



**CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

FLAVIANO CIRINO DE SOUZA

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAMPINA GRANDE-PB

2015

FLAVIANO CIRINO DE SOUZA

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho monográfico apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, como requisito para a integralização curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Margareth Maria de Melo

CAMPINA GRANDE-PB

2015

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S729h Souza, Flaviano Cirino de
História e cultura afro-brasileira: um relato de experiência no estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental [manuscrito] / Flaviano Cirino de Souza. - 2015.
94 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2015.
"Orientação: Profa. Dra. Margareth Maria de Melo, Departamento de Educação".

1. Estágio Supervisionado 2. Intervenção Didática 3.
Cultura Afro-Brasileira 4. História Afro-Brasileira I. Título.
21. ed. CDD 371.225

FLAVIANO CIRINO DE SOUZA

**HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Conclusão de Curso monográfico apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, como requisito para a integralização curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 21/12/2015

Nota: 9,5

BANCA EXAMINADORA

Margareth Maria de Melo

Prof. Dra. Margareth Maria de Melo (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria José Guerra

Prof. Dra. Maria José Guerra

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Patrícia Cristina de Araújo Araújo

Prof. Dra. Patrícia Cristina de Araújo Araújo

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

CAMPINA GRANDE-PB

2015

A Deus, minha força suprema.
A meus pais, meu suporte, meu auxílio.
A meus familiares, amigos, residência universitária, pelo encorajamento.
Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, força suprema que me fez e faz forte para enfrentar os obstáculos da vida.

Gostaria de agradecer a todos que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para que eu chegasse a esse momento importante de minha carreira:

A Meus pais (Damiana e Florentino), que sempre me apoiaram e não mediram esforços para eu chegar até aqui.

Aos meus irmãos (Ana Flávia e José Neto) e meus sobrinhos, Enzo Emanuel e Ellen Emanuely, que sempre me deram força.

Às minhas tias e primas, que sempre torceram por mim.

À professora Margareth, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação. Tais orientações me abriram um olhar sensível em relação à minha identidade étnico-racial.

Aos verdadeiros amigos, que sempre estiveram comigo nesta caminhada.

Aos colegas de classe, pelos momentos de amizade e apoio que sempre ficarão guardados no meu coração.

À residência universitária da UEPB, que me acolheu de braços abertos e me fez vivenciar a experiência inesquecível do silenciar e do falar quando necessário.

A professora colaboradora e todos os alunos do 4º ano da escola lócus da pesquisa, que me acolheram com muito carinho durante a intervenção.

“Para qual seja esta atividade, não há receitas prévias nem pré-fabricadas. É convivendo com os indivíduos em seu bairro que iremos descobrindo com eles o que fazer e é dando-nos ao que fazer e sobre ele pensando que iremos conhecendo mais e melhor” (PAULO FREIRE).

RESUMO

O presente trabalho é uma produção de conclusão de curso que relata e discute a intervenção didática numa escola pública da cidade Campina Grande-PB, nos períodos de novembro de 2013 e maio de 2014, sobre a história e cultura afro-brasileira. Tem como objetivo refletir e debater sobre a valorização e respeito à história e cultura negra. Do ponto de vista metodológico, trabalhamos com a pesquisa bibliográfica e aulas dialógicas, tomando Freire (2005) como referência, permitindo um intenso mergulhar nas questões a serem discutidas e desvendadas. Quanto aos procedimentos metodológicos, realizamos observações com registro em diário de campo, conversas informais, planejamento e execução de atividades de docência e questionários abertos com a professora e alunos. Para o tratamento dos dados, usamos a técnica de análise de conteúdos. Assim, foram feitas leituras verticais e horizontais dos questionários, a fim de desvendar subsídios relevantes para nosso trabalho. Atentamos ainda para os detalhes das falas e dos gestos dos sujeitos envolvidos. Com isso, destacamos quatro categorias para discussão: a cor da pele (ser pardo x ser negro), preconceito e discriminação religiosa, imagem da África e prática docente. Isto porque tanto os discentes quanto a docente demonstraram conhecimento superficial sobre a temática. Ficaram em dúvida em relação à sua tonalidade de pele ser parda ou negra. Além disso, a ausência de discussão sobre a temática gera preconceito e discriminação étnico-racial e religiosa. Observamos, ainda, que a falta de formação inicial e continuada por parte do docente sobre a temática dificulta a discussão. As deduções incorporadas ao aporte teórico buscou apoio teórico, desde os textos estudados, durante os encontros semanais do grupo de pesquisa *Dialogando com a Diversidade Étnico-Racial*, coordenado pela professora Margareth Maria de Melo, até as obras de autores como Cavalleiro (2001), Brasil (2004), Bittencourt (2004), Brasil (1997), Coelho (2010) dentre outros pesquisadores dessa linha de pesquisa. Os resultados alcançados revelaram que são necessários estudos mais aprofundados e interdisciplinares a respeito da história e cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar. Apontaram que o caminho é longo, pois foram séculos de história contada pelo colonizador. Mas, a educação libertadora transforma conceitos e mentes.

Palavras-Chave: Intervenção didática. História e Cultura Afro-Brasileira. Diálogo e problematização.

ABSTRACT

This monograph discusses a didactic intervention about the African-Brazilian history and culture in a public school in Campina Grande (Paraíba, Brazil) among November 2013 and May 2014. It aims to reflect and debate on appreciation and respect for black people's history and culture. Methodologically, we work with literature and dialogical classes. We have Freire (2005) as a reference, in order to enable an intense dive into the issues to be discussed and unveiled. Methodological procedures included field observations, informal chats, as well as teaching activities planning and execution. Open questionnaires were conducted with the teacher and her students. Data treatment included content analysis technique. Thus, vertical and horizontal questionnaire readings were made in order to uncover relevant benefits to our research. We observed details from subjects' speech and gestures. So, we highlight four categories for discussion: skin color (brown x black), prejudice and religious discrimination, Africa image and teaching practice. Results revealed a need for more in-depth and interdisciplinary studies on African-Brazilian history and culture in everyday school practices. Both the students and the teacher showed superficial knowledge on the subject. They were in doubt regarding whether their skin tone was brown or black. In addition, the lack of discussion on the topic generates prejudice and ethnic-racial and religious discrimination. We also observed that the teacher's absence of initial and continuing education on the subject jeopardized discussion. Deductions incorporated into the theoretical framework sought theoretical support, since the texts studied during the weekly meetings of Dialoguing research group with the Ethnic and Racial Diversity, coordinated by teacher Margaret Maria de Melo, to the works of authors such as Cavalleiro (2001) Brazil (2004), Bittencourt (2004), Brazil (1997), Rabbit (2010) among other researchers in this line of research. The results obtained revealed the need for more in-depth and interdisciplinary studies of the history and African-Brazilian and African culture in everyday school life. They pointed out that the road is long, as they were centuries of history told by the colonizer. But the liberating education transforms concepts and minds.

Keywords: Didactic intervention. History and African-Brazilian culture. Dialogue.

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Código Penal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROELART	Programa Educação, Leitura e Arte
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - UM PERCURSO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO: A ÁFRICA E O NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL	16
1.1 Conhecendo um pouco a geografia da África e suas características físicas	16
1.2 Os povos africanos no período pré-colonial	18
1.3 O tráfico de pessoas: um cruel comércio de vidas humanas	20
1.4 Escravidão no Brasil: um processo econômico que moldou condutas...	21
1.5 As leis abolicionistas (Lei do Ventre Livre e dos Sexagenários): uma liberdade camuflada	24
1.6 Abolição e abolicionismo (Lei Áurea): uma liberdade sem cidadania..	24
1.7 Quilombos e revoltas: a busca pela liberdade	25
1.8 O significado da data 20 de novembro: Dia Nacional da Consciência Negra	27
1.9 A influência africana na cultura brasileira	28
CAPÍTULO II – DISCUSSÃO DE COMO TRATAR A QUESTÃO NEGRA EM SALA DE AULA	31
2.1 O ensino de História na contemporaneidade	31
2.2 O papel do professor mediante o ensino-aprendizagem.....	35
2.3 O ensino de história africana e afro-brasileiro mediante os documentos oficiais.....	38
2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais.....	38
2.3.2 Lei Federal n. 10.639/03	41
2.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	43
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO TRABALHO DE INTERVENÇÃO	49
3.1 Método de trabalho	49
3.2 Os sujeitos participantes da intervenção	52
3.3 O lócus da intervenção	52
3.4 Os instrumentos da intervenção	53
3.5 Os procedimentos	53
3.5.1 A primeira etapa de intervenção didática: Diagnóstico do conhecimento prévio das turmas A e B sobre a África e o negro no Brasil	54

3.5.2 A segunda etapa de intervenção didática: Prática docente e atividades curriculares.....	54
3.5.3 Aplicação dos questionários para a docente e os discentes	59
CAPÍTULO IV- ABORDAGEM DA TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA NA VISÃO DOS DISCENTES E DA DOCENTE	60
4.1 Cor da pele: ser pardo x ser negro	60
4.2 Preconceito e discriminação religiosa e racial	64
4.3 Imagem da África	67
4.4 A prática docente	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICES.....	79
APÊNDICE I: Planos de Aula	79
APÊNDICE II: Planos de Aula	80
APÊNDICE III: Planos de Aula	81
APÊNDICE IV: Questionários	82
APÊNDICE V: Questionários	83
APÊNDICE VI: Atividades Curriculares VI	84
APÊNDICE VII: Atividades Curriculares	85
ANEXOS.....	86
ANEXO I: Uso de Mapas Ilustrativos	86
ANEXOII: Uso de Mapas Ilustrativos.....	87
ANEXO III: Uso de Mapas Ilustrativos	88

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, a princípio, teve como objetivo analisar e investigar como a docente colaboradora trabalhava pedagogicamente a questão negra em sala de aula com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal da Cor do Brasil¹ (Campina Grande-PB). Mas, ao entrar em contato com a docente, esta nos convidou para lecionar durante a Semana da Consciência Negra, em novembro de 2013 e o mesmo ocorreu na semana de 13 de maio de 2014, datas fundamentais para a conscientização negra.

Apesar da mudança da pesquisa para intervenção, o foco do trabalho continuava o mesmo, pois os interesses da temática “história e cultura afro-brasileira” centram-se por uma questão subjetiva: por já ter vivenciado situações de preconceito racial durante os tempos de escola pela professora e pelos colegas de classe, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, a necessidade de aprofundar o conhecimento na temática despertava a sede de romper barreiras e obstáculos como a ausência da temática e o silêncio por parte de alguns educadores mediante atitudes preconceituosas, que resultam na negação da identidade étnica, na discriminação, na baixa autoestima, na exclusão e na evasão. Conhecer, discutir e refletir sobre a história e cultura afro-brasileira e seus caminhos de valorização gerou uma auto-identificação com a temática.

Após o convite para lecionar na sala de aula espaço da nossa pesquisa, foram realizados planejamentos, elaboração de planos de aula com base nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo como método de trabalho a pesquisa bibliográfica e a dialogicidade no desenvolvimento das atividades.

Assim, as aulas tinham como objetivo geral refletir e debater sobre a valorização e respeito à história e cultura negra. Como objetivos específicos, pretendíamos identificar a imagem de África presente no cotidiano; situá-la no mundo e desmistificá-la como país; conhecer as características físicas do continente africano e a história do negro no Brasil, suas lutas e vitórias, como também seu legado para o povo brasileiro e, fim, identificar a influência cultural negra no cotidiano para que os alunos passassem a se auto-identificar em relação ao grupo étnico-racial.

Convém apontar que as escolhas dos conteúdos tinham como base os objetivos e a metodologia, não a transmissão de conteúdos específicos. Mas, através do diálogo e

¹ Nome fictício.

problematização, buscamos despertar para uma nova forma de trabalhar os conhecimentos, permitindo a reflexão acerca de certos conceitos estereotipados em relação à história e à cultura afro-brasileira e africana através de uma mediação horizontal entre docente e discente.

O trabalho de intervenção foi realizado com duas turmas do 4º ano do ensino fundamental numa escola municipal da cidade de Campina Grande-PB, no 2º semestre de 2013 e 1º semestre de 2014. A referida escola atende aos diferentes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e EJA.

Esperamos que este trabalho de intervenção proporcione uma ampla reflexão dialógica, questionamentos e análises acerca da história e cultura afro-brasileira e africana na formação de docentes. A relevância do trabalho visa a contribuir para desconstruir conceitos estereotipados em relação ao continente africano, a reconhecer a história e cultura afro-brasileira como patrimônio cultural na formação do povo brasileiro e desalienar a educação brasileira, que se assentou numa perspectiva etnocêntrica e eurocêntrica, em que as culturas afro-brasileira e africana são vistas como inferiores.

Com vistas a atender aos objetivos traçados, o trabalho foi estruturado obedecendo à seguinte ordem: O primeiro capítulo possibilita conhecer um pouco sobre a geografia africana, a sua localização geográfica e seus aspectos físicos (população, países, clima, relevo, hidrografia, vegetação, fauna etc.). Ademais, busca captar e retratar a história do negro africano no período pré-colonial, sua captura e vinda forçada para o Brasil, as condições desumanas durante o percurso no navio negreiro, o desembarque nos portos brasileiros, o trabalho escravo na zona urbana e rural, a luta e revolta pela liberdade, as leis abolicionistas e suas influências na cultura brasileira.

O segundo capítulo abrange o ensino de história na contemporaneidade, com uso das novas linguagens, focando também no papel do professor diante do ensino-aprendizagem, tendo como mediação o diálogo, o olhar sensível e o acolhimento da cultura do aluno. Tomamos como referência os seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei Federal n. 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que tratam do ensino de história africana e afro-brasileira.

No terceiro capítulo, mostramos a dimensão da metodologia, o público-alvo, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de intervenção, que foram divididos em três etapas: na primeira, fizemos o diagnóstico do conhecimento prévio das turmas A e B sobre a imagem da África; a segunda remeteu à intervenção didática, à prática

docente e às atividades curriculares que foram desenvolvidas de forma articulada aos conteúdos programados e a terceira etapa envolveu a aplicação dos questionários para a docente e os discentes.

Por fim, o quarto capítulo abrange a análise dos dados coletados. Destacamos o conteúdo das falas dos alunos por percebermos que estas foram relevantes e sobressaímos alguns comportamentos que chamaram à atenção dada a sua relação com a temática em estudo. A abordagem de análise de conteúdos qualitativa tomou como categorias a cor da pele (ser pardo x ser negro), preconceito e discriminação religiosa, imagem da África. Finalizamos com uma reflexão sobre a categoria prática docente, em que conjecturamos sobre a prática da professora regente e a nossa própria.

Portanto, o trabalho realizado com as turmas A (Consciência negra /2013) e B(13 de maio/2014) provocou mudanças não imediatas, mas, perante nossa presença, percebemos uma redução nas atitudes de preconceito, discriminação e exclusão para com o aluno rotulado de “macumbeiro” e a “aluna negra”. Como também os alunos quanto a docente demonstraram conhecimento superficial sobre a temática e ficaram em dúvida em relação à sua tonalidade de pele ser parda ou negra. Em base a ausência de discussão sobre a temática, falta de formação inicial e continuada por parte da docente sobre a temática dificulta a discussão. Assim, esperamos que este trabalho possa contribuir para a iniciação de um processo de reflexão sobre a abolição do preconceito, da discriminação, do racismo e da negação de pertença étnico-racial dos discentes da escola, melhorando as relações étnico-raciais e possibilitando o respeito à diversidade do ser humano.

CAPÍTULO I

UM PERCURSO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO: A ÁFRICA E O NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL

1.1 Conhecendo um pouco a geografia da África e suas características físicas

Historicamente, não se pode entender a história do negro no Brasil sem compreender suas relações com o continente africano. A África está em nós, em nossa história, em nossa cultura, em nossa identidade, independentemente de nossa origem familiar. Sendo brasileiros, carregamos muito mais da África do que da cultura eurocêntrica. Portanto, conhecer a história da África é conhecer nossa origem e entender a nós mesmos.

Assim, trabalhar a transversalização com História e Geografia é imediato, pois tal execução facilitará a compreensão e a contextualização para uma abordagem histórica significativa (BRASIL, 1997b). Do ponto de vista geográfico, a África é o segundo continente mais populoso do mundo, com aproximadamente mais de 800 milhões de habitantes. Possui a taxa de crescimento da população mais alta do planeta, sendo o terceiro continente do mundo em extensão, com uma área de aproximadamente 30 milhões de km². Continente este composto por 54 países, sendo 48 continentais, seis insulares e ainda 10 territórios dominados por estrangeiros, fatores responsáveis por uma diversidade cultural, religiosa e linguística bastante ampla (LIMA, 2010).

Em meio à diversidade linguística, na África são faladas aproximadamente 2.000 línguas. Entre elas, destacam-se o árabe, o suaíle e o hauçá. Mais de 50 línguas são faladas por mais um milhão de pessoas. O árabe é falado por cerca de 150 milhões de africanos, sendo a língua oficial de sete países da África. O hauçá, falado no Norte da Nigéria, tem quase 70 milhões de falantes, conforme relata Lima (2010).

Com relação à posição geográfica, Garcia e Caravello (1998) evidenciam que o continente africano é cortado pelo Equador; ao norte, trópico de Câncer e, ao sul, trópico de Capricórnio. É o único continente que se estende pelos quatro hemisférios: Ao norte, é banhado pelo mar Mediterrâneo; ao leste, pelas águas do Oceano Índico, a oeste, pelo Oceano Atlântico e, ao Sul, é banhado pelo encontro das águas destes dois oceanos.

Para caracterizar a África, Decicino (2006) expõe que o continente é dividido em cinco regiões, de acordo com as características geográficas e demográficas: Na África Meridional, localizam-se a África do Sul, Angola, Botsuana, Comores, Lesoto, Madagáscar, Malawi, Maurícia, Moçambique, Namíbia, Suazilândia, Zâmbia e Zimbábue. Já na África Central,

encontramos a República Centro-Africana, a República Democrática do Congo, Chade, Congo. Em seguida, na África Setentrional, a Argélia, Egito, Líbia, Marrocos, Saara Ocidental, Sudão e Tunísia. Na África Ocidental, o Benin, Burkina Fasso, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Libéria, Mali, Mauritânia, Níger, Nigéria, Senegal, Serra Leoa, São Tomé e Príncipe Togo. Por fim, na África Oriental, Burundi, Djibouti, Eritreia, Etiópia, Quênia, Ruanda, Seychelles, Somália, Tanzânia e Uganda.

Em relação à flora africana, Decicino (2006) revela que ela se constitui basicamente de savanas floresta equatorial, onde se encontra uma grande variedade faunística. As savanas são vegetais encontrados na larga faixa do centro da África. São rasteiras (herbáceas), intercaladas por árvores de pequeno porte. No período de seca, as folhas caem para evitar a evaporação. As florestas equatoriais ocorrem nas baixas latitudes, compreendendo a parte centro-ocidental da África. Como estão em áreas quentes e úmidas, possuem folhas largas (latifoliadas) e sempre verdes (perenes). As árvores, como as castanheiras, podem ter até 60m de altura. Apresentam grande variedade de espécies (floresta heterogênea) (DECICINO, 2006).

Interligados à vegetação africana, temos os fatores que determinam as características do clima africano, dentre os quais se destaca o domínio climático equatorial, localizado na África Central, onde as temperaturas médias oscilam entre 25 e 30°C e os índices pluviométricos se situam entre 2.000 e 3.000 mm anuais, bastantes elevados. No domínio climático tropical, que apresenta um longo período seco, o inverno e a paisagem vegetal característica é a savana, ocupando o sul do Sahel e o sul do Saara. Por último, o domínio climático desértico é uma das regiões mais áridas do planeta, ocupando cerca de um terço do território africano. Corresponde ao deserto do Saara, ao norte, e aos desertos da Namíbia e do Kalahari, a sudoeste (GARCIA; CARAVELLO, 1998).

Neste contexto de paisagem natural, florestas, savanas e formação de desertos, o continente apresenta uma ampla diversidade de animais próprios da região, entre os quais estão animais carnívoros, como, por exemplo, os leões, as hienas, os leopardos e o gato-tigre africano. Entre os herbívoros, destacam-se os antílopes, as girafas, os elefantes, as zebras, os rinocerontes, os búfalos, os veados, as gazelas, a avestruz e os macacos, entre outros animais (DECICINO, 2006).

O relevo africano, segundo Garcia e Caravello (1998), é constituído predominantemente por um imenso planalto, por ter sido formado em eras geológicas muito antigas, no período pré-cambriano. Logo, apresenta-se gasto pela erosão, em forma de cadeias e maciços. Entre eles, destacam-se, ao norte, a cadeia do Atlas; na região central, o Planalto

Centro-Africano; a leste, o Grande Vale do Rift, com altas montanhas e depressões; e, na região norte, destaca-se o Deserto do Saara. Outros elementos ao sul do planalto são as montanhas Drakensberg, na costa sudeste, e o Karoo. As montanhas orientais, que constituem a parte mais alta do continente, prolongam-se desde o mar Vermelho até o rio Zambeze.

Vale lembrar que, na África, está localizado um dos rios mais extensos do mundo: o rio Nilo, com 6.695 km de extensão. Recebe o nome de Nilo Branco desde sua fonte, no lago Vitória (África Equatorial), até se encontrar com seu principal afluente, o Nilo Azul, que nasce nas montanhas da Etiópia. Os rios são predominantemente planálticos e ricos em quedas d'água, o que favorece a implantação de hidrelétricas e o desenvolvimento da agricultura, mediante o aproveitamento da água para a atividade agrícola, praticada na região. Entre os rios que mais se destacam além do rio Nilo, temos o rio Niger (4.184 km), o Rio Zambeze (2.750 km), o rio Congo- Zaire (4.600 km), entre outros (LUCCI; BRANCO, 2005).

1.2 Os povos africanos no período pré-colonial

Compreender a história do negro no Brasil e o processo de escravidão é, sem dúvida, recordar a vida dos povos africanos durante o período pré-colonial. Ou seja, é entender como viviam os africanos antes da colonização dos europeus, nos aspectos econômico, social, político e cultural. Em relação aos povos africanos, cada comunidade possuía sua história, sua cultura, seus reinos, suas aldeias e sua terra.

Sousa (2009) aponta que os povos africanos eram de sociedades autônomas, de povos diversificados. Cada povo contava com sua própria diversidade religiosa, econômica, política e cultural. São povos com línguas e costumes diferentes uns dos outros. Alguns deles possuíam governos centralizados; outros estavam organizados em aldeias, formadas por famílias que viviam sob o comando de conselhos de anciãos, chefes de clãs e de reinos, vivendo num território sem fronteiras definidas ou migrando de uma terra para outra, de acordo com suas necessidades.

Dessa forma, a diversidade econômica, do período pré-colonial até os dias atuais, tinha como recursos básicos os minerais, tecnológicos, animais, vegetais e um amplo comércio transariano a longa distância. “Os recursos minerais talvez componham o mais significativo dos recursos naturais econômicos”, comenta Mabogunje (2010, p.367). O continente africano possui as maiores jazidas do mundo de cobre, ouro, estanho, minério de ferro, bauxita, minério de alumínio, petróleo e gás natural, entre outros minérios (MABOGUNJE, 2010).

Mabogunje (2010) também destaca que a importância dos minerais no desenvolvimento da tecnologia humana durante a pré-história vai além da simples fabricação de ferramentas, armas e flechas. Abrange também a construção de moradias, onde o barro substituía o gesso na construção de edifícios públicos e monumentos como as pirâmides do Egito. A argila constituiu, em toda a África, a base da indústria da cerâmica, amplamente difundida e altamente diversificada. Segundo Mabogunje (2010, p. 369), “esta riqueza mineral contribuiu em grande parte para sustentar a organização e a exploração humanas durante um longo período da história”.

Outra atividade econômica exercida pelos povos africanos até hoje é a subsistência da caça e da coleta. A grande quantidade de recursos animais favoreceu ao povo africano esta estabilidade. A coleta de frutas ou raízes comestíveis, realizada por algumas comunidades africanas, acelerou e acarretou a transformação em atividades agrícolas. Além da caça e da coleta citadas anteriormente, a pesca e o comércio também representam outra categoria importante como fonte econômica de sobrevivência. Desse modo, as riquezas vegetais exerceram um papel preponderante na evolução histórica do homem na África (MABOGUNJE, 2010).

O que nos leva a compreender que a ocupação humana antes da colonização já era realizada e os africanos dominavam tecnologia, agricultura, mineração, ourivesaria, metalurgia, os sistemas de matemática, conhecimentos em medicina e astronomia. A divisão de tarefas no trabalho agrícola contava com a participação de homens e mulheres. As famílias agregavam uma ampla extensão de indivíduos, que englobava filhos, esposas, parentes mais pobres, agregados e escravos (SOUSA, 2009).

Em relação à captura dos africanos, Pinsky (2009) relata que os escravos capturados na África eram oriundos de várias regiões do continente, como a Guiné, sendo uma zona de origem escrava Angola, das ilhas africanas ocidentais, zonas da África oriental, como Madagascar e Moçambique. Assim, a origem étnica e linguística de grupos de africanos trazidos para o Brasil pelos traficantes era amplamente variada. Tais grupos étnicos incluíam os guinéus, os angolanos, os bantus e os sudaneses, entre outros.

Pinsky (2009) ressalva detalhadamente que os sudaneses dividiam-se em três subgrupos: iorubas, gegês e fanti-ashantis, originando-se do que hoje é representado pela Nigéria, Daomei e Costa do Ouro. Quanto aos bantus, o grupo mais numeroso distribuía-se nos angola-congoleses e moçambiques. Sua origem estava ligada ao que hoje representa Angola, Zaire e Moçambique (correspondentes ao centro-sul do continente africano). Como relatado anteriormente, cada um desses grupos representava uma determinada região do

continente e tinha um destino característico no desenrolar do comércio de mercantilização no Brasil.

É importante ressaltar que antes da chegada dos europeus no continente africano, já existia a escravidão e o comércio de escravos. Mas, o processo de escravidão era bem diferente daquele da América. Na África, a servidão acontecia após conquistas internas ou por dívidas, como em outras civilizações. As pessoas não eram afastadas de sua terra ou da família, nem perdiam a identidade étnico-racial, linguística e religiosa. Muitas vezes, os escravizados passavam a fazer parte da família do senhor ou retomavam a liberdade quando a obrigação era quitada com trabalho (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006). Bem diferente do que aconteceu na América, como será mencionado posteriormente.

1.3 O tráfico de pessoas: um cruel comércio de vidas humanas

De certo modo, relembrar o tráfico atlântico dos africanos escravizados para o Brasil é, sem dúvida, refletir sobre a diáspora africana. “Diáspora africana era a dispersão de africanos nas diversas regiões do mundo, ocasionada principalmente pelo tráfico atlântico” (ALADRÉN, 2010, p.70). Segundo Aladrén (2010), o tráfico do atlântico foi a maior migração forçada da história da humanidade, que se iniciou no final do século XV e durou até meados do século XIX. Durante este período, aproximadamente 11 milhões de africanos escravizados chegaram à América, sendo 40%, aproximadamente, transportados para o Brasil.

É oportuno lembrar que o tráfico de escravos estabeleceu um cruel comércio de vidas humanas, que durou bastante tempo. O tráfico trazia seres humanos que eram capturados e retirados de sua terra natal, de suas aldeias, de suas casas e de suas famílias para serem escravizados cruelmente no Brasil. Não devemos esquecer que os africanos eram conduzidos aos navios negreiros, que faziam o tráfico de escravos da África para o Brasil.

Albuquerque e Fraga Filho (2006) comentam que, antes de entrarem nas embarcações, os africanos eram marcados a ferro quente no peito ou nas costas. Estes sinais eram feitos para a identificação, pertença de posse do escravizado com seu traficante, uma vez que, em cada navio, viajavam escravizados pertencentes a diferentes regiões da África. Calcula-se que, durante os séculos XVI e XVII, uma caravela portuguesa era capaz de transportar aproximadamente de 350 a 500 pessoas escravizadas nos porões dos navios.

A travessia era feita nos porões dos navios negreiros, em péssimas condições. Os africanos escravizados eram amontoados seminus e acorrentados em lugares bastante escuros. O percurso durava, em média, de 30 a 45 dias. Geralmente, os escravos eram alimentados uma

vez por dia com azeite e milho. A escassez de alimentos, de água, os maus tratos físicos, a superlotação, o sofrimento psicológico por ter deixado para trás seus familiares e a pouca chance de voltar a revê-los eram alguns fatores que resultavam em mortes e doenças, como disenterias e desidratação (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Revelam-nos os autores que muitas dessas pessoas escravizadas morriam antes de chegar ao Brasil, por serem colocadas em contato com povos de diversas regiões da África, além da tripulação brasileira e europeia. Os navios negreiros eram vetores de enfermidades típicas de cada continente. Em caso de contágio de febre amarela, tifo ou varíola, era grande o número de mortes não apenas entre os escravizados, mas também entre a tripulação. Havia ainda a morte provocada por suicídio: os escravos jogavam-se ao mar, como forma de luta e resistência. Apesar do alto índice de mortalidade durante a travessia, o tráfico era um negócio bastante lucrativo (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Após uma longa travessia em condições lastimáveis pelo oceano, os africanos desembarcavam nos grandes portos, magros, debilitados, com feridas na pele e sarna. As crianças geralmente apresentavam barrigas inchadas, em consequência de vermes e da desnutrição. Ao chegar ao mercado, eram banhados, raspavam os cabelos e barbas uns dos outros. Para esconder as feridas da pele e fazê-los parecerem mais jovens, os negociantes, às vezes, passavam óleo sobre a pele dos escravizados para dar uma boa aparência de forte. Ao chegarem, magros, os comerciantes aumentavam a quantidade de alimentação para que os escravos engordassem, recuperassem logo o peso e parecessem aptos para serem vendidos (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Pinsky (2009) aponta que, após o desembarque, os africanos escravizados recebiam o tratamento de interesse pessoal relatado anteriormente para serem comercializados no próprio porto, por meio de negociações diretas, pela realização de leilão ou vendidos em portas de casas comerciais ou armazéns. O comércio de escravos era organizado por idade. Os africanos entre 30 e 40 anos eram vendidos por um preço médio; os mais qualificados, entre 15 e 20 anos, tinham um preço mais alto do que mulheres e crianças menores de 10 anos. Escolhido o africano escravizado ou grupo escravizado, eram discutidos os preços e condições de venda. Após a comercialização, os africanos eram importados e redistribuídos para zonas litorâneas do Brasil, como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Salvador, Recife, Fortaleza e São Luís. Mais tarde, seriam destinados para outras regiões, como o interior dos estados, onde se iniciava mais uma longa trajetória cruel para os africanos: o trabalho escravo.

1.4 Escravidão no Brasil: um processo econômico que moldou condutas

A maior parte da riqueza produzida em nosso país se deve ao trabalho escravo. As mãos escravas extraíram ouro e diamantes das minas, plantaram e colheram cana de açúcar, café, cacau, algodão e outros produtos de exportação. Os escravos também trabalhavam na agricultura de subsistência, na criação de gado, na produção de charque, nos ofícios manuais e nos serviços domésticos. O que se resumia em trabalho urbano e rural (COSTA, 1998).

De acordo com Costa (1998), nas cidades, os escravos trabalhavam como sapateiros, alfaiates, pedreiros, carpinteiros, carregadores do transporte de objetos e pessoas. Constituíam a mão-de-obra mais numerosa empregada na construção de casas, pontes, fábricas, estradas e diversos serviços urbanos. Eram também responsáveis pela distribuição de alimentos, como vendedores ambulantes e quitandeiras aglomeradas nas esquinas e praças das grandes e pequenas cidades brasileiras. Trabalhavam em benefício do senhor, a quem entregavam tudo o que ganhavam.

Costa (1998) enfatiza que o trabalho no campo, nas fazendas, nos canaviais e engenhos, nas minas de ouro, dentre outros lugares de trabalho rurais, era árduo e contínuo. Começava logo ao amanhecer, por volta das cinco horas da manhã, ao toque do sino do feitor, e terminava ao anoitecer. Em alguns engenhos, sobretudo nos pertencentes a ordens religiosas, os escravos eram obrigados a fazer uma oração matinal antes de seguir para o trabalho no canavial.

Segundo Albuquerque e Fraga Filho (2006), a maioria dos escravos dos engenhos de açúcar do Nordeste passava a maior parte do tempo nos canaviais. Em geral, trabalhavam em turmas que reuniam dez ou 15 escravos, trabalho às vezes embalado por cantos para manter o ritmo do grupo. A colheita era feita por homens, mulheres e crianças. Os homens cortavam cana e retiravam as folhas; as mulheres e crianças reuniam a cana em feixes para serem transportados. O corte da cana era feito na base de cotas: cada escravo era obrigado a cortar certa quantidade de cana. Às nove horas, os cativos paravam para uma pequena refeição e três ou quatro horas depois almoçavam ali mesmo no campo. Às quatro horas, jantavam, refeição semelhante à das nove, e o trabalho prosseguia até escurecer.

Mas, o trabalho não cessava nesse momento. De volta do campo, à luz de candeeiros ou tochas, dedicavam-se a preparar alimentos para o dia seguinte (farinha de mandioca, farinha de milho e fubá). Pilavam e torravam café, cortavam lenha, dentre outras atividades. O que dava a média de trabalho de dezessete horas por dia (COSTA, 1998).

Então, o trabalho escravo ampliou-se em várias regiões brasileiras, diversificando a economia colonial. O açúcar e o fumo eram produzidos em Pernambuco e na Bahia. A

produção de açúcar se expandiu em São Paulo; o algodão, no Maranhão e em outras regiões do Nordeste. No Rio Grande do Sul, expandiu-se o trigo e a charque; em São Paulo e Minas Gerais, os produtos agrícolas e pecuários (milho, arroz, feijão e mandioca). Em todas essas atividades, era utilizada a mão-de-obra escrava (ALADRÉN, 2010).

Tanto nos engenhos como nas fazendas de café, nas charqueadas e nas minas de ouro, nos trabalhos urbanos, as condições de trabalho e moradia eram bastante precárias. Geralmente, suas moradias eram as senzalas, normalmente localizadas bem próximas às residências dos fazendeiros. Tal ambiente de moradia separava homens e mulheres. As crianças eram alojadas com suas mães. As senzalas eram trancadas entre dez e 11 horas da noite pelos feitores, medida, em geral, insuficiente para impedir as fugas, mas importante para estabelecer a disciplina, porque determinava o horário de recolher-se à noite e de começar a trabalhar ao amanhecer (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Aladrén (2010) leva-nos a compreender que, na América, o negro era submetido à violência da escravidão capitalista, sem precedentes na história da humanidade, uma vez que, nesta, o trabalhador era simplesmente um objeto, uma peça (coisa), ao contrário do escravismo praticado na Antiguidade (Grécia e Roma).

A escravidão tinha caráter comercial. Na “mercantilização”, o negro era visto como mercadoria. Isto é, a escravidão tinha como característica uma base racial. Com o crescimento do tráfico de africanos, os escravos se tornaram sinônimo de negros. Embora nem todos os negros fossem escravos, a maioria era, servindo para fortalecer a discriminação racial contra os próprios negros e mulatos. “A cor da pele era um elemento fundamental para identificar a condição de escravo e também para estigmatizar e marcar a inferioridade social” (ALADRÉN, 2010, p. 77). Sobre a escravidão, Albuquerque e Fraga Filho (2006) esclarecem que

a escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência. A partir dela instituíram-se os lugares que os indivíduos deveriam ocupar na sociedade, quem mandava e quem devia obedecer (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 66).

Destarte, a escravidão foi montada para a exploração econômica ou de classe. Ao mesmo tempo, ela criou a opressão racial, que resultou no preconceito racial e social. A cor da pele se tornou uma marca fundamental de distinção social, em que “o negro era visto como mercadoria, não havendo preocupação alguma em se respeitar sua natureza humana” (PINSKY, 2009, p. 44). Nesse mesmo pensamento, Costa (1998, p. 14) entende que “a cor e

as diferenças raciais adquiridas sob o regime escravo ajudou a elaborar certos padrões de ajustamento inter-racial”, que, em muitos casos, podem persistir até hoje em qualquer ambiente, seja ele social, escolar ou familiar.

1.5 As leis abolicionistas (Lei do Ventre Livre e dos Sexagenários): uma liberdade camuflada

A partir de meados do século XIX, a escravidão no Brasil passou a ser contestada pela Inglaterra. Interessada em ampliar seu mercado consumidor no Brasil e no mundo, o parlamento inglês aprovou a Lei Bill Aberdeen (1845), que proibia o tráfico de escravos, dando o poder aos ingleses de abordar e apreender navios de países que faziam esta prática (BRASIL; MENDONÇA, 2010). Então, o primeiro passo dado pelas conquistas abolicionistas no Brasil foi em 1850, quando o país cedeu às pressões inglesas e aprovou a Lei Eusébio de Queiróz, que pôs fim ao tráfico negreiro intercontinental.

Em seguida, em 1871, foi declarada a Lei do Ventre Livre, que previa a libertação dos filhos de escravos nascidos a partir daquela data. Esta lei, no entanto, deve ser questionada, pois como um filho nascido de uma escrava teria a liberdade, se não tinha as condições necessárias para a sobrevivência? Ou seja, o escravo nascido ficaria com seus pais, continuando escravo até os 21 anos. A lei estabelecia também duas possibilidades para as crianças que nasciam livres: poderiam ficar aos cuidados dos senhores até os 21 anos de idade ou eram entregues ao governo. O primeiro caso foi o mais comum e beneficiava os senhores, que poderiam usar esta mão-de-obra até que o filho de escravos atingisse a maioridade (BRASIL; MENDONÇA, 2010).

Na esteira da liberdade camuflada, surge outra lei, a dos Sexagenários, decretada em setembro de 1885, que declarava liberdade aos escravos com mais de 60 anos. Brasil e Mendonça (2010) compreendem que esta lei beneficiou poucos escravos, pois era raro um escravo atingiresta faixa etária, devido à vida sofrida que levava. Aqueles que chegavam aos 60 anos, na verdade, já não tinham mais condições de trabalharem foram abandonados à margem da sociedade. Portanto, tratava-se de uma lei que vinha afavorecer mais aos proprietários, pois eles podiam libertar os escravos pouco produtivos. Sem contar que a lei apresentava um artigo que determinava que o escravo, ao atingir os 60 anos, deveria trabalhar por mais três anos, de forma gratuita, para seu proprietário. Desta feita, a lei não favoreceu os escravos e, sim, os senhores.

1.6 Abolição e abolicionismo (Lei Áurea): uma liberdade sem cidadania

Se pesquisarmos o verbete de um dicionário da língua portuguesa de uso corrente, percebemos que “1. Abolição é ação de abolir. 2. Supressão, extinção. 3. Abolição da escravatura: assinatura da Lei Áurea, pela princesa Isabel, em 13 de maio de 1888, que extinguiu a escravidão no Brasil” (BUENO, 2007, p. 17). Ademais, segundo alguns livros didáticos, a princesa Isabel ainda é apresentada como a redentora da liberdade.

É importante esclarecer o que foi o abolicionismo. Para tanto, recorremos a Brasil e Mendonça (2010, p. 134), segundo os quais o “abolicionismo foi definido como um movimento político e social que defendeu e lutou pelo fim da escravidão no Brasil”. Assim, somente no final do século XIX é que a escravidão foi mundialmente proibida. Aqui no Brasil, a abolição se deu em 13 de maio de 1888, com a promulgação da Lei Áurea, não sendo um presente generoso dado pela princesa Isabel para os negros, como apresentam alguns livros didáticos. Ao contrário, a abolição se dá a partir da metade do século XIX em virtude das contestações da Inglaterra, interessada em ampliar seu mercado consumidor no Brasil e no mundo.

Para alguns historiadores, o processo de abolição ocorre pelos movimentos abolicionistas, que predominaram a partir de 1880, na segunda metade do século XIX. Tais movimentos contaram com a participação de diversas camadas sociais e políticas, como advogados, médicos, jornalistas, profissionais liberais, militares, trabalhadores pobres, imigrantes, ex-escravos e escravos, dentre outros grupos sociais. Dentre as lideranças mais conhecidas e influentes, destacaram-se Joaquim Nabuco e os negros Luís Gama, José do Patrocínio e André Rebouças (BRASIL; MENDONÇA, 2010).

Vale salientar que, com o fim da escravidão no Brasil, apesar da liberdade aos escravos em 13 de maio 1888, com a Lei Áurea, a liberdade foi cruel para os negros escravizados. Ela não estabeleceu nenhum tipo de política pública visando à inclusão social da população negra. Então, sem moradia, trabalho, dinheiro e ajuda do governo, que não se preocupou em oferecer condições para que os ex-escravos pudessem ser integrados ao mercado de trabalho formal assalariado, muitos negros passaram por dificuldades após a abolição por não conseguir emprego, sofrendo preconceito e discriminação racial. A grande maioria passou a viver em habitações precárias, indo morar nas periferias das cidades e sobrevivendo de trabalhos temporários, sem carteira assinada. Resumidamente, a partir dessa data, todos os brasileiros passaram a ter liberdade, mas não cidadania (DANTAS, 2010).

1.7 Quilombos e revoltas: a busca pela liberdade

Falar sobre os quilombos é relembrar os primeiros indícios do Movimento Negro pela liberdade, quando a comunidade negra lutou com unhas e dentes contra este estado de submissão de escravizado. Pinsky (2009, p. 86) enfatiza que “o objetivo do escravo em sua fuga era a liberdade, fuga esta que se rebelava contra sua condição de escravo. Ao sistema cabia evitar que isso ocorresse”.

Para Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. (117) “onde quer que o trabalho escravo tenha existido, senhores e governantes foram regularmente surpreendidos com a resistência escrava”. Mediante esta forma de resistência à submissão de escravo, no Brasil, a resistência assumiu diversas formas. A “desobediência sistemática, a lentidão na execução das tarefas, a sabotagem da produção e as fugas individuais ou coletivas foram algumas das formas que contribuíram para as revoltas. Em que fugir sempre fazia parte dos planos dos escravos” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 117).

Pinsky (2009) aponta que os escravizados fugiam por vários motivos. Para muitos, devido aos castigos corporais, os quais incluíam o uso de correntes, gargalheira, palmatória e máscara de flandres (que impedia a ingestão de alimentos ou bebidas por parte do escravo). O castigo do chicote era mais frequente, baseando-se numa forma de o escravizado engolir seu orgulho e evitar manifestação de rebeldia ou independência. “Castigo, trabalho excessivo, pouco tempo para o lazer, desagregação familiar, impossibilidade de ter a própria roça e, é óbvio, o simples desejo de liberdade eram as razões mais frequentes que os levavam a escapar dos senhores” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 117).

O escravo que fugia nem sempre retornava ao cativo. Em todo lugar, a liberdade era a principal aspiração de quem vivia a triste experiência de ser escravizado. Ver-se livre, isento do controle e da subordinação a qualquer senhor, foi o principal objetivo de muitos homens e mulheres que, sozinhos ou em grupo, resolviam escapar da escravidão. O negro reagiu à escravidão, buscando uma vida digna de liberdade.

Foram comuns as revoltas e fugas nas fazendas em que grupos de escravos fugiam, formando nas matas os famosos quilombos. Estes eram comunidades bem organizadas e de difícil acesso, nas quais os integrantes viviam em liberdade, através de uma organização comunitária aos moldes do que existia na África. Nos quilombos, escravizados libertos podiam praticar sua cultura, falar sua língua e exercer seus rituais religiosos. Ou seja, podiam expressar sua liberdade (PEREIRA, 2010).

Para Albuquerque e Fraga Filho (2006), ao se referir a quilombo, é comum as pessoas imaginarem comunidades exclusivamente negras formadas por choupanas de palha escondidas no meio da floresta, no alto das montanhas, longe das cidades, fora do alcance dos senhores e onde se vivia apenas da própria lavoura, da caça, da pesca e do extrativismo. Mas não é bem essa a história de um grande número de quilombos no Brasil. Além disso, muitos deles reuniam não só escravos em fuga, mas também negros libertos, indígenas, pobres e brancos com problemas com a justiça.

Vale ressaltar que o quilombo mais duradouro e o maior da história do Brasil foi o de Palmares, comandado por Zumbi, no século XVII, localizado em Alagoas. Zumbi foi o grandelíder do Quilombo dos Palmares, que lutou por liberdade e igualdade. Nasceu em 1655 e era descendente dos guerreiros imbangalas, de Angola. Logo após o seu nascimento, foi aprisionado pela expedição de Brás da Rocha Cardoso e entregue ao Padre Antônio Melo, em Porto Calvo. Foi batizado com o nome de Francisco. Aos 10 anos, já escrevia português e latim. Aos 15 anos, fugiu em busca de suas origens. Voltou para o Quilombo dos Palmares, onde adotou o nome de Zumbi e passou a comandar as tropas do quilombo governado por Ganga Zumba. Foi capturado e morto em 20 de novembro de 1695 (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Palmares foi o mais famoso quilombo e tem servido como uma espécie de modelo para se pensar todas as outras comunidades quilombolas. Do mesmo modo, Zumbi foi feito símbolo de liderança negra no Brasil em detrimento de Ganga Zumba, outro rei de Palmares que também enfrentou o poder colonial.

Enfim, os quilombos foram as formas mais típica de resistência escrava coletiva. Em várias regiões do Brasil, ainda podem ser localizadas comunidades remanescentes de quilombos. Só a partir de 1995, quando ocorreu o primeiro encontro dessas comunidades, o governo brasileiro passou a identificá-las e iniciar a legalização da posse das terras ocupadas pelos descendentes dos quilombolas.

1.8 O significado da data 20 de novembro: Dia Nacional da Consciência Negra

A partir da Lei Federal n. 10.639/03, sancionada pelo ex-presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, no Art. 79-B, o calendário escolar passa a incluir o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003). Esta data foi incorporada ao calendário escolar como dia a ser lembrado, comemorado e trabalhado em todas as

instituições de Educação Básica e Superior, incluindo a história de luta de Zumbi dos Palmares (VALVERDE, 2006).

Valverde (2006) aponta que a escolha dessa data não foi por acaso. Foram vários anos de luta realizados pelo Movimento Negro Brasileiro em propor o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares (1695), como o Dia Nacional da Consciência Negra. Salientamos que este movimento veio reavaliar o papel do negro na história do Brasil.

Mediante estas conquistas políticas e sociais, a data toma o cenário nacional principalmente a partir de 1978, quando surge o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, com ramificações em diversos estados do país. Mas, somente no ano de 2003, com a Lei Federal n.10.639, algumas instituições passam a comemorar o dia 20 de novembro.

Relembrar a data 20 de novembro de 1695, a morte de Zumbi dos Palmares, é sem dúvida manter viva a lembrança de um grande líder, que lutou em prol do direito à liberdade do negro. Comemorar o Dia Nacional da Consciência Negra nesta data é uma forma de homenagear e perpetuar em nossa memória esse sujeito histórico. Não somente a imagem do líder, mas também sua importância na luta pela liberdade.

Apesar destes 12 anos de implantação da Lei Federal n. 10.639/03, ainda assim, a história e as produções culturais das pessoas negras pouco se fazem presentes nos conteúdos escolares, especificamente no que diz respeito à história e cultura negra. Há a supremacia do código europeu como válido, enquanto os demais ocupam um lugar periférico e até mesmo invisível, fato que contribui para a negação dos códigos africanos e afro-brasileiros como elementos importantíssimos para a formação da cultura brasileira.

Aparentemente, o Dia da Consciência Negra é lembrado basicamente no mês de novembro por algumas escolas. Ou seja, organizam-se amostras de trabalhos e oficinas com a temática, apresentações musicais com utilização de instrumentos afro-brasileiros, rodas de capoeira e leitura de histórias infantis envolvendo a temática, entre outras atividades. Mas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a, p. 22), o trabalho com “o ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo”. Assim, a temática afro-brasileira deve ser trabalhada ao longo do ano e não apenas em datas comemorativas.

1.9 A influência africana na cultura brasileira

Demaneira explícita, falar da cultura afro-brasileira é, sem dúvida, relembrar a captura forçada dos africanos para o Brasil na época do tráfico negreiro. “Retirados de suas aldeias, cidades, de suas famílias de sua terra natal, não carregavam consigo nada além de si próprios, seus corpos, suas tradições, suas memórias” (LIMA, 2010, p. 26). Mesmo com todas as imposições e restrições, não deixaram sua cultura se apagar. Escondidos, realizavam seus rituais, praticavam suas festas, preparavam seus alimentos, entre outros aspectos que marcaram profundamente nossa cultura e modo de ser.

No início do século XIX, as manifestações, rituais e costumes africanos eram proibidos, pois não faziam parte do universo cultural europeu e não representavam sua prosperidade. Eram vistos como o retrato de uma cultura atrasada. Mas, a partir do século XX, começaram a ser aceitos e celebrados como expressões artísticas genuinamente nacionais e hoje fazem parte do calendário nacional, com muitas influências no dia-a-dia de todos os brasileiros (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

O Brasil tem a maior população de origem africana fora da África e, por isso, a cultura desse continente exerce grande influência em nosso país. Hoje, a cultura afro-brasileira é resultado também das influências dos portugueses e indígenas, que se manifestam na música, religião e culinária. Dentre as contribuições do negro para a formação da cultura brasileira, destaca-se a música criada pelos afro-brasileiros, sendo uma mistura de influências de toda a África subsaariana e elementos da música portuguesa e, em menor grau, ameríndia, que produziu uma grande variedade de estilos.

A música popular brasileira é fortemente influenciada pelos ritmos africanos. São nos tambores, nos cantos e nas danças que a influência negra na cultura musical brasileira vai se expandindo. “Dentre as expressões musicais afro-brasileiras mais conhecidas e praticadas em nosso país, temos o Maracatu, frevo, rodas de samba, pagode, congada, batuque, axé, dança do coco, jongo e maculelê, entre outras” (ALBURQUEQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 232). Sons e ritmos que percorrem e conquistam o Brasil e o mundo.

Outra expressão cultural desenvolvida no Brasil por escravos africanos foi a capoeira. Uma mistura de dança, luta, música e jogo. Inicialmente, desenvolvida para ser uma forma de defesa pessoal, a capoeira era ensinada aos negros cativos por escravos que eram capturados e voltavam aos engenhos. Os movimentos de luta foram adaptados às cantorias africanas e ficaram mais parecidos com uma dança. Nela, são encenados golpes e movimentos acompanhados por músicas (ALBURQUEQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Cabe lembrar que, durante décadas, a capoeira foi desprezada e proibida no Brasil. A liberação só ocorreu apenas na década de 1930, quando um tipo que se aproximava mais do esporte foi apresentado pelo Mestre Bimba ao então presidente Getúlio Vargas, em 1935. “O presidente adorou e a chamou de ‘único esporte verdadeiramente nacional’. A Capoeira é hoje Patrimônio Cultural Brasileiro e recebeu, em novembro de 2014, o título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade” (PORTAL BRASIL, 2009, não paginado).

Com relação à religião, a África é o continente com mais religiões diferentes de todo o mundo. Ainda hoje, são descobertos novos cultos e rituais sendo praticados pelos povos mais remotos.

Segundo Albuquerque e Fraga Filho (2006), na época da escravidão, os negros trazidos da África eram imediatamente batizados e obrigados a seguir o Catolicismo. Porém, a conversão não tinha efeito prático, pois era apenas aparente e as religiões de origem africana continuaram a ser praticadas secretamente em espaços afastados, nas florestas e quilombos.

Na África, o culto tinha um caráter familiar e era exclusivo de uma linhagem, clã ou grupo de sacerdotes. Trazidos para o Brasil, com a separação das famílias, nações e etnias, essa estrutura se fragmentou. Não obstante, os negros criaram uma unidade e partilharam cultos e conhecimentos diferentes em relação aos segredos rituais de sua religião e cultura.

As religiões afro-brasileiras constituem um fenômeno relativamente recente na história religiosa do Brasil. O Candomblé, a mais tradicional e africana dessas religiões, originou-se no Nordeste, especificamente na Bahia, e tem sido sinônimo de tradições religiosas afro-brasileiras em geral. Com raízes africanas, a Umbanda também se popularizou entre os brasileiros, agrupando práticas de vários credos; entre eles, o catolicismo. A Umbanda originou-se no Rio de Janeiro, no início do século XX (PORTAL BRASIL, 2009).

Outra grande contribuição e influência da cultura negra se mostram na culinária. Pratos como o vatapá, acarajé, caruru, mungunzá, moqueca, sarapatel, baba de moça, cocada, bala de coco e muitos outros exemplos são iguarias da influência africana para a cozinha brasileira, admiradas em todo o mundo (PORTAL BRASIL, 2009).

Porém, nenhuma receita se iguala em popularidade à feijoada brasileira. Considerada o prato nacional, é um prato típico originário da influência dos africanos, pois foi criada nas senzalas. Era feita das sobras de carne de porco que os senhores de engenho não comiam. Enquanto as partes mais nobres iam para a mesa dos seus donos, aos escravizados restavam as orelhas, pés e outras partes dos porcos que, misturadas com feijão preto, eram cozidas em um grande caldeirão, dando origem a um dos pratos mais saborosos da culinária nacional brasileira (PORTAL BRASIL, 2009). Vale lembrar que os escravos traziam na memória os

usos e os gostos de sua terra. Eles não tinham uma alimentação farta. Comiam os restos que os seus senhores lhes destinavam.

CAPÍTULO II

DISCUSSÃO DE COMO TRATAR A QUESTÃO NEGRA EM SALA DE AULA

2.1 O Ensino de História na contemporaneidade

Ensinar História para os alunos do ensino fundamental não é uma tarefa das mais simples de ser trabalhada em sala de aula. Requer o enfrentamento de alguns desafios. Durante muitos anos, vários conceitos estereotipados foram transmitidos aos alunos. Para Schmidt e Cainelli (2009), tratava-se de um ensino de história plenamente tradicional,

voltado para a narração de fatos históricos; valorização da história temática das datas comemorativas e nomes ilustres; metodologias de ensino que valorizavam a memorização nos exercícios de atividades escritas; professor visto como transmissor do saber histórico verdadeiro, pronto e acabado; o aluno como receptor passivo do conhecimento (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.17-18).

Na contemporaneidade, devido “[...] às transformações da sociedade com relação à história e memória, tem se debatido a necessidade de novos conteúdos e novos métodos de ensino de história” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 26). Ensino este que vai além dos conceitos substantivados, buscando as problematizações do fato ocorrido que está sendo passado aos alunos. Logo, não pode reduzir-se à memorização de fatos, sujeitos e tempos históricos. A História não é simplesmente um relato de fatos, elogios de sujeitos ou figuras ilustres.

Considerando tal perspectiva, é fundamental que o professor possibilite a seus alunos a compreensão de que os acontecimentos históricos foram forjados em diferentes lugares de saber e de poder, diferentes tempos, e que os sujeitos participantes contribuíram para a produção cultural e social desta realidade. O papel do professor é sempre problematizar o passado e o presente (ARAÚJO, 2008).

Assim, diante da realidade contemporânea, o aluno é convidado a relacionar contextos e culturas; a olhar criticamente a sociedade e se posicionar politicamente diante dos desafios sociais, como também fazer recortes e selecionar alguns aspectos considerados mais

relevantes, tendo em vista os problemas locais e contemporâneos. Desse modo, “aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços diversos” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 20).

Schmidt e Cainelli (2009, p.149) reafirmam que “o ensino de história deve ultrapassar os muros da escola; significaria dar um passo em direção à realidade, tornando significativo aquilo que aprende, ao se conseguir relacionar os conteúdos ensinados ao cotidiano vivido”. Ou seja, o ensino de história não deve limitar-se aos muros da escola, indo além. Ultrapassar os muros escolares para a realidade requer pensar o mundo além da sala de aula. Faz-se necessário que o professor desperte no aluno uma aprendizagem histórica, levando-o a refletir sobre seu cotidiano, estabelecendo relação com as experiências e práticas de cidadania.

Isto implica que, na sala de aula do século XXI, aos poucos, seja incorporada uma didática que possibilite ao aluno pensar historicamente, na condição de agente transformador social da sua própria realidade. Para chegar a este saber histórico, é mister que o professor trabalhe para além do livro didático, incorporando novas metodologias e linguagens que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem.

Para criar essas condições iniciais sobre aprendizagem que possibilitem ao aluno compreender os conhecimentos de História, Bittencourt (2004) aponta diversas linguagens que podem auxiliar o professor em sala de aula, tais como fotografias, imagens, gravuras, filmes e músicas, entre outras linguagens, as quais têm sido utilizadas há algum tempo como recurso pedagógico no ensino de História.

Nesta mesma ideologia de renovação do ensino de História, Aires (2008, p. 45) indica “as possibilidades de trabalhar com as linguagens iconográficas, sonoras, poéticas, literárias, humorísticas, museográficas, oralidades, dentre outras”. Tais linguagens facilitarão o aprendizado dos alunos no saber histórico. Dentre as novas linguagens mencionadas pelos autores, foram trabalhadas na intervenção da pesquisa as linguagens iconográficas gravuras, mapas, fotografias, trecho de filmes, desenhos, músicas e ilustrações diversas do livro didático. Em relação a este último, Bittencourt (2004) enfatiza que

o livro didático tem sido, desde o início do século XX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aulas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor (BITTENCOURT, 2004, p.72).

A autora nos leva a compreender que, desde o princípio do século XX, o livro didático, de maneira direta e indireta, tem sido o “carro chefe” no processo de ensino-aprendizagem. Podemos dizer que ainda existem escolas onde o livro didático é a única ferramenta de auxílio para o professor. No entanto, é necessário ter cuidado ao utilizar somente este tipo de material didático. Não estamos, com isso, afirmando que o livro didático não serve ou que não possibilita tais expectativas; porém, o professor precisa estar preparado e consciente de suas limitações e projeções (BITTENCOURT, 2004).

Nesse aspecto, o livro didático atende a alguns anseios. Segundo Bittencourt (2004, p. 72), “é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”. Em outras palavras, transmite, muitas vezes, estereótipos de valores, de ideologias e culturas dominantes. Por isso, Bittencourt (2004) reforça que o livro didático tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Para entender o livro didático, é preciso analisá-lo em todos os seus aspectos e contradições.

Para tanto, cabe ao professor escolher os recursos metodológicos e problematizá-los para que o aluno tenha melhor compreensão da História, pois “é importante conhecer o passado para compreender melhor o presente, para saber que estamos dando continuidade a ele, e que não estamos nos separando dele” (LE GOFF, 2003, p. 9). Tal postura contribui para despertar no aluno o prazer e a curiosidade para que ele compreenda a importância de estudar História.

Em razão de tais posicionamentos, Castelli Junior (2009) reforça que todo texto, seja verbal ou não verbal (como uma imagem, por exemplo), veiculam a cosmovisão de seu autor. E continua advertindo que, ao analisar qualquer imagem,

é indispensável conhecer o contexto histórico em que se produziu a obra, época em que viveu o autor da imagem e suas opções e inserções políticas e ideológicas ou culturais, para chegar mais perto de sua interpretação dos fatos retratados nas obras. Para o professor, é possível trabalhar história regional, por exemplo, utilizando-se desse material, buscando, juntamente com os alunos, material nos acervos familiares (CASTELLI JUNIOR, 2009, p. 18).

Para tanto, qualquer imagem, seja pintura, fotografia ou propaganda, pode ser utilizada como fonte de reflexão e informação histórica. No entanto, é preciso não reduzi-la a uma mera ilustração ou tomá-la como verdade absoluta. Trabalhar com imagens deve ser, antes de tudo, um exercício do pensar, de elaborar argumentos e construir hipóteses e ideias a partir de elementos dados.

Schmidt e Cainelli (2009, p. 22) também explicitam que, “além da memória nacional, o regional, entre outras memórias coletivas, podem ser desenvolvidas em sala de aula (*sic*)”, a exemplo da memória familiar em que o aluno está inserido. Cada família tem uma memória marcada pela narrativa da vida de seus membros, permitindo que o aluno constitua sua identidade própria. Ademais, a memória religiosa pode ser aplicada ao cristianismo, protestantismo e candomblé, além das outras religiões.

Bittencourt (2004) aponta a importância das imagens como recurso pedagógico. Lavisse, citado por Bittencourt (2004, p. 75), revela que “as crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por esta razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens [...]” Bittencourt (2004) salienta que a apresentação de imagens nos livros didáticos de História procura situar o professor como um leitor crítico da obra didática, ou seja, leva-o a ter uma necessidade de uma reflexão mais atenta sobre a iconografia dos livros que ele seleciona para os alunos. Nesse sentido, ter um amplo e minucioso cuidado na utilização do livro didático é indispensável.

Outra fonte visual de informação que vem sendo bastante incorporada e atrativa para os alunos na sociedade contemporânea como recurso didático no ensino de História diz respeito a desenhos e filmes. Para se trabalhar com esses recursos, em relação à abordagem de conteúdo e representação do passado, deve-se problematizar, para que tais representações não se tornem uma verdade única acerca de um fato histórico, mas uma interpretação de quem a produziu.

De acordo com Abud, Silva e Alves (2010, p. 166), “[...] apesar de ser uma tentativa de reconstruir ou explicar o passado, o que assistimos nos filmes remete às representações e ao conhecimento histórico de seus criadores”. É preciso, pois, ter cuidado para conhecer quem produziu e criou aquele filme e compreender seu lugar social e interesse nesta produção. Os autores salientam ainda que, “[...] no ensino de história, podemos utilizar basicamente dois tipos de filmes: documentário e ficção histórica.” Assim, consoante os autores apontam,

para que uma proposta didática de uso do filme em sala de aula se efetive, é necessário recorrer, assim como quando usamos a fotografia como documento, a textos e pesquisas de outras fontes documentais, processo no qual o papel condutor do professor é primordial [...] o que nos permite despertar nos alunos uma série de operações mentais que estimulam a análise das relações entre as diferentes causas das mudanças históricas (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 171).

Destarte, é importante que o professor utilize o filme como um recurso didático, já que ele se faz muito presente no dia-a-dia dos alunos. Porém, é preciso tomar cuidado com as

limitações do filme e relacioná-lo com outros documentos, promovendo, assim, a reflexão histórica sobre o assunto abordado.

Portanto, podemos depreender que o ensino-aprendizagem de História vem se ampliando. Não se pode pensá-lo sem considerar o contato que os alunos precisam ter com a documentação disponível, a fim de mostrar a eles que o estudo da História é dinâmico e complexo. Por isso, as atividades diversas e interativas dão possibilidades de enriquecimento ao aprendizado do aluno, despertando nele o gosto pela História estudada.

2.2 O papel do professor mediante o ensino-aprendizagem

Refletir sobre papel do professor no atual estágio da sociedade é “identificar uma multiplicidade de ações diferentes para uma mesma função” (KENSKI, 2006, p. 95). No espaço escolar, professor e alunos participam de ambientes sociais diversificados e necessitam estabelecer uma convivência, a qual deve seguir uma orientação multicultural étnica, socioeconômica, de gênero, cultural e religiosa, entre outras questões.

Em meio a esta multiplicidade de informações, o professor, neste momento, terá de passar por um redirecionamento. Ele não será mais informante e reproduzidor do conhecimento e, sim, mediador e orientador. De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997d), o papel do professor como mediador consiste em

desenvolver procedimentos e atitudes que contribuam para o convívio no espaço público: saber escutar ativamente o que o outro diz, respeitando tanto a sua forma de falar quanto a sua opinião; utilizar uma forma de falar que lhe permita discordar do outro sem ofendê-lo; saber selecionar argumentos coerentes para poder discordar; saber compreender o que ouve, podendo perceber a intenção de quem fala; ter flexibilidade para mudar de opinião quando necessário; compartilhar conhecimentos adquiridos em diferentes situações (BRASIL, 1997d, p. 107).

Nesta perspectiva, o professor mediador não anuncia a informação, mas orienta, promove o diálogo e atividades interativas, estimula a reflexão crítica diante dos dados recolhidos nas amplas e variadas fontes, é dinâmico. Suas aulas devem se prestar ao exercício da capacidade de raciocínio, de argumentação e não de memorização. Isto é, o professor coloca-se na posição de orientador das discussões e, ao fazer perguntas, estimula a apresentação de respostas e comentários de todos os alunos, encaminhando-os para a análise e reflexão crítica das informações levantadas. Para construir essa reflexão, também é

fundamental que o professor crie e inove estratégias metodológicas, pensando em qual a maneira mais eficiente de ensinar e como seus alunos aprendem de modo crítico.

Para Kenski (2006, p. 96), entre as múltiplas ações existentes no papel do professor na sociedade contemporânea, figura “o professor como agente de valores e agente das inovações”. Ao fazer menção ao papel do professor como agente de valores Kenski (2006, p. 97) o define como “aquele professor que influencia os comportamentos e atitudes de seus alunos. Neste sentido, é um profissional capaz de estimular a identidade (individual e grupal) e a sociabilidade com e entre seus alunos”. Logo, o convívio regular com os alunos, mesmo nas situações mais restritas e fechadas, sem margens para interações mais democráticas, a forma como o professor age e ensina, tecendo mediações entre o conhecimento a ser trabalhado, são fatores que levam o aluno a se espelhar nele. Esta especificidade da ação docente se reflete com maior ou menor intensidade nas reações e comportamentos dos alunos em relação ao próprio professor, fomentando a descoberta de novos caminhos para o ensino-aprendizagem.

Nesta mesma linha de pensamento, Freire (1996) destaca que o educador que ensina deve pensar certo e fazer certo. Seu papel é modelo, guia, espelho e referência para seus educandos. Desta feita, o uso de sua prática das palavras, do seu agir, é fundamental para a formação moral e ética de seus educandos. Um exemplo bastante prático é o professor ministrar uma teoria e agir de modo incoerente em sua prática. Falar, por exemplo, de modo convincente sobre preconceito racial e religioso, que devemos respeitar o outro por ser diferente, e praticar o ato de ser preconceituoso. Kenski (2006) situa algo bastante importante a ser lembrando: os alunos podem até esquecer os conteúdos, mas as atitudes e valores adquiridos no convívio escolar e no exemplo de seus professores permanecem latentes em seus comportamentos e lembranças.

Quando se fala sobre as atitudes e valores adquiridos pelos alunos, estas vão ao encontro da interação dialógica em que professor e aluno aprendem juntos, como afirma Freire (1996). Convém lembrar que os sujeitos inseridos no espaço escolar, que buscam a concretização da aprendizagem, carregam no seu íntimo valores, crenças, hábitos, ideias, opiniões sobre certos conteúdos e temas. Resumidamente, trazem consigo uma bagagem cultural e saberes do censo comum adquiridos na convivência familiar, na rua onde residem, no bairro, no grupo social e religioso do qual fazem parte, servindo de referência como primeiro contato da memória coletiva.

Freire (1996) salienta que a cultura trazida pelo aluno para o ambiente escolar não é melhor nem pior do que a do professor. Ambas as partes aprenderão juntas, uma com a outra.

E para que haja uma aprendizagem libertadora, é necessário que as relações entre professor e alunos sejam afetivas, dialogadas, sensíveis e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar.

É bom lembrar que estamos falando de uma relação dialética entre ensinar e aprender, pois, nesse contexto, acreditamos que todos são capazes de ensinar e aprender. Esse sentimento de identificação entre os pares é o ponto de apoio para a escuta sensível.

Ao falar de escuta, Freire (1996, p. 75) comenta que “escutar é algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. A verdadeira escuta não diminui em nada a capacidade de exercer o direito de discordar, de opor-se, de posicionar-se. Ao contrário, é escutando bem que nos preparamos melhor. Exemplo prático disto é que, na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) reflete que,

se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la (FREIRE, 1996, p. 76).

Nesse sentido, Freire (1996, p. 52) aponta que o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas e incertezas.

No pensamento de Vigotski (1987), torna-se essencial sabermos que a intervenção do professor não pode estar muito abaixo do desenvolvimento real do aluno, nem muito acima de seu potencial, o que indica a necessidade de se fazer esforço em prol de atingir a zona de desenvolvimento proximal de cada um presente na sala de aula. Ao professor, cabe a tarefa de articular, problematizar, desafiar, facilitar e mediar o saber com o conhecimento. Então, para existirem os vínculos cognitivos, afetivos e sociais de uma relação estabelecida com o outro que aprende, é essencial que seja a partir de uma escuta sensível.

Desse modo, ao escutar, o professor abriria espaço para compreender a dinâmica estabelecida em sala de aula pelo aluno, como a construção de seu conhecimento e também de sua subjetividade. Se, de um lado, temos o aluno buscando novos saberes, do

outro, deveríamos ter o professor que investiga, observa, escuta, propõe situações- problema, intervém e organiza o espaço para que a aprendizagem se concretize.

Outra função inerente ao papel do professor diz respeito à sua ação como agente das inovações. Revela-se “um profissional que vai auxiliar na compreensão, utilização e aplicação das inovações metodológicas e novas linguagens para que os alunos reflitam criticamente sobre a temática abordada e aprendam de maneira dinâmica e significativa” (KENSKI, 2006, p. 98).

Isto revela que o professor, como agente de inovações e novas posturas, devem aproximar o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem. No atual estágio da sociedade, as informações e inovações encontram-se disponíveis nos múltiplos ambientes virtuais acessíveis via redes. Trata-se de um conhecimento fragmentado, sedutor, que se apresenta com todos os recursos de som, cor, imagem e movimento, podendo ser acessados a qualquer instante. Um excesso de dados que precisam ser compreendidos, discutidos e trabalhados coletivamente para serem aprendidos e analisados criticamente.

Nesse aspecto, acreditamos que fazer da escola um lugar que reconheça crenças, desejos, fantasias, valores e saberes espontâneos trazidos pelos alunos proporcionaria aos profissionais da educação abertura de espaços para romper com a resistência ao desconhecido, revolucionando, assim, as práticas pedagógicas. Assim, conhecendo e compreendendo as diferenças culturais, religiosas e étnicas de cada aluno, podemos desenvolver, simultaneamente, o respeito a si e aos outros dentro e fora do espaço escolar. O que seria o papel do professor.

2.3 O ensino de história africana e afro-brasileira mediante os documentos oficiais

2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

As discussões sobre o ensino de história e a cultura africana e afro-brasileira não estão distantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados pelo Ministério da Educação em meados da década de 1990. O documento tem como objetivo propor diretrizes para nortear um ensino voltado para a valorização das particularidades de cada cultura dos povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro. Tal valorização das particularidades, de maneira direta ou indireta, visa a um estudo: o da história da África e dos

africanos, da luta dos negros no Brasil, da contribuição do povo negro na formação da sociedade nacional como resgate da cultura africana e afro-brasileira.

O volume 01, introdutório, revela que a natureza e função dos Parâmetros Curriculares Nacionais são: “buscar garantir o respeito à diversidade que é uma marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional” (BRASIL, 1997a, p.36). Ou seja, o professor, em sua prática pedagógica, perante o tema abordado, deve enfatizar o respeito à diversidade em diferentes dimensões. Desta maneira, mais adiante, os PCN introdutórios (BRASIL, 1997a) assim destacam o papel da escola em relação à diversidade:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1997a, p.96-97).

Reconhecendo a importância da diversidade e a necessidade de uma educação multicultural, para melhor tratar a qualidade do ensino-aprendizagem quanto à diversidade dos alunos existente no espaço escolar, criou-se, nos PCN, especificamente no âmbito dos Temas Transversais, o estudo da Pluralidade Cultural. Este documento vem “enfatizar as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para superação de todas as formas de discriminação e exclusão” (BRASIL, 1997b, p. 15).

Salienta igualmente a valorização de aspectos étnicos e culturais dos grupos que convivem no Brasil e a diversidade como sendo imprescindível para a construção de uma identidade nacional. O documento esclarece que a temática da Pluralidade Cultural implica

o respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997b, p. 19).

Com base nas deduções acima, em se tratando de pluralidade cultural, o documento deixa explícito que trabalhar a temática requer conhecimento que resultará na valorização de

grupos étnico e culturais. É notório que ensinar bem é saber lidar com o diferente, visto que cresce no âmbito educativo a diversidade. Numa única turma, reúnem-se alunos de diferentes etnias, classes, culturas e crenças. Compete ao professor intervir na realidade, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade para superar o preconceito ou a discriminação.

O volume 10 dos PCN (BRASIL, 1997b) apresenta, dentre os objetivos gerais do Ensino Fundamental, formar o aluno para a valorização da diversidade cultural, devendo-se conhecer aspectos fundamentais do Brasil em suas dimensões socioculturais na direção de construir noções de identidade nacional e pertença, bem como desarticular atitudes discriminatórias contra classe social, étnica, de crença e cultura. Dentre os objetivos almejados, destacam-se:

conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997b, p.I)

Nesta mesma linha de pensamento, o volume 05 dos PCN de História (BRASIL, 1997c) enfatiza que, ao longo do Ensino Fundamental, é imprescindível que os alunos possam ler e compreender sua realidade e posicionar-se, fazer escolhas, agir criticamente. Em outras palavras, os alunos precisam ser capazes de

identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia; questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil (BRASIL, 1997c, p.41).

Tais afirmações nos levam à disseminação de um ensino voltado para a valorização das particularidades de cada cultura dos povos, contribuindo como elemento para a

compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade.

Corroborando os Parâmetros Curriculares Nacionais, Candau (2008) afirma que um professor que vê a cultura numa única perspectiva (daltonismo cultural), ajuizando que somos todos iguais, não está pronto para assumir uma sala de aula heterogênea, pois, um/a educador/a não deve compactuar com a homogeneidade cultural e, sim, com a valorização da diversidade cultural. O igual nada nos acrescenta. Em contrapartida, o diferente nos enriquece.

2.3.2 Lei Federal n. 10.639/03

Além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dispomos da Lei Federal n. 10.639/03. É fundamental lembrar que a lei não surgiu de uma hora para a outra em nossas escolas. Ela é fruto de lutas históricas, políticas e sociais empreendidas pelo Movimento Negro existente no Brasil desde o século XIX. Entre elas, podemos destacar os movimentos abolicionistas, as irmandades religiosas, os terreiros de candomblé e umbanda, as revoltas sociais etc. Lutas fundamentadas na ideia dos direitos democráticos, da diversidade cultural e em prol de uma educação não eurocêntrica e antirracista. Ou seja, uma educação de não negação do racismo nas práticas educativas no sistema educacional (CONCEIÇÃO, 2010).

Devemos a esse movimento a busca pela valorização da cultura afro-brasileira e africana. Convém apontar que a Lei n. 10.639/03 e sua ampliação com a Lei n. 11. 645/08, enquanto política pública educacional, determina a obrigatoriedade na educação básica da inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de ensino básico público e privado do Brasil, incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Portanto, a partir de 2003, assim ficou decretado:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficinas e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o

dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003, Art. 26-A; Art. 79-B).

A implementação da Lei n. 10.639/03 denota uma tentativa crucial na construção de uma política de formação cidadã que prima pela igualdade de oportunidades educacionais. A lei vem somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm na luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, de maneira específica. O objetivo da implementação da lei nas escolas se afirma como um artifício de desconstrução do imaginário social negativo contra a população afro-descendente. Conforme revela Müller (2006, p. 27),

Recuperar a contribuição histórica da população negra para a construção da sociedade brasileira, discutir nossa herança africana, não só contribuirão para reforçar a autoestima e a identidade de nossos alunos. [...] igualmente possibilitaremos àqueles que têm outras origens raciais, como brancos, amarelos e indígenas possam ter dimensão mais apropriada da contribuição do negro na construção do país.

Com o propósito de trabalhar os conteúdos que decorrem da lei, são acrescentadas à educação escolar brasileira algumas compreensões fundamentais para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem que respeite e valorize as diferenças, sobretudo dos afro-descendentes. Cabe lembrar que, no sistema escolar, o afro-descendente aparece nos currículos de forma estigmatizada, não como o humano negro, mas como objeto, como se ele não tivesse um passado. Suas histórias de resistência são muitas vezes negadas; as contribuições e tecnologias trazidas pelos negros para o país são omitidas; o continente africano é apresentado como um continente primitivo e menos civilizado.

Conforme Silva (1995) tem nos alertado com relação à falta de conteúdos ligados à história e cultura africana e afro-brasileira, ao omitir conteúdos da diversidade étnico-racial em sua prática pedagógica, os educadores vão reforçando cada vez mais determinados estereótipos presentes na escola, contribuindo fortemente para a constituição de uma ideologia de dominação étnico-racial do embranquecimento.

Ressaltamos que, através da prática pedagógica em sala de aula, o professor pode afirmar ou negar relações de poder e culturas. Desse modo, “a escola é concebida como espaço de fortalecimento de práticas culturais, as quais muitas vezes são expressões de seleção cultural de um grupo em prejuízo dos valores de outros grupos” (APPLE, 2006, p.28).

Portanto, é preciso um trabalho pedagógico minucioso por parte do educador, pois sabemos que a cultura escolar ou a prática pedagógica imposta por alguns professores expressa uma hegemonia e uma tendência tradicional. Ou seja, é contemplada plenamente pelo autoritarismo, de forma que a escola vai assumindo de maneira indireta um fortalecimento de práticas culturais entre uma cultura e outra, podendo acarretar conhecimentos e valores sociais estereotipados e excludentes, repassados como verdades absolutas.

2.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

A implementação da Lei n. 10.639/03, que incluiu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares do Brasil, representou um marco na educação brasileira, tendo em vista que a inclusão desse conteúdo não representa tão somente o reconhecimento de uma contribuição cultural, mas uma nova (re)leitura da História do Brasil.

Na esteira deste marco da educação brasileira, o documento que embasa a lei e indica as orientações para seu devido tratamento na escola são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 17 de janeiro de 2004. A partir de então, as escolas da educação básica passam a ter um documento legal que discute e aprofunda a Lei n. 10.639/03, o qual enfatiza que

a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos (BRASIL, 2004a, p.17).

Partindo do exposto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana alerta sobre as repercussões pedagógicas a respeito dos programas de formação inicial e continuada de professores mediante as relações étnico-raciais.

Segundo Ferreira (2008), o sucesso da implementação da Lei Federal n. 10.639/03 depende necessariamente de mudanças, tanto na formação inicial quanto na formação continuada do professor, tendo em vista que ele é o executor final do processo de ensino-

aprendizagem e, em suas mãos, encontra-se a ferramenta necessária para novos rumos no que tange às questões étnico-raciais no Brasil.

Logo, aludimos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para assim confirmar a relevância de se tratar de forma real e contundente de questões étnico-raciais no âmbito educacional. O Parecer CNE/CP n. 003/2004 vem fornecer orientações para promover o diálogo entre os vários níveis do sistema de ensino brasileiro acerca de como trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula. Consoante o Parecer:

Art. 2: § 2º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação reprodução de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004b, p. 31).

Partindo do exposto, trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula, como mencionado anteriormente, torna-se imperativo, para que os alunos tenham conhecimentos de uma das principais raízes formadoras de nossa sociedade, a africana.

Cabe lembrar que reeducar com as relações étnico-raciais não é tarefa fácil. Vivemos numa sociedade eurocêntrica. Nesse sentido, é possível que as pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (BRASIL, 2004b).

De acordo com Moura (1990), tais atitudes se realizam devido à historiografia brasileira. Em todo o percurso da nossa História, o negro foi descrito e simbolizado. Contudo, sua contribuição tem sido negada veladamente, destacando-se apenas as suas qualidades como escravo, produtor de uma riqueza de que não participava.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a, p. 14), trabalhar “as relações étnico-raciais não é tarefa exclusiva da escola”. Isto porque a discriminação não nasce na escola, mas é culturalmente herdada na sociedade. Não obstante, a escola tem um papel preponderante para a eliminação das discriminações e superação do etnocentrismo europeu por meio do conhecimento crítico sobre a história e cultura do povo negro.

Uma educação nessa perspectiva busca banir dos conteúdos curriculares assuntos equivocados sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, bem como problematizar material didático, especificamente o livro didático, quanto às representações estereotipadas de textos e imagens sobre o negro.

Outro ponto de relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN)² diz respeito ao objetivo do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o qual, no Artigo 2º no inciso §2º (BRASIL, 2004a), esclarece que

o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado dos indígenas, europeias e asiáticas (BRASIL, 2004a, p. 31).

A relevância o Artigo 2º e inciso §1º evidenciam que, após o contato com os conteúdos temáticos sobre história e cultura afro-brasileira e africana, os brasileiros passem a reconhecer, valorizar e respeitar as lutas e as vitórias que o povo negro viveu e deixou como herança cultural para o povo brasileiro. Ademais, espera-se que eles passem a se autoidentificar em relação ao grupo étnico-racial e valorizem as outras etnias existentes na nação brasileira.

As DCN (BRASIL, 2004a) salientam que o estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não seja restrito somente 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.

Nesta mesma perspectiva, Munanga (2000) tem afirmado que o resgate da memória e história do povo negro não interessa apenas a pessoas negras, mas também às pessoas de outras ascendências, principalmente a branca, pois todas recebem uma educação envenenada de preconceitos que afetam suas estruturas psíquicas.

Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, a História e a Cultura Afro-Brasileira, de acordo com as orientações das DCN,

o ensino de História Afro-Brasileira abrangerá iniciativas e organizações negra, incluindo a história dos quilombos, a começar por Palmares e dos

²A partir de então, passaremos a usar neste texto a sigla DCN para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visto ser muito longa a sua denominação.

renascentes de quilombos que têm contribuindo para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos associações negras recreativas, irmandades religiosas [...]). Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como dia de denúncia das repercussões das políticas [...]. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra [...] o 21 de março Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras (BRASIL, 2004a, p. 21-22).

Em relação ao indicativo de conteúdo acerca da história e cultura afro-brasileira, as DCN enfatizam primeiramente a história dos quilombos, tendo como ponto primordial Palmares, que ficou conhecido dentre os demais quilombos. Além disso, faz menção aos remanescentes de quilombos. Outro ponto em destaque diz respeito às datas significativas do 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, e o 20 de novembro, quando será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra. Apesar da historiografia afro-brasileira, o documento faz menção à cultura afro-brasileira, dando destaque aos maracatus, rodas de samba e frevo, entre outros, reforçando as belezas do patrimônio cultural brasileiro.

Além desses conteúdos relacionados ao ensino de história e cultura afro-brasileira pelas DCN, temos os blocos de conteúdos de pluralidade cultural: Espaço e pluralidade; Tempo e pluralidade; Vida sócio-familiar e comunitária; Continente e terras de origem dos povos do Brasil; Trajetória das etnias no Brasil; Situação atual; Linguagens da pluralidade, nos diferentes grupos étnicos e culturais do Brasil; Organizações políticas e pluralidade; Pluralidade e direitos e Situações urgentes no Brasil em relação aos direitos da criança, entre outros conteúdos (BRASIL, 1997b). Vale salientar que os conteúdos abordados pelos PCN visam a uma transversalização imediata com História e Geografia, facilitando, assim, a compreensão e aproximação do conhecimento histórico e geográfico quanto à formação do povo brasileiro.

Quanto aos conteúdos direcionados à História da África e Cultura Africana, as DCN enfatizam que,

em história da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente [...] serão abordados temas ao papel dos anciões e dos gritos como guardião da memória histórica; a história da ancestralidade e religiosidade africana; aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; as civilizações e organizações políticas

pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; ao tráfico e à escravidão do ponto de vista do escravizados; ao papel dos europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; ocupação colonial na perspectiva dos africanos; as lutas pela independência política dos países africanos; aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. O ensino de Cultura Africana abrangerá: as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais, as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI: as técnicas de agriculturas, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança e teatro), política, na atualidade (BRASIL, 2004a, p. 21; 22).

Podemos, então, compreender que os conteúdos direcionados à História da África e Cultura Africana programados pelas DCN alertam que não se deve focar na miséria e discriminação sofridas pelo continente africano, mas enfatizar a ligação estabelecida entre os afro-descendentes no Brasil. Afinal, não se pode abordar a história e cultura afro-brasileira sem compreender a história e cultura africana, sem compreender nossas raízes e ancestralidades.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mediante o Parecer CNE/CP n. 003/04, vem conduzir ações que visam a banir estereótipos em relação à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ensinados durante séculos pelo viés do colonizador. Para atender às ações estabelecidas, as DCN buscam conduzir, orientar e encaminhar princípios de consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. O documento explicita que

a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que, em conjunto, na nação brasileira, na sua história; ao conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção de história e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros [...] ao diálogo, via fundamental para o entendimento entre diferentes; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira [...] condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças (BRASIL, 2004a, p. 18-19).

Essa dedução de conduzir, orientar e encaminhar ao reconhecimento e estudo aprofundado sobre a temática engloba uma valorização da diversidade, afim de superar a

desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira. Assim, inserir os estudos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo demanda uma certa criticidade para não reproduzirmos uma história de negação dos africanos e afro-descendentes, além de mudar radicalmente posturas docentes e discentes nos cotidianos escolares e acadêmicos.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO TRABALHO DE INTERVENÇÃO

3.1 Método de trabalho

Em princípio, fizemos todo um estudo bibliográfico sobre a temática e fomos a campo com a intenção de conduzir a pesquisa. Nosso objetivo seria analisar como a docente trabalhava a questão negra em sala de aula. Mas, ao entrar em contato com a professora, constatamos a insegurança dela em relação à temática. Esta nos convidou a lecionar durante três dias da Semana da Consciência Negra, em novembro de 2013. O mesmo ocorreu em três dias da semana do 13 de maio de 2014, datas fundamentais para a conscientização negra. Ou seja, de uma pesquisa passou para uma intervenção, que ocorreu com as turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Cor do Brasil³, à qual denominamos turma A (Consciência Negra/2013) e turma B (13 de maio/2014).

A partir do convite, foram planejados e elaborados três planos de aula (ver apêndice I, II, III), tanto para a Semana da Consciência Negra quanto para o 13 de maio, datas essenciais para questionar como essa temática vem sendo trabalhada na escola, pois, segundo os documentos oficiais, esse conteúdo deve ser tratado ao longo do ano, não apenas em datas comemorativas.

Para o planejamento e elaboração dos planos de aula, foram seguidas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especificamente os volumes 01, 05 e 10, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e estudos bibliográficos relativos à temática.

Em relação à escolha de conteúdos, Schmidt e Cainelli (2009, p. 20) destacam que “os conteúdos devem levar em conta o contexto e os sujeitos envolvidos no processo e de ensino-aprendizagem”. Nesse sentido, ensinar significaria olhar para os conteúdos a partir da possibilidade de construir com os alunos questionamentos e indagações sobre os temas.

Os conteúdos objetivavam que os discentes situassem a África no mundo e a desmistificassem como “país” e continente amplamente pobre; rompessem com imagens negativas forjadas contra os negros; valorizassem e respeitassem as culturas, a história, com as lutas e vitórias que o povo negro viveu e deixou como herança para o povo brasileiro, como também refletissem sobre a influência negra no cotidiano para passarem a se

³ Nome fictício.

autoidentificar em relação ao grupo étnico-racial e problematizar, interpretar e refletir sobre os fatos históricos.

Com vistas a realizar a escolha dos conteúdos de modo a tornar as aulas mais interativas e dinâmicas, foram utilizados diversos materiais didáticos, como notebook, vídeo, aparelho de som, cartolina, papel madeira, folha de ofício branca, livro didático de história do Projeto Buriti utilizado pelos alunos, revistas, lápis (de cor, de cera e comum), tesouras e cola, entre outros materiais (ver planos de aula nos apêndices I, II e III). Para Schmidt e Cainelli (2009), a sala de aula do século XXI deve ir aos poucos incorporando uma didática que possibilite ao aluno pensar historicamente, no sentido de que ele é agente transformador social da sua própria realidade, isto é, ele é sujeito da História.

Convém apontar que as escolhas dos conteúdos tinham como base não a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar para uma nova forma de conhecimento e reflexão de certos conceitos estereotipados em relação à história e à cultura afro-brasileira e africana através de uma mediação horizontal entre docente e discente. Freire (2005, p. 47) alerta que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas uma ação dialógica entre educador/educando e conhecimento”.

O respectivo trabalho de intervenção tem como fio condutor a perspectiva dialógica freireana em que, à medida que o educador vai relacionando os saberes trazidos pelo educando aos saberes escolares, provoca um diálogo problematizador que vai envolvendo o alunado. Com isso, aumenta a autoestima dos alunos, que passam a participar mais ativamente do trabalho de sala de aula através do diálogo e se sentem sujeitos do processo de transformação social (FREIRE, 2005).

Para Freire (2005, p.45), “a atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer, de refazer, de criar e de recriar”. Desse modo, é compreensível que, para chegar ao processo de transformação, é fundamental um percurso de amor, acolhimento, olhar sensível, nova postura, abolir o “eu” e se apropriar do “nós” de forma horizontal. No diálogo, a relação torna-se horizontal quando educador e educando se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento, em que se elimina toda a relação de autoritarismo, dando lugar ao trabalho de humildade, aproximação, amor e conscientização.

De acordo com Freire (2005), é impossível qualquer ação humana sem comunicação dialógica. Esta precisa ser horizontal, como mencionado anteriormente, posto que se trata de sujeitos sociais que compartilham a experiência de transformarem o mundo e se autotransformarem.

Assim sendo, essa transformação social ocorre devido ao processo de diálogo e de pesquisa que envolve alunado e docentes. Freire (1996, p. 16) deixa claro que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Ou seja, pesquisa e ensino estão interligados e formam umaparceria indissolúvel. Logo, o professor tem por obrigação ser um pesquisador e estar bem informado de tudo o que há à sua volta e sobre os conteúdos com os quais está trabalhando.

Mais adiante, Freire (1996, p 16) afirma: “pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” O autor revelaser preciso pesquisar para se conhecer o que ainda não se conhece e comunicar/anunciar algo novo. Pois, através do conhecimento, podemos questionar e problematizar com segurança aquilo que nos é perguntado. Estar informado e atento às mudanças educacionais exige um amplo e contínuo estudo. Diante de uma pergunta inesperada em sala de aula, podemos ter melhores argumentos e posicionamentos em torno do tema abordado. Estudar, indagar e pesquisar faz parte da natureza da própria prática docente.

Para a coleta de dados, foram utilizados vários instrumentos: diário de campo ao longo do processo de observação, conversas informais e aplicação de questionário para docente e discentes (ver apêndices IV e V). “A coleta de dados qualitativos é um processo que exige muito rigor do pesquisador, porque a observação do fenômeno estará certamente impregnada pela história pessoal daquele que observa” (MALHEIROS, 2011, p. 188).

Segundo Malheiros (2011, p. 137), “os questionários são instrumentos mais utilizados para realização de sondagens”, reforçando a fundamentação de que os questionários sigam uma sequência lógica, que facilite a tarefa de quem vai respondê-los, para quem a linguagem deve ser direcionada. Por isso, é preciso evitar o uso de palavras que possam confundir, além de ter cuidado com termos muito específicos, que não são de domínio geral. A partir da coleta de dados, será feita uma interpretação dos mesmos através da análise de conteúdos qualitativa, que favoreça a busca de informações sobre o objeto de estudo, acerca do qual procuraremos analisar e buscar soluções para que o problema seja minimizado ou excluído.

Percebe-se o cuidado que se deve ter com a análise de conteúdo qualitativa, pois não há uma verdade única. Os resultados não podem ser colocados como objetos materiais ou, muito menos, podem ser medidos ou pesados. “O trabalho qualitativo exige métodos rigorosos, que sejam capazes de explicitar que o investigador chegou o mais perto possível do fenômeno, portanto, suas conclusões não se dão na base de suas crenças individuais” (MALHEIROS, 2011, p.189). Entretanto, não existe neutralidade. A percepção do

pesquisador estará sempre influenciada pela teoria que orienta seus estudos e a sua compreensão de mundo.

3.2 Os sujeitos participantes da intervenção

O público envolvido correspondeu à docente e aos discentes das duas turmas A e B do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Cor do Brasil, que tinham a faixa etária entre 9 e 11 anos. Denominamos **Turma A (Ta-Consciência negra/2013)** e **Turma B (Tb - 13 de maio/2014)**. A Ta contemplava 19 alunos no total, sendo 13 meninos e seis meninas. Já a Tb contava com 16 alunos, sendo 11 meninos e cinco meninas. Em sua maioria, os discentes eram moradores do bairro do Pedregal. Campina Grande/PB. O bairro é localizado numa periferia, formado por uma população de baixa renda, cuja subsistência depende do Programa Bolsa Família, da aposentadoria das avós, do trabalho formal e informal dos pais. Formado em sua grande maioria por famílias negras ou mestiças, o que caracteriza a escola com grande número de alunos negros. A maioria era de famílias tradicionais (pai, mãe e filhos); outras eram constituídas de pais separados, madrastas, padrastos, crianças criadas pelas avós e pela madrinha etc. Grande parte dos familiares são analfabetos funcionais. Ressaltamos que os alunos pertencem a religiões diversificadas, como evangélicos, católicos e umbandistas.

Em relação à formação acadêmica da docente regente da turma do 4º ano do Ensino Fundamental da referida escola, ela possui curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Há 15 anos exerce a atividade de docência. A professora atua em outra instituição da rede municipal.

3.3 O lócus da intervenção

O contexto de intervenção se constituiu na Escola Municipal Cor do Brasil, pertencente à rede municipal de Campina Grande, localizada no bairro do Centenário. A escola escolhida oferece três modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e PROEJA. Na referida escola, estudam aproximadamente 293 alunos. Em relação à equipe de professores, a escola dispõe de 12 docentes efetivados com formação acadêmica superior e alguns com curso de especialização. A equipe técnica de apoio é formada por psicóloga, assistente social e equipe de funcionários.

Os projetos desenvolvidos pela escola são: Aluno nota 10, financiado pela empresa Alpargatas, e o projeto pedagógico da escola. Quanto aos programas existentes na escola, podemos destacar o programa “Mais Educação”, financiado pelo Governo Federal. Esse programa tem por objetivo a inclusão social de alunos com dificuldades de aprendizagem, como também oferecer uma complementação educacional de atividades extraclasse, como canto oral, teatro, orientação de estudo (português e matemática), judô e capoeira.

O espaço físico da sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental é bastante amplo, bem arejado e ventilado. A organização da sala se dá na posição das carteiras em fila em frente ao quadro. A sala possui um armário onde são guardados os livros e os materiais didáticos utilizados pela docente e seus alunos. A decoração da sala possui apenas um cartaz com o alfabeto de rótulos de embalagens.

3.4 Os instrumentos da intervenção

Dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados durante a intervenção, elencamos as conversas informais mediadas pelo diálogo, troca de ideias, discussão e reflexão que se realizaram no decorrer do processo com os alunos em situações formais e informais, além de frequentemente com a docente. Realizamos ainda o registro em diário de campo, contemplando anotações de falas, atitudes, posturas, gestos de afeto ou desafeto, entre outras ações e reações observadas no decorrer das intervenções. Destacamos as aulas, com atividades interativas e curriculares, sendo todas as produções realizadas pelos alunos. E, por fim, aplicamos um questionário com a docente e os discentes, com vistas a adquirir informações sobre os colaboradores e, assim, proporcionar a eles uma maior liberdade de expressão e buscar entender suas concepções e conhecimentos em relação à temática.

3.5 Os procedimentos da intervenção

Após o planejamento e a elaboração de planos de aula, partimos para os procedimentos de intervenção, que foram organizados em três etapas. A primeira etapa foi o diagnóstico do conhecimento prévio da **Ta** e **Tb** sobre a África, realizado no início da primeira aula; a segunda remete à intervenção didática: a prática docente articulada aos conteúdos programados e atividades curriculares, que foram desenvolvidas em três aulas para cada turma. A proposta para as duas turmas foi a mesma, pois queríamos comparar como os

grupos participavam das atividades. A terceira etapa envolveu a aplicação dos questionários para os discentes e a docente.

3.5.1 A primeira etapa de intervenção didática: Diagnóstico do conhecimento prévio das turmas A e B sobre a África e o negro no Brasil

Ao iniciarmos a primeira aula sobre a África, realizamos uma atividade na qual os alunos deveriam dizer como imaginavam o continente africano. A atividade tinha como objetivo averiguar o conhecimento prévio da **Ta** (pesquisa realizada durante o ano letivo de 2013) e **Tb** (pesquisa realizada durante o ano letivo de 2014) em relação ao continente africano, anteposto à intervenção. Para tanto, a pergunta geradora na fala do **Professor pesquisador** é denominada em cada diálogo como sendo **Ppe** para a fala do **Aluno da Ta (ATa)**. Já para o **Aluno da Tb** adotamos (**ATb**). Nesse contexto temos:

- Pp** Como você imagina a África? (*Diante da pergunta geradora, as TA e TB, oralmente, passaram a ter atitudes e comentários estereotipados*):
- Ta** Professor, lá tem negro... (o aluno dá risada)... Lá deve ser pobre... Sujo... Deve ter muito mato... Floresta e animais, acho... Professor, lá tem leão... o filme Rei Leão é de lá... Professor... Vou escrever o quê?... Professor, lá é a terra da macumba? Vou escrever só duas palavras... não vou fazer...
- Tb** Professor! Não sei escrever nada!... Professor! Não vou fazer, não sei!... Vou escrever o que não sei?! Professor, África tem macumba? (quatro alunos começaram a dançar em sala) Professor, África é um país? Professor! Maria (nome fictício) é da África... Professor, o Senhor é negro?

Diante das atitudes e comentários das turmas A e B, deixamos a resposta livre, observando e registrando tais comportamentos e falas. Estes comentários e comportamentos já deram indícios de uma África não civilizada. Depois de determinado tempo, foram recolhidas as repostas. Mais adiante, serão apresentadas e discutidas as análises das repostas.

3.5.2 A segunda intervenção didática: prática docente e atividades curriculares

1ª Aula: Mediante a primeira intervenção, dando continuidade à aula (ver plano de aula no Apêndice I), dispomos as carteiras em círculo e, no centro do círculo, um birô com o globo terrestre, com o intuito de a aula ficar dinâmica e os alunos ficarem mais atentos, formando um círculo de debates. Em seguida, foi apresentado o globo terrestre, sendo sugerido aos discentes que localizassem o continente africano no globo. Como a turma estava em círculo, foi chamado um discente de cada vez. Observando atentamente e com o contato

físico com o globo, o resultado foi que os alunos das duas turmas, A e B, não souberam determinar a localização exata do continente.

Dando sequência à aula, fomos dialogando e trocando ideias sobre a África, sua localização geográfica, suas características físicas (relevo, fauna, vegetação, clima, recursos minerais), sua subdivisão e a apresentação dos países que compõem o continente (ver no anexo I). Após a discussão, foram exibidos o documentário *África que nunca vimos, ou que ninguém nos mostra* e o trailer da animação *O Rei Leão: ciclo da vida* (1994), dos Estúdios Disney. Nosso objetivo era que os discentes conhecessem as belezas naturais da fauna e da flora, além dos relevos e rios africanos, países, praias etc. Isto deixou os discentes bastante admirados com as belezas naturais, os prédios, a diversidade de animais e riquezas culturais do continente africano. Alguns alunos indagaram:

“Professor, na África tem prédios? Praias? Mar? Cidade?...Tem girafas! Macacos! Jacaré!... tem um filme com este nome! Professor, África do Sul é um time de futebol? A capoeira é de lá!” (ATb 2014).

A atitude de dúvida e admiração, de forma direta ou indireta, revela-nos que os discentes não conheciam o continente. Esta impressão deixa explícito que apenas uma parte do continente é estudada ou conhecida através da mídia (novelas, jornais, pesquisa no Google e livros didáticos). Os alunos assimilam uma África exótica e com representação negativa, de pobreza e miséria.

Outra atitude que nos chamou a atenção ocorreu no primeiro dia de intervenção com a **Tb**: um aluno sempre batucando com as mãos em alguma parte do corpo, bem como nas carteiras. Aproximamo-nos do aluno e indagamos:

Pp você gosta de tocar?
ATa eu toco atabaque ((*falando bem baixinho*)). O senhor sabe o que é?
Pp Sei, sim. É instrumento musical fabricado pelos negros.
ATb Professor, meus dedos às vezes fica doendo de tocar... é de couro.
Pp Você toca todos os dias ou final de semana?
ATb No final de semana

Essa aproximação e esta escuta sensível são importantes no processo de ensino. Freire (1996) destaca que a verdadeira escuta não diminui em nada a capacidade de exercer o direito de discordar e de posicionar-se. Pelo contrário, é escutando bem que nos preparamos para melhor atender às necessidades do alunado. Freire (1996) também comenta que se discriminamos um/a aluno/a por ser negro/a, pobre ou pertencente a uma irmandade religiosa,

evidencia-se que não falamos com ele/a. Assim, nós nos proibimos de entendê-los. Então, se discriminamos, não escutamos e não interagimos com ele/a, o que resultará em um processo de exclusão.

Dando sequência à aula, um aluno gritou: Professor, João (nome fictício) é macumbeiro. Este aluno se referia ao outro com quem conversáramos anteriormente sobre o atabaque.

ATb Professor, fulano (*dizendo o nome de alguém*) é macumbeiro...

Pp E o que será macumbeiro? (*professor escreve no quadro as palavras macumba e macumbeiro*).

ATb Macumbeiro é quem faz macumba... feitiço ... quem dança assim (*o aluno fez gestos em sala de aula*).

O Aluno (João) fica sem jeito, envergonhado. Vale salientar que João era um aluno vítima de *bullying* na turma. Então, procuramos provocar uma discussão sobre o tema das religiões afro-brasileiras, conforme esclarece o **Professor pesquisador**.

Pp Terreiro sempre tem dança, oferenda aos deuses, músicas, batuque... faz parte da religião afro-brasileira. O Brasil é um país laico. Tem uma ampla diversidade religiosa. Tem o catolicismo, protestantismo, espiritismo, umbanda e candomblé, entre outras, e o ateísmo.

A atitude do discente que gritou expressou preconceito em relação à religião afro-brasileira. Parecia dizer indiretamente para que nós não nos aproximássemos de João, pois ele era “macumbeiro”. Não silenciámos diante da atitude preconceituosa. Mediante a fala do agressor, questionamos e dialogamos sobre o conceito de macumba, as religiões afro-brasileiras e o Brasil como um país laico e afeito à diversidade religiosa. Para Souza (2001), essa troca de ideias ajuda a enfrentar melhor as circunstâncias em que ocorrem manifestações de discriminação, pois todos os envolvidos têm a chance de aprender que a fala é também um canal para descortinar posicionamentos ideológicos.

Depois de amplo diálogo, foram distribuídas atividades com o mapa da África e dos outros seis continentes, para que os alunos observassem a subdivisão geográfica e conhecessem no mapa os países que fazem parte do continente africano. Por fim, foi realizada uma atividade provocativa, na qual foi lançada uma nova pergunta reflexiva: “O que aprendi sobre a África?”. Esta pergunta tinha como finalidade avaliar o que os discentes aprenderam e assimilaram sobre o continente naquela aula. Tal questionamento foi respondido numa folha de ofício e no cartaz.

2º Aula da prática docente: Iniciamos a aula (ver plano de aula no Apêndice II) com a apresentação de imagens (gravuras, fotografias, livro didático e desenhos), com o intuito de os discentes descreverem e fazerem uma releitura das imagens para chegar ao conhecimento prévio sobre as temáticas a serem discutidas. A partir dos seus conhecimentos prévios, fomos refletindo sobre a vinda forçada dos negros africanos para o Brasil, como viviam os povos africanos antes da entrada dos europeus no continente, o percurso no navio negreiro da África para o Brasil e suas condições precárias e desumanas; o desembarque no Brasil, o trabalho do escravizado urbano (cidade) e rural (campo), o processo de escravidão, diante do qual surge o preconceito, a discriminação e o racismo, percebidos até hoje, e questionamentos sobre as leis abolicionistas (Lei dos Sexagenários e Lei do Ventre Livre).

Dois acontecimentos chamaram a atenção diante das releituras de imagens. Um aluno indagou:

ATb Por que tinha escravo? O que eles comiam? Como eles vieram para o Brasil?

A fala do discente revela que ele possuía um conhecimento superficial sobre a história do negro no Brasil em relação à sua vinda forçada e como o negro surge do nada. Parece que o negro não tinha história e antepassados.

Outro discente relata:

ATb Professor, esse homem de barba tem no livro. Professor, no livro de história fala isto?

Através de uma conversa informal como aluno, analisando as imagens, ele faz referência à imagem do homem de barba que parece nas imagens trabalhadas, relacionadas às leis abolicionistas dos Sexagenários e a Lei do Ventre Livre. Esse comentário do aluno mostra que tal conteúdo e imagens foram abordados em sala de aula. Mas, de que maneira? Cabe lembrar que Schmidt e Cainelli (2009, p. 17) revelaram anteriormente que “o ensino de história plenamente tradicional é voltado para a narração de fatos históricos”. Narração esta que dá visibilidade ao ato de narrar um acontecimento sem que se faça a devida problematização.

Logo após, foram exibidas algumas cenas selecionadas do filme *Amistad* (1997), dirigido por Steven Spielberg, para que os alunos voltassem e mergulhassem na história. Segundo Abud, Silva e Alves (2010, p. 166), “[...] apesar de ser uma tentativa de reconstruir ou explicar o passado, o que assistimos nos filmes remete às representações e ao conhecimento histórico de seus criadores”. Por isso, a seleção de cenas e a presença do

professor são fundamentais para que os discentes não interpretem as ações dos desenhos e filmes como verdades absolutas.

Por fim, foi dividida a turma em cinco grupos. Cada grupo ficou responsável por uma temática abordada anteriormente para apresentá-la em sala. Para tanto, distribuimos materiais para a produção de cartazes.

3º aula da prática docente: Iniciamos a aula (ver o plano de aula III) dialogando e verificando o conhecimento prévio dos alunos sobre os quilombos e revoltas; a resistência negra; Zumbi, um grande herói da liderança negra; abolição e abolicionismo (Lei Áurea) e as influências do negro na cultura brasileira (música, dança, culinária etc.), fazendo uma ponte de diálogo entre o conhecimento na visão do colonizador e do colonizado. O intuito era lembrar que os quilombos foram locais de refúgio para negros escravizados; que as fugas e revoltas aconteciam devido aos castigos corporais, trabalho excessivo, pouco tempo para o lazer, desagregação familiar e recusassem conceder a alforria por parte dos senhores. Mas, o desejo de liberdade e dignidade eram as razões principais. Enfatizamos que o negro lutou contra esta condição de escravizado, que ele não ficou passivo.

Discorremos sobre a história de vida de Zumbi dos Palmares, líder que lutou por seu povo e que hoje é lembrado por sua bravura. Após esse momento, explicamos sobre o porquê da celebração do dia 20 de novembro e do dia 13 de maio. Questionamos o processo de abolição da escravidão como uma concessão da princesa Isabel e a Lei Áurea. Finalizamos esse momento expondo e dialogando com os alunos a respeito das contribuições e influências da cultura africana evidenciadas na formação cultural brasileira (música, dança, religião, culinária, artesanato e manifestações culturais no país).

Diante das discussões realizadas em sala de aula, várias indagações e dúvidas dos alunos iam sendo respondidas, tais como apresenta o diálogo abaixo:

ATa Professor, o que é quilombo, revolta, abolição? Professor, por que os escravos iam morar no quilombo? Por que eles eram tratados assim? Cadê as roupas deles... O chinelo? Eles sofriam! Professor, os bichinhos!

ATb Professor, o que foi o quilombo? Professor, por que o escravo sofreu? Por que ele não deu um murro no homem? Professor, ele era zumbi... Ficava assim (gestos). Professor, por que mataram Zumbi? Professor, quem libertou os escravos foi Elisabeth?

Cada dúvida e pergunta dos discentes referentes à temática abordada eram bastante e cuidadosamente problematizadas, para que os alunos não pensassem que a história que

eles compreendiam estava equivocada, pois ainda está enraizada a história contada pela visão do colonizador. Para Schmidt e Cainelli (2009), trabalhar a história não é simplesmente um relato de fatos, elogios de sujeitos ou figuras ilustres e, sim, discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços diversos.

Diante dos inúmeros acontecimentos ocorridos na **TA** e **TB**, ao trabalhar as religiões afro-brasileiras, percebemos ainda muitos desafios. Um exemplo é a resistência religiosa e cultural bastante forte. Em discussões com a **TA** sobre a religião afro-brasileira (candomblé, batuque, umbanda e xangô), alguns alunos ficaram espantados, começaram a fazer piadas, a se benzerem; falavam “*Ave Maria*”. Chamaram uma aluna de “macumbeira”, Ana (*nome fictício*). A aluna começou a chorar na sala de aula.

A mesma atitude de preconceito e discriminação religiosa ocorreu com a **TB**. Eram constantes os apelidos e as piadas ao aluno negro praticante da umbanda. O aluno era rotulado na sala de aula como “macumbeiro”, como foi relatado anteriormente. Tal rotulação poderia resultar em evasão, exclusão ou até mesmo em violência física.

3.5.3 Aplicação dos questionários para a docente e os discentes

Após a discussão em sala de aula, foi aplicado um questionário para os discentes e para a docente, visando a eleger questões que nos dessem pistas para estabelecer categorias de análise com base no objeto de estudo. De acordo com Franco (2003, p.51), “estabelecer categorias de análise possibilita melhor compreensão dos dados destacados para análise.” Para tanto, estipulamos um total de dez questões (ver o Apêndice IV) para os discentes. O mesmo foi realizado com a professora regente (ver o Apêndice V).

No capítulo seguinte, discutiremos os resultados das aulas e dos questionários.

CAPITULO: IV

ABORDAGEM DA TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA NA VISÃO DOS DISCENTES E DA DOCENTE

De acordo com a metodologia proposta para a coleta de dados, realizamos um questionário aberto com dez alunos e uma docente. Além dos questionários, foram feitas observações do cotidiano das aulas ministradas, com anotações em diário de campo e consequente análise. Assim, neste trabalho, destacamos o conteúdo das falas dos alunos por percebermos que estas foram relevantes, além de alguns comportamentos que chamaram a atenção por terem relação com a temática em estudo. Logo, as categorias que identificamos foram: a cor da pele (ser pardo x ser negro), preconceito e discriminação religiosa, imagem da África. Finalizamos com uma reflexão sobre a categoria prática docente.

4.1 Cor da pele: ser pardo x ser negro

Para começarmos a debater sobre ser pardo e ser negro, é necessário compreender o significado de cada termo no cotidiano da vida dos sujeitos. Para Coelho (2009, p. 163), “um dos problemas para quem lida com a questão racial no Brasil é ultrapassar a problemática da cor”. Está presente na mentalidade da sociedade que ser negro corresponde à predominância de características físicas de cor de pele e cabelos crespos. Quanto mais clara for a cor da pele, maior probabilidade de ser considerado branco, distante de ser chamado ou considerado negro. Nesta linha de reflexão, Gomes (2006) também enfatiza que construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina os negros, desde muito cedo, que, para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos/as negros/as brasileiros/as.

Assim, é preciso compreender que, desde a infância, as crianças negras parecem que são ensinadas a negar sua identidade negra, sempre associando sua tonalidade de pele como morena, morena clara, parda, mestiça, entre outras categorias. Tais identificações estão associadas à cor da pele e ao cabelo crespo, isto é, aspectos físicos, como vimos anteriormente. Essa é uma dificuldade para se tratar a questão do ser negro. Vejamos a seguir algumas situações vivenciadas em sala de aula durante o período de intervenção.

A respeito da cor da pele, os alunos sentiram dificuldades em se identificar como negros/as e denotaram confusão relacionada à questão da sua cor ou pertença étnica. Na

intervenção de 2014, notamos que a maioria da turma B identificou-se como “parda”, ressaltando a tonalidade de sua pele.

ATb : “Professor, eu sou pardo ou negro? Eu sou pardo... X é mais preta do que eu. Vou colocar pardo!” .

Percebemos que, ao terem se afirmado pardos ou não negros, olharam para a tonalidade de pele e não para suas origens raciais, históricas e culturais. Então, aqueles com tom de pele mais claro identificaram-se pardos, mesmo tendo traços visíveis de africano.

Sendo assim, questionamos: o que teria levado os alunos a ter dúvidas quanto à sua cor? Por que as pessoas identificam-se como pardas e não como negras? A família e a escola têm trabalhado ou discutido a questão étnico-racial em seu ambiente de convívio?

Parafraseando Gomes (2006), as pessoas, ao declararem-se como “pardas”, evidenciam uma camuflagem da identidade negra como negação desta identidade, assumindo categorias como mulato, caboclo, mestiço, moreno, moreno claro etc. É como se revelassem indiretamente que ser negro seria uma questão de inferioridade e medo. Convém apontar que Coelho (2009) alertar precisa enfatizar que, desde a infância, as crianças negras são ensinadas a negarem sua identidade negra, sempre associando sua tonalidade de pele como morena, morena clara e mestiça, entre outras categorias. Tais identificações requerem desafios, todos atrelados à negação da identidade étnica.

Isto requer voltar um pouco na história brasileira que, durante o período escravista nas Américas, estigmatizou, marcou e fortaleceu a discriminação racial e a inferioridade social. A cor de pele era um elemento essencial para distinguir a condição de escravo, isto é, ser escravo tornava-se sinônimo de negro, embora nem todo negro fosse escravo. Assim, para distinguir o ser escravo, o nascer escravo e nascer livre, a solução encontrada foi a categoria “parda”, que surge durante o Antigo Regime Português, no qual a discriminação por cor era um requisito básico de distinção. Então, o negro que nascia livre era denominado de pardo. Portanto, com essas características, o termo pardo começou a ter um uso generalizado até os dias atuais (ALADRÉN, 2010).

Outra situação bastante comum e até banalizada em sala de aula com a turma B era o preconceito e a discriminação étnico-racial. Percebemos que, na turma, era frequente os alunos fazerem piadas e gestos, especificamente voltados aos colegas negros. Estes sempre eram discriminados, tendo como referência os cabelos e a cor de pele mais escura. Observamos que uma aluna negra sempre era alvo de gozação entre os meninos da turma. A

ela se dirigiam piadas e apelidos: “Maria (nome fictício) é negra do cabelo duro, não vou sentar perto dela, ela é feia, olha o beijo de Maria”(Turma B 2014).

Em conversa informal, **ATb** negra relatou “que nem ligava os apelidos... os meninos daqui são amostrados”. Suas palavras revelam que tais acontecimentos eram banais e que já estaria acostumada com a situação. A aluna negra, no início da intervenção sempre tímida, calada, sentava-se no final da sala. Tal atitude expressou sentimento de inferioridade e baixa autoestima. Indiretamente, pelo comportamento, parecia expressar: “deixe-me aqui; no final da sala, ninguém vai mexer comigo”. Segundo Silva (2001, p.76), “são apelidos, piadinhas, brincadeiras de mau gosto, tapinhas nas costas e comentários com a pessoa negra que surge o preconceito, a discriminação e racismo”. Tais situações já não fizeram ou fazem parte da nossa vida cotidiana familiar, social ou escolar? Nas palavras da autora, as brincadeiras e piadinhas carregam implicitamente a ideia de inferioridade racial contra os negros. Se o professor não tratar essa questão, estará reforçando as atitudes preconceituosas em sala de aula. Assim, foram realizadas discussões e reflexões sobre o tema dos valores humanos.

Essa atitude de discussão, reflexão e não silenciamento provocou mudanças em sala de aula com a nossa presença. E resultou em um ponto positivo, na diminuição de piadas em relação ao preconceito e discriminação étnico-racial com dois alunos negros referentes aos cabelos crespos e à cor de pele mais escura. Tal mudança foi visível nas atitudes dos alunos perante a aluna negra, pois ela passou a se expressar de forma mais interativa, dinâmica e afetiva com seus colegas da sala e conosco. Sua face, seu sorriso, seus abraços e suas conversas demonstravam descoberta e segurança de sua identidade étnico-racial, autoestima e superação da discriminação.

Para que os alunos compreendessem a imagem do negro no livro didático, solicitamos que, mediante as gravuras, os desenhos e fotografias, os alunos da turma B avaliassem as imagens, existentes no livro didático do Projeto Buriti do 4º ano, utilizado pela turma durante o ano letivo de 2014. As observações acerca das imagens mais relevantes do negro foram: “*apanhando, trabalhando e triste*”. Tal percepção feita pelos alunos nos levou a indagar: Será que o livro didático contribui para gerar a negação/preconceito ou valorização do ser negro? Como um/a aluno/a negro/a vai se auto-identificar com aquela representação negativa? Por que o livro enfatiza uma representação do negro negativa?

O mesmo observou a docente da turma sobre os indícios de discriminação nos conteúdos dos livros didáticos. Ela confirma e percebe que a imagem do negro nos manuais está associada a profissões inferiores e que seu fenótipo apresenta uma face de desgosto, desagrado e angústia. “Muitas vezes, o negro é atrelado a profissões menos valorizadas na

sociedade brasileira. as características físicas são de descontentamento e tristeza” (informação verbal⁴). Outro exemplo prático que podemos citar é que, durante a intervenção, percebemos que uma aluna negra sempre era alvo de zombaria entre os meninos da turma e comparada às imagens presentes no livro.

ATb: “Professor, essa mulher é Maria? (nome fictício). Maria, olha sua foto! (risadas). É a cara de Maria! (risadas)”.

Moura (1990), citado anteriormente, relata que, em todo o percurso da história brasileira, o negro foi descrito e simbolizado como escravo e produtor de uma riqueza da qual não participava. Sua participação tem sido negada, veladamente camuflada, sendo apenas destacadas as suas qualidades como escravo passivo. Em suma, a representação do livro didático em relação ao povo negro mostra sempre a imagem do negro no trabalho, como se o trabalho escravo tivesse surgido com a população negra.

É necessário salientar que a escravidão ou o trabalho escravo vem desde a Antiguidade, sendo bem mais antigo do que o tráfico do povo africano. Podemos citar como exemplo os hebreus, como também mencionar a Grécia, Atenas e Roma, que foram civilizações que detinham um grande número de pessoas para o trabalho escravo (PINSKY, 2009). Nesse caso, afirmar que o trabalho escravo surgiu com os povos africanos seria extremamente equivocado. Tais situações continuam se perpetuando pelas atitudes de alguns alunos e pelo livro didático, quando associa o negro apenas a escravidão, sofrimento e trabalho.

Por isso, Bittencourt (2004) declara a necessidade de uma reflexão mais atenta sobre as iconografias presentes nos livros didáticos que o professor trabalha com seus alunos. Nesse sentido, é preciso ter um amplo e minucioso cuidado na utilização dos manuais, para não assimilar tais afirmações como verdades absolutas. Talles, citado por Gruppioni (2004), afirma que é na infância e na adolescência, durante este processo de reeducação na escolar, que as crianças vão recebendo informações sobre outras culturas e sobre outros povos.

Desse modo, dialogar e problematizar com os discentes sobre a formação étnico-racial do povo brasileiro; a participação do negro na política, na economia, na cultura; a diversidade racial, social, de gênero e religiosa existente no nosso país é uma exigência para formação cultural e identitária. Como também questionar as imagens e afirmações presentes no livro didático. Tais problematizações, direta ou indiretamente, ajudarão os discentes a reconhecer,

valorizar a história e cultura afro-brasileira e seautoidentificarem em relação à sua pertença da identidade étnico-racial. De acordo com Cavalleiro (2001, p.149), “a educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais”. Este trabalho o educador deve assumir com seus discentes e outros sujeitos do cotidiano escolar, pois o respeito às diferenças ajudará a erigir uma melhor convivência social.

4.2 Preconceito e discriminação religiosa e racial

Outra categoria bastante vivenciada durante a intervenção através das falas e gestos constantes dos alunos nas turmas A e B foi em relação ao preconceito e à discriminação das religiões afro-brasileiras. Discutir sobre as religiões afro-brasileiras requer paciência, conhecimento e resistência. Na turma A, diante da discussão sobre a religião afro-brasileira (candomblé, batuque, umbanda e xangô, entre outras), os alunos ficaram espantados. Começaram a fazer fofoca, a se benzerem, fizeram piadas, exclamaram “Ave Maria!” e afirmaram que uma aluna era macumbeira, levando-a às lágrimas em plena sala de aula.

Cavalleiro (2001, p. 141) assevera que “nem sempre é fácil estabelecer um diálogo sobre temas polêmicos: política, religião, sexo, machismo, racismo [...]” Isto revela que o professor tem de enfrentar, problematizar e não se omitir diante de temas polêmicos ou atitudes preconceituosas no âmbito escolar.

Na turma B, não foi diferente da turma A. Como vimos anteriormente, no primeiro dia de intervenção, um **ATb** gritou que “João (nome fictício) é macumbeiro”. Para o aluno, tais piadas eram banais, como se já estivesse acostumado com a situação. Segundo Mandarino e Gomberg (2013, p. 24), “as pessoas que são rotuladas como macumbeiros são vítimas de discriminação, intolerância e preconceito”. Ou seja, o aluno que é publicamente rotulado como “macumbeiro” ou “negro feio” está sendo vítima da reprodução da desigualdade, violência e exclusão. Disto pode resultar que o aluno agredido verbalmente abandone a escola. Cavalleiro(2001) também reforça que uma cena de silêncio do professor diante de atos discriminatórios de crianças brancas contra negras vai educando a criança negra a “suportar” o racismo e a discriminação, como se fossem realidades imutáveis, com as quais se deve aprender a conviver.

Para a docente das turmas A e B, a contribuição da escola na reprodução de práticas discriminatórias parece ser algo muito natural. A discriminação acontece e a escola silencia, como se nada tivesse acontecido. A instituição confere invisibilidade às práticas

discriminatórias, trata-as como banais, ou ainda, quando dão visibilidade ao acontecimento, age como se a questão se resolvesse através da palavra mágica “desculpa”.

Porque, muitas vezes, a escola dá pouca importância quando uma prática discriminatória acontece. Muitas vezes, só induz a criança a pedir “desculpa” e pronto. Claro que está correta; porém, esta atitude deveria ser objeto de estudo, de reflexão. Entendo que a superação do problema acontece quando a escola se envolve no processo ensino- aprendizagem (PROFESSORA REGENTE 2014).

Essa atitude de induzir o aluno a pedir “desculpa”, para Cavalleiro (2001), está longe de ser adequada, apesar de ser uma palavra bastante utilizada para resolver conflitos escolares entre alunos. Para a autora, é fundamental chamar os sujeitos para contar o ocorrido e ouvi-los. Neste espaço de troca de ideias, surge o diálogo para ajudar a enfrentar melhor as circunstâncias do conflito de discriminação, pois todos os envolvidos têm a chance de aprender a falar.

Elias (2011) aponta que a violência costuma resultar de conflitos mal resolvidos. Destarte, se a violência é aprendida, ela pode ser desconstruída e prevenida pela “pedagogia do conflito”, definida como aquela que cuida da convivência, tendo como base aprender a conviver, respeitar, dialogar e exercer a democracia. Conforme relatado anteriormente, o aluno, ao chamar o colega de macumbeiro e negro, pratica uma violência simbólica.

Para essa atitude de violência, Elias (2011) sugere uma abordagem mediadora integrada à pedagogia do conflito, sendo preciso

[...] lembrar à turma a importância do respeito; em vez de suspender o aluno, propor uma sessão de mediação de conflitos, tal mediação ocorre com a participação da equipe de apoio da escola (coordenadores, psicólogos e assistente social). Resumidamente, a mediação tem como objetivo que o agressor se coloque no lugar da vítima, compreenda o dano que causou e não volte a reincidir a agressão (ELIAS, 2011, p. 39).

Outra sugestão de Elias (2011) para enfrentar conflitos e violência é a educação em valores. “Educação em valores é fundamental para aprender ou reaprender a convivência pacífica”(ELIAS, 2011, p. 50). Manter o convívio pacífico requer trabalho dos valores humanos, tais como igualdade, tolerância, respeito e diálogo. Para tanto, deve-se promover

círculos de amizade, a afetividade e a valorização do outro, independentemente de sua condição social, étnica e religiosa.

Nesse diapasão, é importante destacar que, além dos Temas Transversais sobre pluralidade cultural enfatizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário o trabalho com a Ética, com o objetivo de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros, a partir de princípios e não de receitas prontas. É importante levar o aluno a refletir sobre suas ações e a influência delas na vida do outro e da sociedade em que vive.

Analisando os comportamentos das turmas A e B, percebemos que falar de religiões afro-brasileiras causava repúdio e exclusão por parte dos alunos, reproduzindo o que acontece na sociedade brasileira. Vivemos numa sociedade eurocêntrica, em que a “cultura europeia”, e principalmente o cristianismo, são postos num patamar de ser a representação do bem, da cultura superior. Já a cultura do negro, em relação às religiões afro-brasileiras, é vista como o mal, como uma cultura inferior.

Além do período da escravatura, que moldou condutas quanto à questão social e racial, dispondo a cultura do negro como inferior, há outro fato, infelizmente ambíguo, que declarava a inferioridade do negro e a superioridade ao branco: as teorias raciais. Silva (2001, p.76) descreve que “o racismo deu-se em meados do século XIX, a partir de interpretações equivocadas e abusivas das teorias de Charles Darwin, teoria racial que determinava o fenótipo branco/europeu como superioridade e o negro/africano inferioridade”. Experiências e teses de médicos, juristas, escritores, sociólogos e historiadores buscaram comprovar a suposta inferioridade da população negra. Desta maneira, no Brasil, foram disseminados conceitos e estereótipos das ideias racistas em relação ao negro africano. Assim, a partir de tais questões, surgem o racismo, o preconceito, a discriminação e a negação de identidade com as pessoas negras.

Sem dúvida, atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação à cor da pele e à pertença de alunos com irmandades religiosas afro-brasileiras resultam indiretamente no processo de exclusão relatado anteriormente. Questionados quanto a terem amizades com pessoas negras e como viam a importância dessas amizades, os alunos apontaram “o respeito” como uma forma essencial para preservar a amizade. O respeito é um dos valores do ser humano, tendo grande importância na interação social e no convívio. Segundo Elias (2011, p. 41), “a prática do respeito é um dos caminhos para prevenir ou amenizar qualquer tipo de violência na escola”. Tal atitude impede que uma pessoa tenha posturas negativas em relação a outra. Não obstante, respeitar não significa necessariamente concordar com o outro, mas,

sim, propiciar a liberdade de ser para si e para o outro. Então, indagamos: será que a aluna e o aluno chamados de “macumbeiro” ou “negro feio” foram respeitados?

Essa atitude de enfatizar o respeito de maneira direta e indireta está de acordo com os PCN, segundo os quais um dos objetivos da educação é conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles (BRASIL, 1997b).

Outro ponto destacado se refere aos alunos, quando questionados sobre o diálogo com a família acerca do preconceito e discriminação étnico-racial. A maioria revelou que, na família, não se comenta sobre o preconceito e discriminação étnico-racial. Parece que, no âmbito familiar, talvez, as orientações e reflexões sobre a temática seriam pouco abordadas. Conforme mencionado anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a) mostram que lidar com as relações étnico-raciais não é um trabalho restrito exclusivamente à escola. O preconceito e a discriminação não nascem na escola, mas passam por ela, e são culturalmente herdados na sociedade. Todavia, a escola assume um papel de supremacia para a eliminação de tais atitudes.

Para Cavalleiro (2011), o preconceito, a discriminação e o racismo são um problema que está presente no cotidiano escolar e social, que fere e marca profundamente crianças e adolescentes negros. A autora também afirma que “toda reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação” (CAVALLEIRO, 2001, p.157). Por isso, é fundamental que o educador estimule discussão e diálogo sobre qualquer temática, seja sobre as relações étnico-raciais, de gênero, classe social, religiosas, preconceito, discriminação e racismo, entre outras temáticas. Desconstruir esta mentalidade de ideologia é essencial para a abolição do racismo, do preconceito e da discriminação.

Assim, abolir tais comportamentos discriminatórios é crucial para uma educação libertadora. Uma educação que liberte nossa sociedade de todas as formas de exclusão. Isto significa que o educando precisa se conscientizar de que ele é um agente transformador do mundo, capaz de refletir criticamente sobre seu papel nos processos sociais. Para que isto aconteça, é essencial a presença do mediador (FREIRE, 2005).

Perguntamo-nos: se, no espaço familiar, não se abordam tais temáticas e, no espaço escolar, dá-se pouca visibilidade a elas, como vamos eliminar o preconceito e a discriminação étnico-racial e religiosa do imaginário de nossos alunos?

4.3 Imagem da África

Diante das experiências vivenciadas com as turmas A (Consciência negra/2013) e B (13 de maio/2014), durante a intervenção didática, mediante a observação dos comportamentos, dos comentários e participação dos alunos, constatamos que, em relação ao continente africano, os discentes quase não tinham conhecimento algum sobre a África. Assim, as palavras mais usadas foram:

ATa: “animais, índios, árvore, mato e pobre”...

ATb: “animal, macumba, índio, capoeira e árvore”...

A docente também revelou seu desconhecimento sobre o continente africano. Ela relatou:

Eu definia a África como um continente desolado e pobre. Mas, logo após as aulas ministradas pelo pesquisador Flaviano, fui constatando que esse país é o berço da humanidade, pois o nosso país foi construído com a força escravista (PROFESSORA REGENTE 2014).

Tais conceitos apresentados pelos discentes e pela docente sobre a imagem da África revelam conceitos estereotipados e representação negativa do continente exótico e pobre. Chagas (2008, p. 163) esclarece que “o continente africano tem se apresentado como de maneira em especial as florestas, desertos, rios e animais, vistos como exóticos”. O que se resume e reproduz nos comentários dos discentes e da docente é a imagem de África como incivilizada. Além dos conceitos estereotipados, os discentes não sabiam identificar a localização geográfica do continente africano no globo terrestre, como também afirmavam que a África era um país.

Mediante tais concepções dos discentes, exibimos um vídeo sobre o continente, dialogamos e discutimos essa imagem da África que eles conheciam e mergulhamos no pensamento de autores como Lima (2010), Aladrén (2010), Decicino (2006), Albuquerque e Fraga Filho (2006), Costa (1998), Pinsky (2009), Maboguje (2010), entre outros estudados em alguns componentes curriculares e no grupo de pesquisa *Dialogando com a Diversidade Étnico-Racial*, que descreve e problematiza a história e cultura afro-brasileira e africana. Sendo assim, esses referenciais destacam um continente que apresenta uma flora e fauna bastante diversificadas; o segundo continente mais populoso do mundo, que possui uma ampla extensão de área com 54 países, 48 continentais, e fala 2.000 línguas; um clima

desértico e com índices pluviométricos; uma atividade econômica diversa atrelada à tecnologia, a técnicas de agricultura, de mineração, de ourivesaria e metalurgia, os sistemas de matemática, conhecimentos em medicina e astronomia, atividades desenvolvidas desde o período pré-colonial, reforçando a participação cultural e os hábitos sociais.

O trabalho foi alvo de admiração por parte dos discentes e da docente. Esta estranheza mostra-nos uma África que os discentes e a docente não conheciam. O trabalho despertou a curiosidade dos alunos para que eles compreendessem que o continente africano possui uma ampla riqueza, tanto quanto os demais continentes. O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a) alerta, em seus princípios, para não abordar a África apenas no aspecto da pobreza e miséria, “tratada em perspectiva positiva, não só denúncia da miséria e discriminação que atingem o continente” (BRASIL, 2004a, p 21), mas apresentar suas belezas e representações positivas, como todo e qualquer continente. O objetivo deve ser desconstruir os estereótipos negativos sobre o continente africano.

Diante da desconstrução de estereótipos sobre a imagem da África, o reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira é fundamental para que o educador faça um percurso de aprofundamento sobre a temática durante sua formação inicial e continuada, para que seu trabalho produza efeitos significativos e reflexivos no meio social. Como bem salientamos DCN (BRASIL, 2004a), além da sólida formação na área específica de atuação, é necessária uma formação continuada, que capacite o educador a compreender as questões étnico-raciais.

Esta compreensão ajuda a criar estratégias pedagógicas para lidar, eliminar e reeducar sobre a situação de desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminação. É notório destacar que “o educador é um agente de transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente” (FREIRE, 1986, p.107). É necessário ter a consciência de que, por mais que o professor deseje trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana não como obrigação da lei, mas pela diversidade presente na sala de aula, surgirão obstáculos e estes devem ser enfrentados.

4.4 A prática docente

Convém apontar que, durante estes 12 anos de promulgação e sanção da Lei Federal n. 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)– Lei n. 9394/96, tornando obrigatório, na educação básica, o ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana em todos os estabelecimentos de ensino básico público e privado do Brasil (BRASIL, 2003), trabalhar tal temática requer o enfrentamento de desafios.

Desse modo, problematizamos: Como os educadores estão abordando o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em sua prática pedagógica? A dificuldade de não trabalhar a temática está relacionada à falta de formação inicial e formação continuada? Será que nossos colegas de turma e professores que não tiveram o componente curricular de aprofundamento sobre a temática durante a formação inicial estão habilitados a abordar a questão em sala de aula? E como reagiriam diante de atitudes preconceituosas e discriminatórias de ordem étnico-racial e religiosa no espaço escolar?

Sobre o conhecimento da Lei n. 10.639/03, a docente afirma positivamente. Vejamos:

“Que tornou obrigatório o ensino da História da África e dos africanos no Brasil no currículo escolar”. Em relação à relevância da lei, a docente declara: “é de extrema importância a História dos africanos no currículo escolar porque haverá quebra de paradigmas no contexto escolar e social” (PROFESSORA REGENTE 2014).

Assim, por meio do pedido da docente para lecionar em seu lugar durante a Semana da Consciência Negra e o 13 de maio, surgiram as indagações citadas anteriormente. Talvez, o pedido estivesse associado à dificuldade de se trabalhar a temática, devido à falta da formação inicial, pois, durante sua carreira acadêmica, não existiam estudos sobre a história e cultura da África e do negro no Brasil. Ou, por ventura, a docente precisava de uma formação continuada para atualização e estudo destas novas questões que a lei determina. Desse modo, parece que a falta de formação tornou-se uma dificuldade para a implementação da lei no espaço escolar. Ferreira (2008), citado anteriormente, destaca que

o sucesso da implementação da lei 10.639/003 depende necessariamente de mudanças, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada do professor, tendo em vista que ele é mediador do processo de ensino-aprendizagem e, em suas mãos, encontra-se a ferramenta necessária para novos rumos no que tange às questões étnico-raciais no Brasil (FERREIRA, 2008, p. 100).

Confrontando o autor, podemos relativizar que outros fatores interferem na condução desse processo. Ele é complexo e não podemos dizer que o professor é o único responsável pela mudança. Isto requer uma reeducação, pois, durante séculos, fomos e somos socializados e educados numa cultura eurocêntrica. Tais fatores podem estar associados à questão política, social e cultural.

Assim, sentimos a necessidade de refletir sobre nossa formação e atuação docente ao longo da experiência desenvolvida na universidade e na escola campo de estágio. Inicialmente, constatamos que o percurso feito por alguns componentes curriculares no decorrer do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) ajudou a compreender a temática e desenvolver essa experiência docente, a saber: Diversidade, Inclusão Social e Educação; Culturas Afro-Brasileira e Indígena, que são básicos, e os componentes eletivos de aprofundamento Educação e Etnicidade Africana e Educação e Etnicidade Afro-Brasileira, ministrados pelas docentes Margareth Maria de Melo e Cristiane Maria Nepomuceno, que complementaram a nossa formação. Outra experiência enriquecedora foi a participação no grupo de pesquisa *Dialogando com a Diversidade Étnico-Racial*, pois permitiu participar de estudos que ampliaram nossos conhecimentos e deram segurança para trabalhar e atuar de forma reflexiva.

Não podemos esquecer que a participação no projeto de extensão *Alfabetização de Adultos*, que fazia parte do *Programa Educação, Leitura e Arte: por um diálogo entre a cultura popular e a universidade* – PROELART, coordenado pelos professores Jomar Ricardo da Silva e Maria José Guerra, favoreceu nosso desenvolvimento na proposta freireana, que trabalha uma educação transformadora e problematizadora.

Cabe lembrar que, no espaço escolar do estágio supervisionado, especificamente em sala de aula, deparamo-nos com alunos de diversidade social, econômica, religiosa, cultural, étnico-racial e de gênero, dentre outras. Cada aluno com sua cultura. Isto nos fez relembrar Freire (1996), citado anteriormente, para quem o aluno, ao chegar à escola, leva uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor. Ambos aprendem juntos numa relação dialógica.

Sem dúvida, as experiências vivenciadas com as turmas A e B durante a intervenção foram de ampla aprendizagem, tanto de modo subjetivo quanto profissional. Compreendemos que o trabalho de docência na prática escolar é flexível. Apesar do planejamento e dos planos de aula elaborados, surgem situações e problemas desafiadores, tais como: alunos indisciplinados, conversas paralelas, alunos com conceitos tidos como verdades absolutas, níveis de aprendizagem diversificados, conteúdos não assimilados pelos alunos, uma metodologia que às vezes não atende a todos da sala, atitudes de preconceito e discriminação de alunos com colegas.

Com base nestas situações desafiadoras, nós nos questionamos: como trabalhar a temática afro-brasileira perante tamanha diversidade escolar? Cavalleiro (2001) adverte que nem sempre é simples e natural fixar um diálogo sobre política, religião, sexo e racismo, entre

outros temas polêmicos, por sempre causar controvérsias de defesa. Não obstante, a autora declara que o professor tem que afrontar, provocar, problematizar e não se omitir diante de temas polêmicos no âmbito escolar.

Por isso, mediante os comportamentos e falas dos discentes, nossa postura imediata como educador era questionar, problematizar, escutar e acolher, sempre tendo como elo a mediação do diálogo. Como ressalta Freire (2005), é através do comportamento dialógico que desempenhamos a atitude de amor, de humildade, de respeito e fé nos homens. Para o autor, é impossível qualquer ação humana sem a relação dialógica. Essa relação tem de ser horizontal, como mencionado anteriormente, pois se trata de sujeitos sociais que buscam uma educação da prática de liberdade.

Outro aspecto que merece destaque durante a experiência em sala de aula é o “não silenciar diante de acontecimentos preconceituosos e discriminatórios contra a criança negra” (CAVALLEIRO, 2001, p. 146). Para a autora, o silenciamento por parte do professor pode contribuir para que o agressor repita sua ação, caso nada seja realizado, e a criança discriminada passe a compreender que tal atitude deve ser suportada ou retribuída com xingamentos. Assim, ao se omitir, o educador indiretamente ensina à criança agressiva a continuar no erro e se sentir superior, enquanto a criança discriminada se sentirá inferior, não podendo contar com a cooperação do educador. Neste mesmo pensamento do não silenciar, Freire (2005, p. 78) adverte que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação – reflexão”. Resumidamente, é no diálogo, na forma horizontal, no acolher, no olhar sensível, no não silenciar e numa educação antirracista que edificamos no educando novas mentalidades para a construção de uma sociedade justa e democrática.

Destarte, é importante ressaltar que o trabalho realizado com as duas turmas A e B provocou mudanças não imediatas, mas, perante nossa presença, percebemos uma redução nas atitudes de preconceito, discriminação e exclusão para com o aluno rotulado de “macumbeiro” e a aluna negra. Tanto para o ensino básico quanto para o superior, esperamos que este trabalho possa contribuir de maneira significativa. E que os discentes e universitários possam, a partir de então, trabalhar a temática de maneira contínua em sua prática pedagógica no decorrer do ano letivo, sempre envolvendo o diálogo, a problematização e a valorização da pessoa negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de intervenção para o trabalho de conclusão de curso foi muito significativa, tanto para nossa formação acadêmica quanto no aspecto pessoal. Como dito antes, o percurso realizado nos componentes curriculares de Diversidade, Inclusão Social e Educação e Culturas Afro-Brasileira e Indígena, componentes obrigatórios, e nos eletivos de aprofundamento, Educação e Etnicidade Africana, Educação e Etnicidade Afro-Brasileira, no decorrer do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), ministrados pelas docentes Margareth Maria de Melo e Cristiane Maria Nepomuceno, e ainda a participação no grupo de pesquisa *Dialogando com a Diversidade Étnico-Racial* foram fatores que nos possibilitaram ter uma ampla compreensão sobre a temática e como abordá-la pedagogicamente no espaço escolar.

Com base na estruturação do trabalho, aprendemos que estudar a história do negro no Brasil é, sem dúvida, fazer uma contextualização entre Geografia e História. Não se pode entender o tráfico do negro para o Brasil sem compreender as origens africanas. Assim, conhecer um pouco sobre a geografia e história da África, suas características físicas, população, atividades econômicas, como viviam os povos africanos no período pré-colonial, a escravidão na África e o tráfico de pessoas que caracterizou um cruel comércio de vidas humanas é fundamental para o estudo do processo de escravização no Brasil. Este processo foi atrelado a interesses econômicos que moldaram condutas, influenciaram a elaboração das leis do Ventre Livre, Sexagenários e Áurea, que de maneira indireta, promoveram uma liberdade camuflada. A abolição foi vista como uma liberdade sem cidadania, pois não garantiu condições de sobrevivência para os negros.

Os quilombos e revoltas eram visivelmente a busca pela liberdade, a luta por direitos e reconhecimento social. O movimento que os negros realizaram no sentido de sobreviver a todas as formas de violência e injustiças revelaram a força e a garra de um povo guerreiro e não passivo, como se tentou transmitir. A resistência negra é notória. Citamos como exemplo disto os diversos quilombos que se formaram neste país. O mais famoso deles era Palmares, liderado por Zumbi. Por isso, o significado da data 20 de novembro, Dia Da Consciência Negra, não surgiu por acaso. Foram anos de luta pelo Movimento Negro para o reconhecimento das influências do negro na cultura, envolvendo aspectos como música, festas, religião, costumes, linguagem, culinária brasileira, dentre outros.

Aprendemos também que abordar a questão negra em sala de aula de maneira significativa e dinâmica requer um novo jeito de ensinar História. Como mencionando pelas autoras Schmidt e Cainelli (2009, p. 20), “aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços diversos”. Então, na contemporaneidade, o aluno é conquistado a problematizar e levantar hipóteses sobre os acontecimentos históricos, fazendo relação entre o passado e o presente, posto que não exista uma verdade absoluta e, sim, verdades. Nesse panorama, surge o papel do professor como mediador do ensino-aprendizagem, buscando a problematização por meio do diálogo, do olhar sensível e do acolhimento aos educandos.

Para motivar e despertar essa problematização no educando hoje, é necessário desenvolver atividades dinâmicas e diversificadas, usar novas linguagens (os livros, as imagens, as fotografias, as músicas, os mapas), entre outros recursos que chamem a atenção dos alunos para que a assimilação de conteúdos seja significativa. Para que tais conteúdos e temáticas sejam trabalhados de modo positivo, é necessário que o educador busque uma base nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei Federal n.10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais documentos orientam no trabalho da pluralidade cultural existente no país e na escola, enfatizando o respeito como base para a valorização e reeducação das relações étnico-raciais que tratam do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Nesse diapasão, a metodologia dialógica freireana proporcionou-nos uma abertura para discussão, problematização, olhar e escuta sensível mediante comportamentos e falas dos educandos, além de não silenciar. Acreditamos que este trabalho de intervenção provocou no docente e nos discentes uma reflexão sobre o quanto são importantes e necessários trabalhos de valorização do negro, suas origens, crenças, práticas religiosas, histórias, etnias, culturas para que haja respeito entre as pessoas.

Em relação à docente, de maneira geral, sabemos que muitos professores não tiveram formação inicial para possibilitar-lhes trabalhar com a história e cultura afro-brasileira e africana. Então, faz-se necessário investir em formação inicial e continuada dos professores, no intuito de dar-lhes condições de aprimorar suas práticas em sala de aula no que tange às questões raciais.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M; SILVA, A. C. de M; ALVES, R. C. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

AIRES, José Luciano de Queiroz. Pincelar para desenhar a nação: Pintura, identidade nacional e ensino de história. In: Martinho Guedes dos Santos Neto (org). **História Ensinada: linguagens para sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 2008.

ALADRÉN, Gabriel. Escravidão e alforria na América portuguesa. In: CANEN, Ana; VARGAS, João Costa; MUNANGA, Kabengele (Orgs.). **Cadernos Penesb**(Periódico do Programa de Educação sobre Negro na Sociedade Brasileira- FEUFF). Niterói/RJ: Alternativa, 2010.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Patrícia Cristina de Aragão. Cultura e cotidiano na sala: O cordel como ambiente de aprendizagem. In: Martinho Guedes dos Santos Neto (org). **História Ensinada: linguagens para sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos: entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BUENO, Silveira. **Dicionário global escolar: da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Global. 2007.

BRASIL, Eric; MENDONÇA, Camila. Abolição e abolicionismo. In: CANEN, Ana; VARGAS, João Costa; MUNANGA, Kabengele (Orgs.). **Cadernos Penesb**(Periódico do Programa de Educação sobre Negro na Sociedade Brasileira- FEUFF). Niterói/RJ: Alternativa, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1997a(v. 01).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural/Orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental 1997b(v. 10).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1997c(v. 05).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1997d(v. 02).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 003/2004. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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 Africana, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm> Acesso em: 19 nov.2014.

CASTELLI JUNIOR, R. **Temas e linguagens da história:** ferramentas para a sala de aula no ensino médio. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria(Orgs.).**Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente:** um estudo sobre a presença do negro na formação de professores.Pará, 1970-1989. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

CONCEIÇÃO, Maria Telvirada. O trabalho em sala de aula coma história e a cultura afro-brasileira no ensino de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de(Org.).**História:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino).

COSTA, EmiliaViottida.**Da senzala à colônia.** 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

DANTAS, Carolina Vianna. Racialização e mobilização negra nas primeiras décadas repúblicas. In: CANEN, Ana; VARGAS, João Costa; MUNANGA, Kabengele (org.). **Cadernos Penesb(Periódico do Programa de Educação sobre Negro na Sociedade Brasileira** (FEUFF). Niterói: Alternativa, 2010.

DECICINO, Ronaldo. **África - geografia física:** Espaço natural, relevo, hidrografia, clima e vegetação. 2006. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/africa-geografia-fisica-espaco-natural-relevo-hidrografia-clima-e-vegetacao.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

ELIAS, Maria Auxiliadora. **Violência escolar:** caminhos para compreender e enfrentar o problema. 1. ed. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FERREIRA, Angela Cecília da Rocha. A Lei 10.639/03: um estudo de caso no CEFET-PA. In: NUNES, Antonia Elisabeth da Silva Souza; OLIVEIRA, Elias Vieira de (Orgs.). **Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARCIA, Helio Carlos; CARAVELLO, Tito Marcio. **Lições de Geografia: Europa, Ásia e África**. 8ª série. São Paulo: Scipione, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRUPPIONI, LuisDonisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, LuisDonisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Globo; Brasília: MEC; Mari: UNESCO, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

LE GOFF, J. **História e memória**. 6. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LIMA, Mônica. História da África. In: CANEN, Ana; VARGAS, João Costa; MUNANGA, Kabengele (Orgs.). **Cadernos Penesb**(Periódico do Programa de Educação sobre Negro na Sociedade Brasileira- FEUFF). Niterói/RJ: Alternativa, 2010.

LUCCI, ElianAlabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. **Geografia: Homem & Espaço: As relações internacionais e a organização do espaço mundial**. 8ª série. 20. ed.rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2005.

MABOGUNJE, A. Geografia histórica: aspecto econômico. In: KI-ZERBO, Joseph. (Org). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio. Relações raciais, religiões e cultura no Brasil. In: BLOS, Wladimir; BILA, Fabio Pessanha (Orgs.). **Diversidade e desigualdades na contemporaneidade**. Salvador: EDUFBA, 2013.

MALHEIROS, Bruno Taranto. Coleta de dados qualitativos. **Metodologia da pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MOURA, Clovis. **As injustiças de Clio: o negro na historiografia brasileira**. Belo Horizonte: Oficina de livros, 1990.

MÜLLER, Maria Lucia Rodrigues. Produção de sentidos e institucionalização de ideias sobre as mulheres negras. In: **História da educação do negro**. Programa de educação sobre o negro na Sociedade Brasileira. PENESB, 8. Niterói/RJ: EDUFF, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

PEREIRA, Matheus Serva. Quilombos, revoltas e fugas. In: CANEN, Ana; VARGAS, João Costa; MUNANGA, Kabengele (Orgs.). **Cadernos Penesb**(Periódico do Programa de Educação sobre Negro na Sociedade Brasileira- FEUFF). Niterói/RJ: Alternativa, 2010.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 20. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

PORTAL BRASIL. **Cultura afro-brasileira se manifesta na música, religião e culinária**. 2009. Disponível em:<<http://www.brasil.gov.br/cultura/2009/10/cultura-afro-brasileira-se-manifesta-na-musica-religiao-e-culinaria>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Mariene. História do ensino de história: o saber e fazer históricos em sala de aula e a construção de noções de tempo. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SILVA, Maria Aparecida da. Formações de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades brasileiras: Como valorizar raízes afro nas propostas pedagógicas. **Revista do professor**, Porto Alegre, v. 11, n. 44, p. 29-30, 1995. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo6/questoes_etnico_raciais/Africanidades.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA, Rainer. **África pré-colonial**. 2009. Disponível em:<<http://www.brasilecola.com/historiag/afrika-precolonial.htm>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

VALVERDE, Rose. **Consciência Negra**. 2006. Disponível em: <https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/3_VI.php>. Acesso em: 03 mar. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICE- I

PLANO DE AULA

(Referente à Semana da Consciência Negra e 13 de maio, direcionado a discentes do 4º ano do ensino fundamental I)

Objetivos:

- Identificar a imagem de África presente no cotidiano escolar;
- Situar a África no mundo;
- Desmistificar a ideia de África como país;
- Conhecer as características físicas do continente africano referentes à população, clima, relevo, hidrografia, vegetações, fauna etc.

Conteúdo: África como continente; África na sua localização geográfica e demográfica; África nos aspectos físicos (população, clima, relevo, hidrografia, vegetação, fauna etc.).

Procedimentos metodológicos:

- Acolhida simples;
- Pergunta antes da discussão “como vocês imaginam a África?”.
- Perguntas acerca do tema abordado;
- Exibição de vídeo “A África que nunca vimos, ou que ninguém mostrou” e “O rei leão: ciclo da vida”;
- Roda de conversa sobre as imagens que apresentam no vídeo e reflexão sobre a África;
- Atividade em classe: “o que aprendi sobre a África”.

Recursos: Notebook, livros, folha de ofício, lápis.

Avaliação: produção escrita, participação nas atividades.

APÊNDICE- II PLANO DE AULA

(Referente à Semana da Consciência Negra e 13 de maio, direcionada discentes do 4º ano do ensino fundamental I)

Objetivos:

- Identificar a participação do negro na história do Brasil;
- Conhecer o tráfico de pessoas e a escravidão no Brasil como um processo cruel de comércio de vidas humanas;
- Compreender as leis abolicionistas (Lei dos Sexagenários e Lei do Ventre Livre) como uma liberdade camuflada.

Conteúdos:

- O negro na história do Brasil;
- Escravidão no Brasil e tráfico de escravos;
- As Leis abolicionistas: sexagenários e ventre livre.

Procedimentos metodológicos:

- Acolhida simples;
- Memória da aula anterior;
- Roda de leitura e conversa sobre os temas abordados através de imagens;
- Atividade: montagem de cartaz sobre o navio negreiro, as condições dos navios, o trabalho escravo e as leis abolicionistas (Lei dos Sexagenários e Lei do Ventre Livre). Em seguida, exposição dos cartazes feitos por cada equipe.

Recursos: Notebook; cartolina, livros, revistas, tesoura, cola.

Avaliação: perguntas orais e participação nas atividades.

APÊNDICE- III PLANO DE AULA

(Referente à Semana da Consciência Negra e 13 de maio, direcionada discentes do 4º ano do ensino fundamental I)

Objetivos:

- Compreender o que foram os quilombos e as revoltas;
- Conhecer as formas de resistência dos escravizados;
- Reconhecer e compreender a história de Zumbi dos Palmares;
- Identificar o que foi abolição da escravidão (Lei Áurea) e questionar a libertação dos escravos como concessão da princesa Isabel;
- Conhecer e compreender a influência do negro na cultura Brasileira (música, dança, culinária, religião etc.).

Conteúdos:

- Quilombos e revoltas;
- Resistência negra;
- Zumbi, um grande herói da liderança negra;
- Abolição e abolicionismo (Lei Áurea);
- As influências do negro na cultura brasileira (música, dança, culinária etc.).

Procedimentos metodológicos:

- Acolhida simples;
- Apresentação das palavras quilombos e revoltas; Abolição (Lei Áurea) e Influências do negro na cultura brasileira (no quadro);
- Perguntas acerca do tema abordado;
- Exibição de slides sobre as temáticas trabalhadas;
- Roda de conversa sobre as temáticas;
- Recorte/colagem e desenho sobre a cultura afro-brasileira;
- Montagem de cartaz sobre a cultura afro-brasileira.

Recursos: Notebook; cartolina, livros, revistas, tesoura, cola, lápis de cor.

Avaliação: participação nas atividades e perguntas orais.

APÊNDICE- IV

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIOS

(QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS 16 ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I)

Aluno _____

Série: _____ Idade: _____ sexo _____

1. Como você se auto-identifica em relação à sua cor?
 Branco Pardo Negro
 Indígena Amarelo Não declarado

2. Você tem amigos negros?
 sim não

3. Qual a importância dessa amizade para você?

4. Na sala de aula, vocês conversam, debatem sobre a história, cultura e a raça negra ?
 sim não

5. Como você avalia as imagens do negro no livro didático?

6. Que trabalhos são realizados na sala de aula sobre a história e cultura afro-brasileira e africana?

7. Alguma vez, na sala de aula, você já foi vítima ou percebeu algum preconceito e discriminação? Se sim, responda à próxima questão.

8. Como você justifica o acontecimento de tais práticas?

9. Você já teve orientações e reflexões na sala de aula sobre o preconceito e discriminação racial?

10. Na sua família, vocês conversam sobre preconceito e discriminação racial?

APÊNDICE- V
ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO
(QUESTIONÁRIO DIRECIONADO À DOCENTE 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
I)

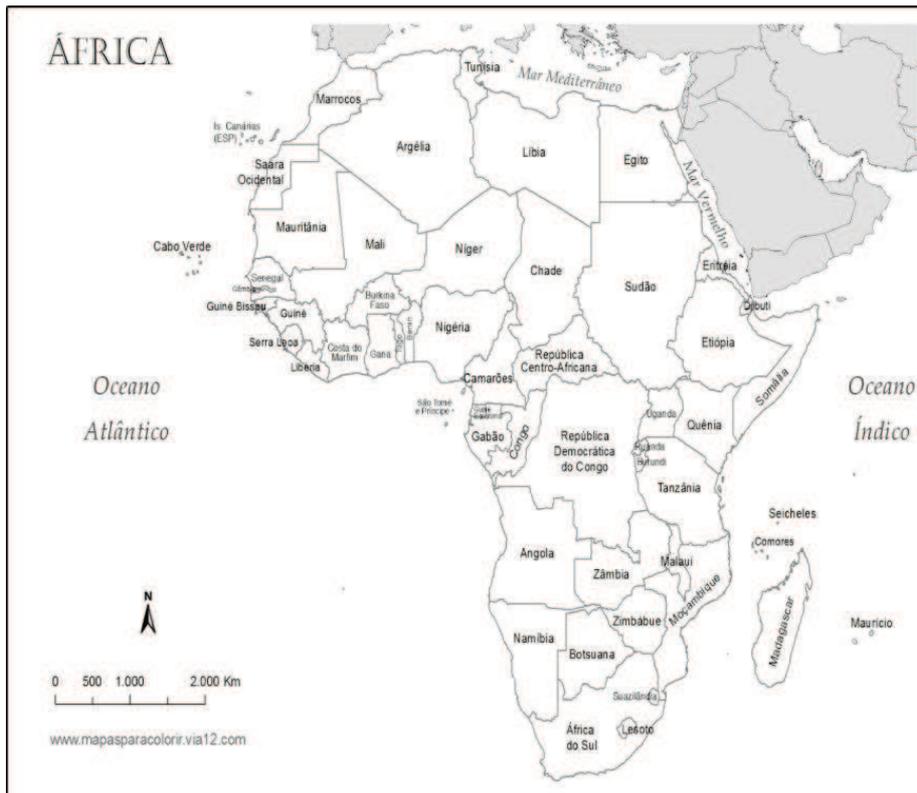
1. Você conhece a Lei n. 10.639/2003 e a Lei n. 10.645/2008? Sim () Não()
2. Se SIM, que relevância dá a estas leis?
3. Como você define a África?
4. Você percebe indícios de discriminação nos conteúdos dos livros didáticos?
5. Você acredita que a escola contribui para a reprodução de práticas discriminatórias?
Por quê? Como superar esse problema?
6. Nessa escola, em específico, a sala de aula está constituída por alunos afrodescendentes e brancos. Enquanto educadora, o que você tem feito para refletir sobre as desigualdades raciais e a superação de estigmas que podem surgir em função dessas desigualdades?

APÊNDICE- VI

ESCOLA MUNICIPAL DA COR DO BRASIL
CAMPINA GRANDE _____ / _____ / _____
ALUNO (A) _____

ATIVIDADE

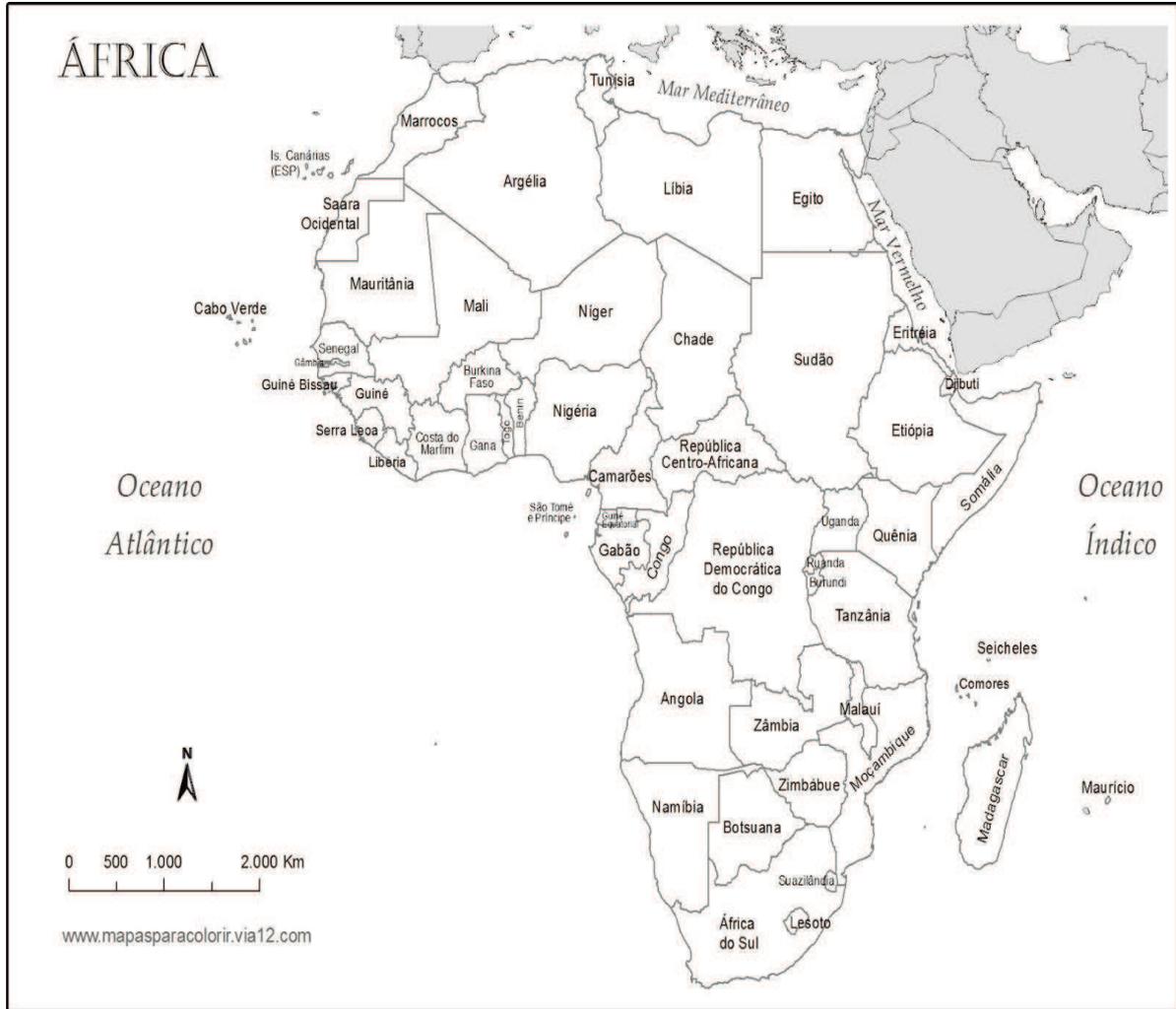
1) Como imagino a África?



ANEXO I
MAPA DO CONTINENTE AFRICANO



ANEXOII CONTINENTE AFRICANO



ANEXOIII
MAPA MÚNDI

