIELE DE SOUSA MEDEIROS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. QUAL O SEU NOME COMPLETO, SUA IDADE, SEU ESTADO CIVIL, SUA RELIGIÃO E COMO RECONHECE SUA ORIGEM RACIAL?
2. QUAL A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL? QUANTO TEMPO DE FORMAÇÃO POSSUI? HÁ QUANTO TEMPO ATUA NO MAGISTÉRIO?
3. ONDE VOCÊ TRABALHA? QUAL(IS) DISCIPLINA(S) VOCÊ MINISTRA? COM QUAIS ANOS VOCÊ TRABALHA?
4. O QUE TE LEVOU A ESCOLHER ESSA PROFISSÃO? SE PUDESSE REALIZAR ESSA ESCOLHA NOVAMENTE, OPTARIA PELA MESMA PROFISSÃO?
5. COMO VOCÊ VÊ A EDUCAÇÃO NO PAÍS HOJE? O QUE PODERIA SER DIFERENTE?
6. PARA VOCÊ, O QUE É SER DOCENTE? COMO É SUA RELAÇÃO COM SEUS ALUNOS? E COM SEUS COLEGAS DE TRABALHO, COMO É SEU RELACIONAMENTO?
7. COMO VOCÊ PLANEJA SUAS AULAS? QUAIS SÃO OS RECURSOS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA PARA MINISTRAR SUA AULA DE HISTÓRIA? QUAL É A PRINCIPAL DIFICULDADE QUE VOCÊ ENFRENTA COMO DOCENTE?
8. VOCÊ CONHECE A LDB DE 1996? O QUE VOCÊ CONSIDERA SOBRE ELA? VOCÊ JÁ OUVIU FALAR DOS PCNS? VOCÊ TRABALHA NA PERSPECTIVA DOS PCNS? COMO?
9. VOCÊ CONHECE A LEI Nº 10.639/2003? EM QUE MOMENTO TEVE CONHECIMENTO DA LEI? COMO TEM TRABALHADO COM ELA?

*Cizene
J.S. Santos
17/11/16*

ROTEIRO DE ENTREVISTA

RESPOSTAS:

01. **Filomena Áurea maranhão Mousinho Simão**, 53 anos, casada, católica, parda.
02. História, especializada em História do Brasil e Teoria e Metodologia para o Ensino de História (UEMA). Serviço Social, especializando em Políticas Públicas e Sociais (FACEMA). 13 anos na área de História e 02 em Serviço Social.
03. **UIM Hélio de Sousa Queiroz** – 02 anos atuando em sala de aula, do 6º ao 9º Ano, 11 anos na direção, mas nem por isso me afastei da sala de aula, acompanho e ajudo na hora do planejamento anual do professor atuante.
04. Uma geração passada de mãe, tias, cresci numa família de professoras. Amo o que faço, nas duas profissões.
05. Um verdadeiro “caos”, sobretudo após a PEC 241 ou 55, que põe em “xeque mate”, tudo que a sociedade historicamente lutou para construir junto com os movimentos sociais. A educação vista como bandeira de luta de todos e não de um pequeno grupo que a defende, seria diferente se os políticos tivessem compromisso com a mesma.
06. Não gosto do termo “docente”, prefiro “professora”, pois para mim é exatamente o que nós significamos verdadeiramente “aquele/a que se dedica que cultiva, com sua etimologia. Tenho uma boa relação com ambos.
07. Com muito capricho e dedicação/ os mais variados possíveis, sempre considerando o que a escola tem disponível (TV, música, livros de literatura infanto juvenil, filmes, documentários, textos manuais, jornais, mural didático, revista, etc.) / o desinteresse dos alunos.
08. Sim, um projeto neoliberal, onde entre outras coisas atribui muitas responsabilidades e poucos direitos, sem falar que investe as obrigações colocando a educação como dever primeiramente da família e depois do Estado/ Os PCNS é outro “pacote”, neoliberal criado verticalmente sem consulta aos educadores/as, extremamente contrario as classes populares ao desprezar a oralidade, apesar disso, levo em

consideração o aspecto da “parte diversificada” nele contida para inserir algumas temáticas em sala de aula.

09. Sim, acompanhei as principais discussões sobre a criação da mesma através principalmente dos sites e blogs do movimento negro. / Através de projetos e da utilização de livros de literatura infanto juvenis africanas disponíveis na biblioteca da escola e outros de uso particular.
10. De suma importância, embora absurdo num país com uma herança africana tão grande, ter que criar uma Lei para “obrigar” o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira e que agora com a PEC 214 ou 55 ela deixa de ser obrigatória novamente. Espero que os professores/as não pensem como o governo e continuem trabalhando, embora saibamos que esta inserção de fato, nunca fora feita./ o livro didático tem trazido com mais frequência informações sobre as manifestações culturais, então tenho aproveitado aquilo que o livro traz e inserido outros, como a musica, poesias, etc./ Projetos, uso de literatura africana, etc.
11. Sim./ como nas salas todos são afros descendentes existe uma boa recepção, sem nenhum preconceito por parte dos mesmos.
12. Sim/sempe ensino meus alunos que devemos respeitar o outro/a pelo fato de sermos humanos e não por qualquer outra característica. Reagi com firmeza, chamamos os responsáveis envolvidos e depois trabalhei com textos e letras de musicas que tratavam da temática que faz parte do material que utilizo.
13. Especifico não, mas participei do curso “Gênero e Diversidade na Escola”, oferecido em 2006 pelo Ministério da Educação. Foi uma experiência muito boa e ao final, elaboramos um projeto “O Corpo do Preconceito” que desenvolvi na escola.
14. Apenas o que já mencionei em questões anteriores.
15. Livros de literatura africana, kit a cor da cultura, revistas, fascículo “Nova cartografia social da Amazônia – Quilombos de Caxias”, bonecas negras, avental de contação de historia “menina bonita do laço de fita”.
16. Não, nenhum.
17. Atualmente muito boa, mas quando comecei era difícil o reconhecimento na hora de realizar as atividades propostas.

18. O dia da África (25 de maio), não, pois é pouco conhecido, mas o 20 de novembro sim existe um projeto permanente na escola.
19. Muita coisa tenho todas as publicações do Ministério da Educação sobre a Temática, inclusive a Lei das Diretrizes Nacionais para a Educação Étnica Racial.
20. Conheço muita coisa através das leituras, simpósios, congressos e da minha própria formação. Nas questões 9, 10, 14 e 15, existem elementos que respondem este questionamento.
21. Pluralidade/ fazendo-os valorizar suas origens, não tendo vergonha de dizerem de onde vem, levando exemplos de personagens negros/as que fizeram e fazem a diferença.



PPGHEN

Programa de
Pós-Graduação em História,
Ensino e Narrativas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS –
PPGHEN

MESTRADO PROFISSIONAL

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. VIVIANE DE OLIVEIRA BARBOSA

DISCENTE: MEIRIELE DE SOUSA MEDEIROS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. QUAL O SEU NOME COMPLETO, SUA IDADE, SEU ESTADO CIVIL, SUA RELIGIÃO E COMO RECONHECE SUA ORIGEM RACIAL?
2. QUAL A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL? QUANTO TEMPO DE FORMAÇÃO POSSUI? HÁ QUANTO TEMPO ATUA NO MAGISTÉRIO?
3. ONDE VOCÊ TRABALHA? QUAL(IS) DISCIPLINA(S) VOCÊ MINISTRA? COM QUAIS ANOS VOCÊ TRABALHA?
4. O QUE TE LEVOU A ESCOLHER ESSA PROFISSÃO? SE PUDESSE REALIZAR ESSA ESCOLHA NOVAMENTE, OPTARIA PELA MESMA PROFISSÃO?
5. COMO VOCÊ VÊ A EDUCAÇÃO NO PAÍS HOJE? O QUE PODERIA SER DIFERENTE?
6. PARA VOCÊ, O QUE É SER DOCENTE? COMO É SUA RELAÇÃO COM SEUS ALUNOS? E COM SEUS COLEGAS DE TRABALHO, COMO É SEU RELACIONAMENTO?
7. COMO VOCÊ PLANEJA SUAS AULAS? QUAIS SÃO OS RECURSOS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA PARA MINISTRAR SUA AULA DE HISTÓRIA? QUAL É A PRINCIPAL DIFICULDADE QUE VOCÊ ENFRENTA COMO DOCENTE?
8. VOCÊ CONHECE A LDB DE 1996? O QUE VOCÊ CONSIDERA SOBRE ELA? VOCÊ JÁ OUVIU FALAR DOS PCNS? VOCÊ TRABALHA NA PERSPECTIVA DOS PCNS? COMO?
9. VOCÊ CONHECE A LEI Nº 10.639/2003? EM QUE MOMENTO TEVE CONHECIMENTO DA LEI? COMO TEM TRABALHADO COM ELA?

Viviane de Oliveira Barbosa

10. QUAL SUA OPINIÃO EM INCLUIR NO CURRÍCULO ESCOLAR O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA? QUAIS SÃO OS TEMAS E METODOLOGIAS QUE VOCÊ TEM PROPOSTO PARA TRATAR DA LEI?
11. VOCÊ TRABALHA O TEMA DA DESIGUALDADE ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA? COMO OS ALUNOS RECEBEM ESSA AULA? HÁ PRECONCEITOS POR PARTE DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À TEMÁTICA?
12. VOCÊ JÁ PRESENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO DE PRECONCEITO E/OU DISCRIMINAÇÃO RACIAL EM SALA DE AULA? COMO VOCÊ REAGIU À SITUAÇÃO? E COMO VOCÊ TRABALHARIA O TEMA DO PRECONCEITO E DA DESIGUALDADE EM SALA DE AULA?
13. JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA CAPACITAÇÃO EM RELAÇÃO À HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA INSERIDA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA? COMO FOI ESSA EXPERIÊNCIA?
14. QUAIS AÇÕES TÊM DESENVOLVIDO ATUALMENTE PARA APLICAR A TEMÁTICA "HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA" EM SALA DE AULA?
15. UTILIZA RECURSOS DIDÁTICOS PARA TRABALHAR ESPECIFICAMENTE A REFERIDA TEMÁTICA? QUAIS?
16. TEM ENCONTRADO OBSTÁCULOS PARA APLICAR A TEMÁTICA? QUAIS? *Sim, não só nessa temática, mas em todas; vivemos a era do desinteresse dos alunos.*
17. COMO A TEMÁTICA É RECEPCIONADA PELOS DISCENTES? *R= Ouço palavras preconceituosas mas faz parte. Depois percebem que a história é fruto da ignorância deles e a história deles por.*
18. VOCÊ TRABALHA O "25 DE MAIO" NA ESCOLA? E O "20 DE NOVEMBRO"? *São o 20 de novembro*
19. O QUE VOCÊ CONHECE SOBRE A HISTÓRIA DA ÁFRICA? JÁ LEU OU TRABALHOU COM ALGUM CONTEÚDO DESSA TEMÁTICA? *Um pouco de Nei Lopes.*
20. O QUE CONHECE SOBRE A HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL? JÁ TRABALHOU COM ALGUNS DOS TEMAS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA? COMO TEM TRABALHADO? *→*
21. PARA VOCÊ, O QUE É DIVERSIDADE? E COMO VOCÊ BUSCA PARTICIPAR NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DOS ALUNOS? *Para mim é essa miscigenação brasileira. Através do Resgate da história afro, do reconhecimento de pertencimento, do reconhecimento dos valores do seu povo, de uma real constituição negra.*

Yana Lúcia Silva Mota, 47 anos, solteira, católica, negra.

- licenciatura em ensino de História; 10 anos; há 15 anos
- 3 - História e Arte do 6º ao 9º ano na UEM. Helio de Sousa Amaro
- 4 - Falta de opção na época; não.
- 5 - Muito discurso e pouca ação. ~~Fundo~~, se a teoria se tornasse prática e chegasse, realmente, à sala de aula.
- 6 - É sempre acreditar no poder transformador da educação. A minha relação com todos é de respeito; gosto do que faço e me dedico ao máximo
- 7 - De acordo com a realidade de cada turma. Utilizo toda a conversa, contação de histórias, lutas e produção de H. em quadrinhos, músicas, data show, mini system. O desinteresse do aluno associado ao uso do celular em sala de aula.
- 8 - Sim, o livro dialético de História ^{com uso!} contempla as orientações da lei. Respeitando o conhecimento prévio dos alunos
- 9 - Werde 2003, há 13 anos, e também a 11.645/2008 que trata da temática indígena em sala de aula
- 10 - Muito importante, pois os negros devem ser reconhecidos como os verdadeiros construtores do Brasil.

períodos de fúria que construíram o Brasil p
 foram injustiçados e continuam sendo?
 9 - Sim.

A História e a cultura afro-brasileira, atitudes
 de combate ao racismo buscando uma educação
 voltada para tolerância e o respeito ao outro

10 - Sim, muito, entre os alunos, entre os professores.

Houve avanços, já foi bom, quando comecei a
 desenvolver esse tema (A História), ^{em sala} ~~ela~~ não
 conseguiu uma menina negra para

11 - Para participar do concurso "beleza negra"
 na Escola. Anos depois, os ditos "parças e brancas"
 já pediam p/ participar. ~~Em sala~~ Em minha
 Escola existem várias meninas que deixaram
 de "alongar" o cabelo e aderiram ao estilo
 afro; Isso é excitação e negritude, e essa cons-
 ciência nasceu a partir da valorização da
 história e da cultura dos afro-descendentes

12 - Sim. Promovi roda de conversa. Vídeos como
 Vista a minha pele (um branco na pele de
 negro e outro que mostra o corpo de
 um negro e um branco através de
 uma radiografia (A cor da cultura), estimulou
 a uma reflexão sobre o que somos: todos iguais

13 - Sim, a coordenação pedagógica promove essas
 capacitações. Aprendemos sempre.

14 - No próprio livro dialético (conteúdo) esse
 conteúdo está inserido e durante a
 semana temática da C. negra ele é interpretado

15 - Sim - Filmes/músicas - produzir um slides sobre
 a temática, A cor da cultura (vídeos e músicas /
 jogos e/ a história dos negros ilustres, lendas quilomí-
 bolas, literatura africana (disponíveis na sala de
 leitura) e etc.

20 - Eu utilizo: A África está em nós: história e cultura afro-brasileira; Solano Trindade, Castro Alves, Cruz e Sousa...

Para leitura, moda de conversa e recanto utilizo Xuxu e a piticeira, menina bonita do laço de fita, Ananhecer os mercados dentro outros. ^{leucos} ^{quidem} ^{bolos}

Yara Justine S. Mota



PPGHEN Programa de
Pós-Graduação em História,
Ensino e Narrativas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS –
PPGHEN

MESTRADO PROFISSIONAL

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. VIVIANE DE OLIVEIRA BARBOSA

DISCENTE: MEIRIELE DE SOUSA MEDEIROS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. QUAL O SEU NOME COMPLETO, SUA IDADE, SEU ESTADO CIVIL, SUA RELIGIÃO E COMO RECONHECE SUA ORIGEM RACIAL?
2. QUAL A SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL? QUANTO TEMPO DE FORMAÇÃO POSSUI? HÁ QUANTO TEMPO ATUA NO MAGISTÉRIO?
3. ONDE VOCÊ TRABALHA? QUAL(IS) DISCIPLINA(S) VOCÊ MINISTRA? COM QUAIS ANOS VOCÊ TRABALHA?
4. O QUE TE LEVOU A ESCOLHER ESSA PROFISSÃO? SE PUDESSE REALIZAR ESSA ESCOLHA NOVAMENTE, OPTARIA PELA MESMA PROFISSÃO?
5. COMO VOCÊ VÊ A EDUCAÇÃO NO PAÍS HOJE? O QUE PODERIA SER DIFERENTE?
6. PARA VOCÊ, O QUE É SER DOCENTE? COMO É SUA RELAÇÃO COM SEUS ALUNOS? E COM SEUS COLEGAS DE TRABALHO, COMO É SEU RELACIONAMENTO?
7. COMO VOCÊ PLANEJA SUAS AULAS? QUAIS SÃO OS RECURSOS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA PARA MINISTRAR SUA AULA DE HISTÓRIA? QUAL É A PRINCIPAL DIFICULDADE QUE VOCÊ ENFRENTA COMO DOCENTE?
8. VOCÊ CONHECE A LDB DE 1996? O QUE VOCÊ CONSIDERA SOBRE ELA? VOCÊ JÁ OUVIU FALAR DOS PCNS? VOCÊ TRABALHA NA PERSPECTIVA DOS PCNS? COMO?
9. VOCÊ CONHECE A LEI Nº 10.639/2003? EM QUE MOMENTO TEVE CONHECIMENTO DA LEI? COMO TEM TRABALHADO COM ELA?

Viviane de Sousa Barbosa

1.R. → Kaylonide Sousa Barbosa, tenho 40 anos, sou solteira; considero-me católica e me reconheço como negra.

2.R. → Sou formada em história há 15 anos e atuo no magistério há 38 anos.

3.R. → Exatidão nas escolas: Antenor Gomes Viana Júnior e na Flávia de Sousa Queiroz, ministro a disciplina história do 6.º ao 9.º ano

4.R. → As oportunidades de emprego que na época da formação eram maiores, nessa área. Com o tempo gostei da profissão e não me vejo atuando em outra área.

5.R. → A educação está abandonada pelo governo. Acho que a sociedade precisa se mobilizar em prol da melhoria da educação.

6.R. → É ter a oportunidade de transmitir e receber conhecimentos. A relação com os meus alunos é de respeito e amizade; assim também é com os colegas de trabalho.

7.R. → As aulas são planejadas, diariamente e nos planejamentos bimestrais que ocorrem nas escolas. Usamos como recurso: o livro didático, apostilas, TV. A principal dificuldade é a falta de interesse dos alunos e a pouca participação de

Família na vida escolar do aluno.

8.º R. Sim. Os PENS, nos possibilita trabalhar assuntos do dia-a-dia dos alunos, através dos planejamentos adequando os conteúdos didáticos aos dos indicados pelos PENS.

9.º R. Sim. Através de seminários oferecidos pela Secretaria de Educação, trabalhamos com a lei inserindo o conteúdo sobre a África, além do livro didático, através de textos, apostilas, filmes, debates e atividades desenvolvidas nas escolas.

10.º R. É importante para que os alunos e os demais tenham conhecimento da história e cultura desse povo que tanto contribuiu para a construção da história do Brasil.

11.º R. Sim. Os alunos eles participam através do diálogo e questionamentos em sala. Não há preconceito em relação a temática, há ainda a falta de interesse por parte de alguns alunos.

12.º R. Sim, é necessário partir para o diálogo esclarecendo o que é o preconceito, a discriminação e o racismo e mostrando à eles que mais importante do que a cor, é o respeito e o caráter que a pessoa possui.

13.º R. Sim. Foi participativo, nos seminários e oficinas promovidas pela coordenação da área de

história e pela secretaria de educação.

14. R. Procuramos aplicar a temática através de projetos, realizados sempre no mês de novembro, mês da comemoração da consciência negra.

15. R. Sim. Apostilas, documentários, filmes e debate em sala.

16. R. Sim. Para trabalhar a temática é necessário que haja interação entre as disciplinas e muitas vezes não há colaboração de todos os colegas.

17. R. Eles acham interessante, as temáticas, mas não se aprofundam realmente nos assuntos.

18. R. O 25 de maio não; a maioria das escolas se organizam nos projetos relacionados ao 20 de novembro, através de seminários, feiras e atividades promovidas pela coordenação de história.

19. R. A luta dessa civilização que veio arrancada de suas terras. as riquezas e misérias provocada pelos europeus contra esse povo.

20. R. A introdução do negro no Brasil. a exploração da sua mão-de-obra, as lutas deles (negros) contra a escravidão e os resquícios que existem até hoje, marcado pela sociedade brasileira.
Já trabalhei e trabalho no dia a dia em sala aula.

23. R. É a grande variedade de riquezas culturais que construíram e constroem a pátria brasileira. Então, construir a identidade racial dos alunos, fazendo com que os mesmos valorize a sua cor, as suas heranças culturais, bem como os costumes e tradições presente no nosso dia a dia.

Frequência
 Disciplina: História
 9º Ano - Matutino

Data: 22/11/2016
 U. J. M: Hélio Quiróz
 Casuar - MA

01. JEFFERSON DA SILVA SOARES
02. Graacilly dos S. Nascimento
03. Sáfira Larame da Silva
04. Westhania Karriana da Silva Vieira.
05. Thiago Henrique
06. Daniel Silva Lopes Soares
07. Eduardo Santos neto de Almeida
08. Antonio Carlos Viana de Almeida
09. Aluendson Soares da Conceição
10. Giveli da Silva de Oliveira.
11. Fernando Rodrigues Lima
12. Matheus Araújo Oliveira
13. Aluziane Medeiros
14. Jazila de Souza Almeida
15. Brenda Silva dos Santos
16. Yara Lima Leitoso
17. Galita dos Santos
18. Nathália Mendes Moraes
19. Edivaldo Oliveira
20. Lucas Augusto Oliveira
21. Daniel Ferreira e Silva
22. João Victor da Silva Vieira
23. Wendson Silva dos Santos
24. Cristina Albuquerque de Almeida.
25. Juliana Kelly Ferreira Costa
26. Wesley Katly P. dos Santos
27. Raissa Danielle
28. Francisco Naves.
29. Jadyel Kleper.

ANEXOS



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

PPGHEN

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS
MESTRADO PROFISSIONAL

São Luís, 24 de novembro de 2016.

Carta de Encaminhamento

De: Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas
Para: Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”
(Caxias-MA)

Prezado Diretor(a),

Sirvo-me do presente, para informa-lo que MEIRIELE DE SOUSA MEDEIROS, é aluna regular do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN – UEMA). Ainda neste sentido, vale ressaltar que, para um bom encaminhamento em seu projeto de pesquisa, necessário se faz, que a mesma desenvolva pesquisa de campo nesta Unidade.

Para tanto, solicito que Vossa Senhoria permita a entrada da aluna no âmbito desta Unidade.

Por ser verdade, firmo o presente.

Mônica Piccolo Amada Chaves

Mônica Piccolo A. Chaves
Coordenadora PPGHEN-UEMA
Mat. 2251924

*Exm.º
35/11/16
JF/11/16*

Caxias (MA), 09 de novembro de 2016.

Ilma. Sra. Diretora da Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”

Profª. Filomena Teixeira

Prezada Sra.,

Em virtude da realização de pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN/UEMA), vimos, por meio deste, solicitar o acesso às dependências da Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz” para realização de pesquisa de campo pela aluna Meiriele de Sousa Medeiros, regularmente matriculada no PPGHEN/UEMA, sob matrícula nº 15HN14.

Comprometemo-nos em utilizar todos os dados da pesquisa realizada na Escola tendo como princípios a ética e o respeito à instituição. Assim, os dados obtidos serão utilizados, exclusivamente, para a pesquisa acadêmica. Caso não haja interesse dos entrevistados em fornecer seus dados de identificação pessoal, estes serão omitidos em toda e qualquer escrita referente ao trabalho.

Certas de podermos contar com sua valiosa colaboração, renovamos protestos de mais elevada estima e consideração.

Cordialmente,

Viviane de Oliveira Barbosa

Viviane de Oliveira Barbosa
Profª. do PPGHEN/UEMA
Matrícula UEMA - 2510303

Recebido em: 16/11/2016.

W. Santos

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e da 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

Unidade Integrada Municipal “Hélio de Sousa Queiroz”
Conhecendo a Escola...





Diretora da Escola: Prof^ª. Filomena Áurea Maranhão Mousinho Simão



Sala dos Professores







Secretaria





Laboratório de Informática





Biblioteca





Área de Convivência







Cantina





Sala de aula



Lançamento do Fascículo: “Retalhos de História: Narrativas Griô”





Comunidade





Aluno Luís Thiago Oliveira, 9º Ano – Matutino



Professores Dalva Maciel de Oliveira e Ivanilson Carvalho

Apresentações Culturais





Desfile “Beleza Negra”



Aluna Gécica Brenda de Jesus Silva: Semifinalista da Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro, Edição 2016.

9º Ano – Matutino

