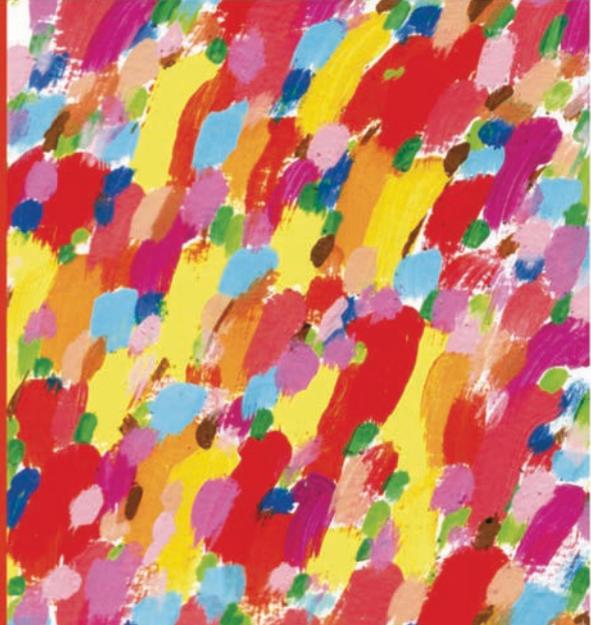


D



Série

DIVERSIDADES

Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira

Iosvaldy Carvalho Bittencourt Junior

Viviane Adriana Saballa

Organizadores



UFRGS
EDITORA

The logo for UFRGS Editora features a stylized flame icon above the text 'UFRGS' and 'EDITORA'.

**Procedimentos Didático-Pedagógicos
Aplicáveis em História
e Cultura Afro-Brasileira**



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor e Pró-Reitor
de Coordenação Acadêmica

Rui Vicente Oppermann

EDITORA DA UFRGS

Diretora

Sara Viola Rodrigues

Conselho Editorial

Alexandre Ricardo dos Santos

Carlos Alberto Steil

Lavinia Schüler Faccini

Mara Cristina de Matos Rodrigues

Maria do Rocio Fontoura Teixeira

Rejane Maria Ribeiro Teixeira

Rosa Nívea Pedroso

Sergio Antonio Carlos

Sergio Schneider

Susana Cardoso

Valéria N. Oliveira Monaretto

Sara Viola Rodrigues, presidente

Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira

Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior

Viviane Adriana Saballa

Organizadores

© dos autores
1ª edição: 2012

Direitos reservados desta edição
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Revisão: Flávia Maria de Magalhães Rosa e Nora Cecília Bocaccio Cinel
Capa: Ivan Vieira
Editoração Eletrônica: Rafael Marczal de Lima
Revisão final dos organizadores

P963 Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro-brasileira / organizadores Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior [e] Viviane Adriana Saballa. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.
344 p. : il. ; 14x21cm

(Série Diversidades. Linha Editorial Etnicidade, Identidade e Territorialidade).

Inclui figuras.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação das relações étnico-raciais. 3. Educação antirracista. 4. História – Ensino – Cultura Africana – Cultura Afro-brasileira. 5. Educadores – Legislação antirracista. 6. Diversidade étnico-racial – Cultura negra – Continente africano – Brasil - Plataforma Moodle. 7. Territórios negros residenciais – Quilombos – Vilas – Bairros rurais – Bairros urbanos. I. Bittencourt Junior, Iosvaldyr Carvalho. II. Saballa, Viviane Adriana. III. Série.

CDU 37:323.118
96

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin – Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-85-386-0176-0

Apresentação Institucional

A extensão da UFRGS na implementação da Lei Federal 10.639/03

Ao lançar este livro, intitulado *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, na Série *Diversidades da Linha Editorial Etnicidade, Identidade e Territorialidade*, que concentra as publicações realizadas pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), desta Pró-Reitoria de Extensão (Prorext), propomos uma reflexão sobre o papel da extensão levada a cabo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e sua correlação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CP Resolução 1/2004, DOU 22/06/2004) estabeleceram a prerrogativa do tratamento das questões e das temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, o que foi fundamentado no Parecer 3/2004 do Conselho Nacional de Educação que trouxe, dentre seus pressupostos, o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores. A educação das relações étnico-raciais passou a ser expressa na adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas para a valorização da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Cada vez mais, houve a necessidade de refletir sobre a diversidade sociocultural e a criação de mecanismos institucionais para superar a desigualdade étnico-racial, presente nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.

Nesse sentido, em seu Plano de Gestão – 2008-2012, a UFRGS reafirmou o seu compromisso com as políticas públicas voltadas para a educação, a ciência, a tecnologia e a inovação, assim como para com o respeito à diversidade étnico-racial, à heterogeneidade cultural e à pluralidade de ideias. No tocante à extensão universitária, o Plano trouxe como meta a ampliação do número de projetos interinstitucionais para promover o respeito à diversidade cultural e para a redução das vulnerabilidades socioeconômicas. Também expressa que a responsabilidade social da UFRGS é intrínseca a sua condição de Universidade pública, que deve assumir o compromisso com o ensino, a extensão e a pesquisa, como fontes para a aprendizagem e para a produção de conhecimentos.

Por outro lado, a partir da Decisão n. 134/2007 do Conselho Universitário, que definiu a reserva de vagas para o acesso e a permanência dos estudantes oriundos das escolas públicas, negros e indígenas, a Universidade vem implementando Políticas de Ações Afirmativas. O objetivo principal destas políticas tem sido tornar efetivo o compromisso com a inclusão social, o que também tem se realizado por meio das ações extensionistas desenvolvidas pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), desta Pró-Reitoria de Extensão.

O DEDS é um dos locais na Universidade onde se verifica a relação direta das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com as demandas sociais. Desde o início de 2003, ao entrar em vigor a Lei 10.639, o DEDS criou o Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico que, desde então, tem executado projetos voltados à formação pedagógica dos educadores gaúchos sobre as temáticas das relações raciais. As Secretarias Municipais de Educação da região metropolitana de Porto Alegre têm sido parceiras fundamentais nesse processo de troca de saberes entre a comunidade acadêmica e os profissionais do ensino básico.

O trabalho desenvolvido pelo Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, ao longo dos anos, o qualifica como um correlato a um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), em nossa Universidade. Nesse sentido, seu histórico extensionista de

formação continuada de educadores tem se voltado para o ensino e a pesquisa da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, tornando o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social um centro de referência, na UFRGS e na sociedade, preocupado em desenvolver tecnologias para o ensino e a aprendizagem das temáticas propostas pela Lei 10.639/03.

Ao participar do Edital Uniafro/MEC (Programa de Ações Afirmativas para População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior), no ano de 2009, com a realização do Curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, o Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico consolidou o papel social ao qual se propôs desde o início, reafirmando o seu lugar de formador de educadores da Educação Básica, no que se refere às questões sobre Educação na Diversidade.

O curso, oferecido como Ação de Extensão a distância para um público de 500 professores das redes municipais de ensino de Porto Alegre e região metropolitana, instituições da sociedade civil e integrantes do Movimento Negro, teve como objetivos: habilitar educadores no cumprimento da Lei 10.639/2003; fortalecer parcerias; estimular fóruns de discussão da temática da educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Ao longo de oito meses, trabalhou temas como educação na diversidade e direitos humanos; atos legais e atos normativos; a temática na estrutura e no funcionamento da escola, na sala de aula e nos demais espaços e tempos escolares e, por fim, a avaliação na temática, promovendo reflexões e a produção de vários projetos pedagógicos.

Este processo envolveu mais de 150 escolas das redes parceiras, além de bibliotecas públicas municipais. Os cursistas, em sua maioria, estavam atuantes em sala de aula: 70% nas séries iniciais e educação infantil, 15% no ensino médio e EJA, 10% vinculados a atividades de gestão e supervisão e 5% em atividades como serventes, cozinheira e atendente escolar. Um percentual expressivo, aproximadamente 68%, informou não ter experiência anterior com a temática da educação das relações étnico-raciais.

Duzentos e sessenta e quatro educadores dos municípios de Alvorada, Cachoeirinha, Esteio, Gramado, Porto Alegre, Novo

Hamburgo, Sapucaia do Sul e São Leopoldo – redes parceiras do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico –, integrantes do Movimento Negro e até agentes de segurança pública receberam o certificado de curso de extensão de 200h da UFRGS.

O Departamento promove a formação continuada de professores das redes municipais e estadual de ensino, produz material didático e fomenta o diálogo permanente com a sociedade, tornando públicos os resultados das ações que articulam a extensão ao ensino e à pesquisa, fortalecendo o compromisso interinstitucional com as políticas de promoção social. O presente livro é mais um exemplo deste protagonismo, que colabora com as metas estabelecidas no Plano de Gestão da UFRGS. Para finalizar, temos a satisfação de convidá-lo para um mergulho nesta leitura.

Sandra de Deus
Pró-Reitora de Extensão

Prefácio

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

A obra *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* resulta do trabalho conjunto da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, por meio de seu Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, das Secretarias de Educação de municípios parceiros – Alvorada, Cachoeirinha, Esteio, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Sapucaia do Sul, Gramado e Porto Alegre –, de professores e tutores de curso de formação continuada, na modalidade a distância, dos professores da Educação Infantil e da Educação Fundamental que decidiram participar de curso sobre estratégias didático-pedagógicas, com vistas a atender as determinações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Certamente os ricos capítulos em que se apresentam o curso – temas tratados, organização e funcionamento das atividades, assim como decorrente revisão de posturas, conceitos, entendimentos, despertar de perplexidades, enfrentamento de dificuldades, busca de criativas soluções, identificação de potencialidades – interessam tanto a professores, independentemente do nível de escolarização em que atuem, quanto a outros educadores, tais como lideranças comunitárias, profissionais das áreas da saúde, habitação, economia, direito e, certamente, também a todas as pessoas empenhadas em lutas por justiça social.

A execução de políticas curriculares, sobretudo daquelas que tratam da diversidade sociocultural da nossa sociedade, que buscam corrigir desigualdades entre grupos e pessoas, não é responsabilidade unicamente dos professores. Cabe a todos os cidadãos conhecer os

textos legais, normativos e, tendo-os interpretado, ajudar a acompanhar, avaliar a execução dessas políticas. Quem estiver disposto a assumir essa importante responsabilidade de velar para que o sistema de ensino implante devidamente o previsto no Art. 26-A da Lei 9394/1996 das *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, introduzido por força das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, encontra, na obra em tela, informações úteis.

A Prorext/UFRGS, atenta a sua função de estender à sociedade o que de melhor a universidade é capaz de produzir e ciente de que o ensino universitário integra o sistema nacional de educação, que se constitui dos diferentes níveis de ensino – Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação Superior –, buscou articular essas diferentes instâncias. Para fazê-lo, estabeleceu parcerias com gestores de sistemas municipais de ensino, professores em exercício, fossem, esses, agentes de planejamento, coordenação, ensino, tutoria do curso ou estivessem em busca de formação. Ao fazê-lo, o DEDS/Prorext esteve atento ao estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CP 3/2004 que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*:

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

Assim, criaram-se condições para que todos os implicados na realização do curso, de uma forma ou de outra, examinassem criticamente as relações étnico-raciais em nossa sociedade e, ao fazê-lo, se mantivessem atentos a situações de discriminação e prontos a combater racismos. Com essa postura, foram construídos procedimentos didático-pedagógicos para, por meio do ensino de história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, se reeducarem as

relações estabelecidas entre brancos, negros, indígenas, descendentes de asiáticos.

As atividades pedagógicas, de acordo com as narrativas dos docentes do curso, tutores, e também dos professores em formação, revelaram, da parte de uns e outros, escolhas políticas importantes para a construção de sociedade democrática, como a nossa pretende ser. Entre essas escolhas se destacam os cuidados para promover educação que não afaste os estudantes de suas raízes étnico-raciais, ao contrário, se manteve atenção no sentido de que o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana incentive cada um a cultivar suas raízes étnico-raciais próprias. Assim sendo, fizeram-se críticas a conteúdos curriculares que têm privilegiado as raízes europeias da nação brasileira e ignorado as demais ou tratado-as quando muito como exóticas, estranhas. Respeitou-se a Constituição Nacional que determina deverem todas as raízes que constituem a cultura nacional – as dos povos indígenas, dos descendentes de africanos, de asiáticos, de europeus – ser conhecidas e valorizadas por cada um dos cidadãos brasileiros.

Nessa direção, buscaram-se referências teóricas que orientem a educação de professores e de outros educadores, tendo em vista o reconhecimento da população brasileira na sua diversidade étnico-racial, de experiências de vida, de oportunidades de construção da cidadania. Construíram-se atividades pedagógicas, buscando apoio em africanidades, ou seja, em conhecimentos, valores, posturas diante da vida, das outras pessoas, do ambiente natural e social, elaborados por africanos, tanto da Diáspora como do Continente.

Os textos que constituem a obra em pauta anunciam e dão impulso para construção de pedagogia crítica, ou seja, antirracista, antissexista, anti-homofóbica, contrária a discriminações que desprestigiam, enfraquecem grupos e pessoas cujo modo de ser e viver não correspondem a um ideal humano, construído por grupos que se consideram superiores.

A realização do curso, bem como a produção dos cursistas, requereu organização, disciplina, vontade e preparo para superar racismos e discriminações. Mais do que isso, mostrou que é possível reconstruir posturas, atitudes, questionar e combater preconceitos, desmontar estereótipos. Mostrou que a construção de uma sociedade

sem desigualdades e respeito às diferenças é possível, desde que se faça a escolha política para tanto e se tenha humildade de reconhecer as dificuldades pessoais e as pressões de alguns segmentos sociais a enfrentar.

Para tanto, professores e estudantes de diferentes grupos sociais, pertencimentos étnico-raciais, experiências de vida têm de fazer face a opressões que, ao ignorar, depreciar, desvalorizar cada um na sua especificidade, têm devastado autoestimas, capacidades de aprender, de fortalecer jeito próprio de ser e viver.

O presente conjunto de textos, que tenho a honra de introduzir aos leitores, nos mostra que é possível construir pedagogia antirracista, conforme recomendam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Para tanto, é preciso disposição e estudo, a fim de contestar a ideia de que haja um ser humano universal e, assim, reconhecer, valorizar a diversidade de mulheres e homens nas suas especificidades, além de aprender, no convívio, como tratar cada pessoa e de buscar, em cada grupo étnico-racial, em cada continente, o que de melhor a humanidade tem produzido. É fundamental, pois, assumir compromisso no sentido de que, nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino, os estudantes e seus professores, por meio de estudo e trabalho, tenham condições de participar cultural, política e economicamente da sociedade.

Sumário

| | |
|--|----|
| Apresentação | 17 |
| <i>Paulo Sérgio da Silva, Rita de Cássia dos Santos Camisolão e Véra Neusa Lopes</i> | |

Parte 1

CORPO DOCENTE

| | |
|---|----|
| Os educadores em face da legislação antirracista: o desafio necessário..... | 29 |
|---|----|

José Rivair Macedo

| | |
|---|----|
| Currículos e identidades: algumas considerações | 35 |
|---|----|

Fani Averbub Tesseler

| | |
|--|----|
| Dados pedagógicos acerca da cultura negra estão no continente africano, na nação brasileira e na plataforma Moodle: a diversidade étnico-racial e cultural dentro e fora dos ambientes escolares | 44 |
|--|----|

Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior

| | |
|--|----|
| Atos legais e atos normativos sobre a temática africana e afro-brasileira na estrutura e no funcionamento da escola..... | 57 |
|--|----|

Márcia Terra Ferreira e Taise Santos de Souza

| | |
|--|----|
| Valores civilizatórios afro-brasileiros, mitos e verdades: um levantamento em construção... .. | 71 |
|--|----|

Adiles da Silva Lima

| | |
|---|----|
| Avaliação em história e cultura afro-brasileira: possível e necessária..... | 90 |
|---|----|

Paulo Sérgio da Silva, Véra Neusa Lopes e Viviane Adriana Saballa

| | |
|---|-----|
| Territórios negros residenciais e interacionais: quilombos, vilas e bairros residenciais rurais e urbanos | 101 |
|---|-----|

Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior

Parte 2

COORDENAÇÕES LOCAIS E SMEDS

A articulação em rede: o papel fundamental das Secretarias Municipais na implementação didático-pedagógica da temática afro-brasileira nas escolas..... 121

Paulo Sérgio da Silva

Novo Hamburgo
Reflexões sobre o Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul 127

Leira Salete Teixeira de Souza e Evandro Fernandes

Cachoeirinha
Tutoria presencial e a distância: duas caminhadas e um único objetivo 140

Simone Majerkovski Custodio e Susana dos Santos Monni

Alvorada
Espaço da diversidade: conquista de novos territórios 151

Bruno Zarzana Lopes e Simone Majerkovski Custodio

São Leopoldo
O gestor municipal escolar atuando para a continuidade na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08..... 164

Andrea Helena Petry Rahmeier e Evandro Israel Machado Paixão

Sapucaia do Sul 171

Sônia Maria Ferreira da Cruz

Parte 3

TUTORIA A DISTÂNCIA

Tutores em educação a distância
Mediadores na transgressão de normas
e paradigmas curriculares vigentes 183

Véra Neusa Lopes

Descobertas e desafios de uma formação pedagógica sobre a temática africana e afro-brasileira no espaço virtual..... 187

*Aline de Abreu Andreoli, Márcio de Almeida Malavolta
e Rosa Maris Rosado*

Curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira como um Espaço de reconhecimento para a formação de uma educação afrocentrada 199

Arlison dos Santos Gomes

A ciranda de narrativas interculturais que permeiam outro fazer pedagógico em história e cultura afro-brasileira..... 216

Marielle de Souza Vianna

Cabeças feitas, cabeças bem-feitas: inserções antropológicas sobre o curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira 227

Talita Bender Teixeira

Por uma leitura de mundo antirracista: a experiência dos tutores em EAD de Novo Hamburgo no curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira 238

Ailim Schwanbach, Cátia Silene Morera e Wagner dos Santos Chagas

A utilização da educação a distância como ferramenta de mudança e apoio para a educação da diversidade etnico-racial e cultural no cotidiano escolar..... 254

Úrsula Boeck

Parte 4

RESULTADOS DO CURSO E EXCERTOS DA PRODUÇÃO DOS CURSISTAS

Os conhecimentos, saberes, fazeres e as práticas culturais afro-brasileiras transformadas em materiais didático-pedagógicos dialogam com a diversidade de mediadores sociais e de agentes escolares 267

Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior e José Maria Wiest

Orientações para o desenvolvimento dos módulos..... 279

Excertos da produção dos cursistas 291

Autores..... 333

Apresentação

Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira

Curso aponta novos paradigmas
para a formação continuada dos educadores

Paulo Sérgio da Silva

Rita de Cássia dos Santos Camisolão

Véra Neusa Lopes

Para garantir qualidade à educação oferecida pelas redes escolares de ensino brasileiras, tanto públicas quanto privadas, especialmente na Educação Básica, a formação continuada vem assumindo papel de relevância, sobretudo em relação à qualificação pedagógica de educadores. É preocupante a preservação de determinadas perspectivas didático-pedagógicas, com as quais ainda se faz educação no Brasil, com base em um currículo elaborado por educadores que resistem em conhecer a diversidade étnico-racial, de gênero e cultural.

Entre outros aspectos, assinalamos a diversidade, reduzida, em geral, aos aspectos regionais, quando e se isso acontece, conforme concluiu Souza (2007). Nesse paradigma curricular e de formação de educadores, ainda segundo o autor citado, as diversidades de sujeitos históricos, de coletivos humanos de nossa sociedade foram ignoradas.

É necessário, ao contrário, trabalhar a temática afro-brasileira como elemento estruturante do currículo, e não na forma de disciplinas, de áreas de conhecimento ou de temas transversais como muitos propugnam, agregando valor mais amplo ao processo educativo. E, de acordo com Hernández (2009), é preciso permitir que a escola passe a dialogar com a realidade sociocultural, com as mudanças que afetam profundamente os sujeitos envolvidos no processo educativo, a partir, também, das relações sociais daí decorrentes, com as representações de diferentes formas de cultura e de conhecimentos que a própria escola tem dificuldade em reconhecer e valorizar.

A educação em si mesma é uma tarefa que exige cooperação. Não há processo de formação que não seja desenvolvido no coletivo; portanto, os processos educacionais se caracterizam por serem cooperativos. O educador Paulo Freire nos informa, por meio das suas teorias educacionais, que ninguém se educa sozinho, uma vez que os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Desta maneira, a concepção deste curso de formação sobre procedimentos didático-pedagógicos não poderia percorrer outro caminho que não fosse o da construção coletiva e do estímulo à participação solidária.

Vivemos em uma sociedade competitiva onde, por consequência, o individualismo e a permanente busca por autopromoção são intensos. A Academia, por exemplo, costuma premiar os melhores alunos, os melhores cursos, os melhores professores. Enfim, os primeiros é que são sempre considerados. Entretanto, o contexto sociocultural universitário também é lugar de transformação e de mudança coletiva, fazendo com que o conhecimento produzido por meio da pesquisa acadêmica torne-se instrumento daqueles que não tem vez, bem como venha a servir para questionar as relações de poder e de dominação. A educação pode combater os valores que representam as estruturas históricas de dominação e os interesses das suas respectivas classe sociais que, tradicionalmente, são transmitidos pela mesma Academia.

A inclusão da temática afro-brasileira na estrutura curricular de todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, por força das Leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda não acontece de modo satisfatório. Muito embora ocorram ações exitosas, quase sempre pontuais, em diferentes sistemas escolares, a implementação vem

acontecendo de modo precário e moroso, onde a falta de vontade política e o desconhecimento dos saberes necessários constituem entraves para a qualificação curricular, a partir da ótica da diversidade, especialmente as que tratam das questões étnico-raciais, culturais e de gênero.

Constatamos que os cursos universitários, na sua imensa maioria, ainda tratam pedagogicamente de maneira difusa as questões de educação das relações étnico-raciais e de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, o que vem permitindo que os efeitos colaterais dessa negligência histórica se alastrem não somente nas instituições de ensino superior, mas, o que é mais grave, pelos milhares de salas de aula do país afora, ocasionando um passivo social de proporções gigantescas.

A Academia deve representar, também, os interesses mais amplos da sociedade, por isso sua abrangência se destitui de fronteiras, o que nos permite ousar. Ousamos trazer para a Academia centenas de professores de redes públicas com a finalidade de discutirem procedimentos didático-pedagógicos enraizados em estruturas escolares, quase impermeáveis por força de serem sustentadas por teorias eurocentradas.

Propor novos paradigmas para uma educação centrada na diversidade, conforme dispõem as Leis federais antes citadas e as DCNs (Brasil, 2005), constituiu um desafio assumido pelo Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico (Prorex/UFRGS). Esse desafio tomou a forma de um curso de extensão universitária, denominado *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, executado na modalidade de Educação a Distância, com duração de duzentas horas e uma previsão de quinhentas vagas. Constituíram seu público professores/educadores indicados pelas redes municipais de ensino, respectivamente de Alvorada, Cachoeirinha, Esteio, Gramado, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo e Sapucaia do Sul, municípios parceiros do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social no estudo e na aplicação das disposições legais e normativas referentes à temática afro-brasileira.

Colocam-se, assim, o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social e os municípios-parceiros não só como produtores de conhecimentos específicos em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas como entes que atuam também como referências

pedagógicas e fomentadores de ações, para que os educadores-cursistas operem como pesquisadores em atividades escolares e nas orientações didático-pedagógicas de seus alunos, considerados sujeitos de sua própria formação como cidadãos.

Estabelecemos uma discussão diferenciada, ocupando espaços acadêmicos, em uma atividade de Extensão, sob novas perspectivas epistemológicas e teóricas educacionais. Vimos discutir o papel da educação, diante de um dos grandes desafios contemporâneos que tem se colocado para a sociedade brasileira: o trato didático-pedagógico das questões relacionadas com a diversidade étnico-racial e os preceitos de uma educação antirracista no cotidiano escolar, questionando os procedimentos didático-pedagógicos enraizados em estruturas anacrônicas de um ensino fixado, há algum tempo, quase que exclusivamente, nos valores históricos e pedagógicos eurocêtricos.

Pela primeira vez, um Curso de Extensão Universitária no Rio Grande do Sul se debruçou sobre essa temática, de forma tão intensa quanto essa que realizamos e estamos tendo a satisfação de anunciar, sugerindo ao leitor acompanhar o registro dos seus desdobramentos, ao longo das páginas deste livro.

A construção deste projeto trouxe alguns desafios, entre eles a atuação coletiva, desde sua concepção até a finalização do curso. Sendo uma das características do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico o diálogo entre os parceiros, além da articulação das ações institucionais que firmou um processo constante de ação/ reflexão/ ação, não foi difícil ter tomado a decisão de enviar a proposta para o Edital Uniafro, e pontuar como primeiro grupo de trabalho desta ação a Equipe de Coordenação e Planejamento, composta por representantes das SMEDS e da UFRGS. Coube a esta equipe: a construção do projeto, de acordo com a sistemática do órgão financiador; a proposição de critérios para seleção de cursistas, de professores e de tutores; a sugestão de parâmetros para a construção de instrumentos de avaliação do curso; o monitoramento da execução do mesmo e a avaliação dos resultados.

Em meses de trabalho intenso, considerando que, até então, o perfil de ações de formação continuada realizadas pelo Programa focara-se na formação conteudista e na gestão para implementação da

Lei, o projeto enviado ao MEC colocou, de forma inédita, o desafio de optar pelo enfoque procedimental, além de escolher uma metodologia de trabalho que garantisse permanentemente ao cursista olhar para si mesmo como cidadão e educador, para seus alunos, para a escola e seu entorno. Este processo não foi simples, pois sabíamos desde o início que enfrentaríamos algumas dificuldades, como, por exemplo, a falta de domínio da tecnologia necessária para um curso a distância; os diferentes níveis de conhecimento com relação às temáticas apontadas pelas respectivas Leis e as dificuldades locais para que os cursistas levassem a cabo uma formação de 200 horas. Além disto, a proposta deveria atender, minimamente, as expectativas e as necessidades dos profissionais de educação das redes parceiras.

Assim, a cada elemento integrante da estrutura de projeto (coordenação geral, pedagógica, administrativa e local), em articulação com os demais, coube buscar respostas às questões que foram surgindo no decorrer da execução do curso. As decisões sobre os caminhos possíveis a seguir sempre foram tomadas coletivamente, durante os meses de trabalho. Neste sentido foi fundamental a responsabilização político-pedagógica das administrações das redes de ensino e das gestões escolares.

Inicialmente, fizemos uma rodada de visitas aos Secretários de Educação para apresentar a proposta do curso, tratar das contrapartidas das redes e garantir a parceria nas especificidades que esta proposta de formação exigia. Sabendo que o curso responderia às responsabilidades de todas as instituições envolvidas na ação, assim como das coordenações do curso na UFRGS, nas redes, os Coordenadores e os Tutores Locais foram centrais, já que atuaram, ora localizando problemas que só quem esteve fisicamente próximo aos cursistas pôde percebê-los, ora como um elo entre estes e os professores. Por outras vezes, agilizaram processos administrativos, fizeram mediações, mobilizaram o público para as atividades, estimularam a não desistência. Todas estas ações foram processos de ida e volta de conhecimento do outro, de maior entendimento dentro e fora da própria rede.

Um dos mecanismos de fortalecimento de vínculo dentro e fora da instituição foi a sistemática de descentralização das reuniões. Durante os oito meses de execução do curso, realizamos as reuniões itinerantes da

Equipe de Coordenação e Planejamento nas redes escolares parceiras, de modo a apresentar a todos os resultados parciais do processo, fazer o balanço local da realização do curso e buscar soluções para eventuais problemas. Além disto, estes encontros se materializaram como processos de aprendizagem pela troca de experiências e mostra de trabalhos desenvolvidos em cada rede.

O curso, baseado no tripé ensino/pesquisa/extensão, que caracteriza o Programa de Educação Anti-Racista, trouxe para o foco das discussões acadêmicas e pedagógicas a questão da formação de professores e de outros profissionais que atuam nas redes de ensino, comprometidos com a obrigatoriedade de inclusão da temática História Africana e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar da Educação Básica e as possibilidades reais de implementação das normas reguladoras do assunto. Ao dar prosseguimento às atividades do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, desenvolvidas desde 2004, este curso buscou:

- a) propor novos paradigmas para a capacitação de profissionais de educação em História e Cultura Afro-Brasileira, pela oferta de momentos planejados de reflexão/ação/reflexão sobre questões didático-metodológicas referentes à inclusão, no currículo, de conteúdos de educação na diversidade, história e cultura dos afro-brasileiros e africanos, minimizando, assim, deficiências de formação inicial dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas (não presença de conteúdos conceituais e de procedimentos didático-pedagógicos relativos à temática, nos diferentes planos de estudo);
- b) proporcionar suporte ao trabalho das equipes pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação, oferecendo-lhes ferramentas de trabalho para a assessoria que devem prestar às escolas das respectivas redes, lembrando com Freire que *qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar... e que a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar* (Freire, 1996).

- c) qualificar o trabalho docente, possibilitando ao professor/educador valer-se de recursos pedagógicos e de metodologias adequadas ao desenvolvimento das questões afro-brasileiras no currículo escolar, tendo presente sempre o que já afirmava Freire: ensinar exige risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação;
- d) capacitar a comunidade escolar, representada também por profissionais não docentes, a refletir sobre a questão afro-brasileira, a propor ações e a intervir no cotidiano escolar, com vistas a participar da educação das relações sociais existentes no âmbito das escolas, buscando corporificar a palavra, de tal sorte que o que se diz se pratica, se vive;
- e) criar condições para a constituição de embriões de grupos de reflexão / ação / reflexão nas redes de ensino, que darão continuidade à formação dos educadores rumo ao cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, no que é pertinente à questão afro-brasileira, e à efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Necessário se torna nesse momento, para que todos entendam a nossa proposta para a adoção de novos paradigmas curriculares em Educação, sobretudo no que tange aos *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, que apresentemos, ainda que sucintamente, informações acerca de como o Curso foi pensado e executado:

- a) Seis módulos articulados: 1. *Uso da tecnologia*, 30h, visando qualificar todos os participantes – coordenadores, professores, tutores e cursistas no uso da plataforma Moodle; 2. *Diversidade e Direitos Humanos*, 20h, enfatizando o papel da diversidade, especialmente a étnico-racial, de gênero e cultural, como fundamento das modificações curriculares; 3. *Atos legais e atos normativos*, 20h, destacando as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas relações com compromissos internacionais assumidos

pelo Brasil, bem como o papel das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na implementação de novos paradigmas curriculares; 4. *A temática na estrutura e no funcionamento da escola*, 20h, colocando em evidência a responsabilidade dos gestores, professores e funcionários, a urgência da revisão regimental e do projeto político-pedagógico, o papel da Biblioteca e do Conselho Escolar; 5. *A temática em sala de aula e nos demais tempos e espaços escolares*, 80h, abordando diferentes possibilidades de inclusão da temática na base curricular; 6. *Avaliação na temática*, 30h, considerando os diferentes processos avaliativos como ferramentas para qualificação do currículo organizado segundo os paradigmas da temática.

- b) Eixos orientadores (diversidade, currículo, avaliação) constantes ao longo de todo o curso, mantendo os módulos interligados.
- c) Interdisciplinaridade, como processo pedagógico capaz de manter os diferentes conteúdos interconectados ao longo do curso.
- d) Seção *Agora é com você*, disponibilizando novas referências para aprimorar a prática docente.
- e) Referencial teórico módulo a módulo, de modo a favorecer o acúmulo de conhecimentos sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
- f) Encontros presenciais como estratégia para consolidar o espírito de grupo entre os participantes e oportunidade para sanar possíveis dificuldades.
- g) Planejamento cooperativo, com a participação dos tutores no detalhamento de cada módulo.
- h) Diálogo através dos fóruns de discussão, entre alunos-cursistas, tutores a distância e professores, considerando-os todos como sujeitos com o direito de intervenção no processo ensino-aprendizagem, com base em suas vivências, estudos e expectativas.

Esta publicação vem relatar, por meio das narrativas textuais de professores, tutores e cursistas, o modo como foi planejada e processada a tecnologia educacional, envolvendo a incorporação de mídias e de publicações, organizada por educadores para a execução do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, construída pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, no enfrentamento das dificuldades relativas à reconstrução curricular, diante da urgência em atender aos atos legais e normativos vigentes, voltados para a implementação de novos paradigmas curriculares na Educação Básica. Os diferentes relatos permitem ao leitor traçar um panorama do curso desenvolvido, evidenciando os esforços despendidos por todos em objetivar a necessidade urgente de novos referenciais para o currículo escolar e apontar novos caminhos para a efetivação de uma educação de qualidade.

No primeiro capítulo da obra, o professor José Rivair Macedo apresenta um conjunto de textos elaborados por docentes do curso que destacam o desafio de estabelecer procedimentos didático-pedagógicos, de forma concreta e objetiva nas suas relações de ordem institucional, à luz das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e das Diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação.

No segundo capítulo, o professor Paulo Sérgio Silva abre um conjunto de escritos institucionais nos quais as Secretarias de Educação dos municípios participantes refletem sobre seu comprometimento com a temática e relatam sobre sua participação na construção do curso, destacando singularidades dos municípios em relação a este processo e mostrando o impacto e os possíveis desdobramentos da iniciativa na rede municipal de ensino.

No terceiro capítulo, a professora Véra Neusa Lopes reúne registros dos tutores a distância que salientam a importância desta modalidade de ensino como forma alternativa de ampliar programas de formação continuada de professores, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no País e apontam, entre outras considerações, o curso em questão como um espaço de efetivação de uma educação que reconhece e valoriza a diversidade em suas múltiplas dimensões.

No quarto e último capítulo, os professores José Maria Wiest e Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior tecem considerações sobre conhecimentos, saberes, fazeres e práticas culturais afro-brasileiras transformadas em materiais didático-pedagógicos que dialogam com a diversidade de mediadores sociais e agentes escolares. Ao mesmo tempo, destacam um conjunto de depoimentos e contribuições de cursistas que registram o processo da busca de construção de inferências teórico-metodológicas e de procedimentos didático-pedagógicos, por meio das suas participações em fóruns, atividades, tarefas postadas e avaliação do curso.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ. Fernando. *Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma Nova Narrativa Educacional*. v. 7. Porto Alegre: Mediação 2007. (Coleção Educação e Arte).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Extensão. Departamento de Desenvolvimento e Educação Social. *Curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*. Porto Alegre, 2009. (Projeto de Formação Continuada).

SOUZA, João Valdir A. de. (Org.). *Formação de Professores para a Educação Básica: Dez Anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Parte 1

CORPO DOCENTE

Os educadores em face da legislação antirracista: o desafio necessário

José Rivair Macedo

Temos a oportunidade de presenciar e participar de um momento significativo da longa trajetória da formação da sociedade brasileira, justamente aquele em que esforços são tomados no sentido de incluir parcelas majoritárias da população mantidas, até pouco tempo, à margem da esfera de ação do Estado. Falava-se de uma sociedade *inconclusa* e de uma *cidadania relativa* devido à exclusão das camadas populares. No início do século XXI, o historiador carioca Joel Rufino dos Santos, grande conhecedor da história do povo negro, formulava o problema da seguinte maneira:

Até o fim da monarquia, os africanos e seus descendentes, os *índios* e seus parentes não eram considerados brasileiros, sujeitos, portanto, de direitos e deveres de cidadãos: eram população mas não eram povo. O Estado se relacionava com eles exclusivamente de duas maneiras: pelo cobrador de impostos (e recrutador, quando precisava de soldados) e pela polícia. Findo esse período de formação, o que se passou? Os últimos cem anos assistem ao lento e doloroso esforço da população brasileira para se tornar povo. Pode-se dizer, a essa luz, que o problema nacional brasileiro é este: como converter sua população em povo (Santos, 2000, p. 36).

O problema, portanto, era o como ou o que fazer para que a *população* brasileira deixasse de ocupar a posição marginal, em que até

então se encontrava, em relação às decisões e se tornasse participante ativa das diretrizes da sociedade. Tratava-se, pois, de promover a cidadania, isto é, estabelecer a condição necessária para que a sociedade civil assumisse seu real papel e se tornasse cidadã e participante política ativa, definindo o seu próprio destino (Carvalho, 2001; Pinsky, 2003). Não escapava das análises o fato de que a aquisição da cidadania passava necessariamente pelo reconhecimento das mazelas sociais, características de nosso modelo de sociedade, e que uma dessas mazelas era o racismo em sua versão tropical, o chamado *racismo à brasileira*.

Do ponto de vista dos índices e percentuais relativos à oferta de emprego, distribuição de renda, taxa de alfabetização e quantidade média de anos de estudo da população maior de 10 anos, percebe-se uma nítida desproporção nas oportunidades oferecidas a brancos e negros em nossa sociedade, sendo inclusive as mulheres negras o grupo mais atingido pela exclusão, e esse fenômeno apresenta característica eminentemente racial (Paixão, 2003, p. 75, p. 77). Desde os anos 1950, pesquisadores acadêmicos e militantes dos movimentos sociais apontavam o problema, e os últimos reivindicavam medidas de caráter antirracista, enquanto prevalecia o modelo hegemônico corporificado no mito da *democracia racial*.

A partir dos anos 1990, algumas mudanças de orientação dos movimentos sociais produziram alteração significativa nas formas de relação étnico-racial no Brasil. Aos poucos, a ênfase deixou de ser dada à denúncia do racismo e foi direcionada para medidas efetivas de combate ao fenômeno, com uma diferença essencial: o Estado passou a ser mobilizado como ator no processo, a partir da discussão e das medidas adotadas contra o chamado *racismo institucional*.

A maior dificuldade em se combater o dito *racismo à brasileira* consistia no fato de que ele se caracterizava pela minimização e pela negação do problema racial, o que o tornava *escorregadio*, pouco perceptível em termos institucionais. Em uma comparação entre os modelos de relação racial desenvolvidos no Brasil, nos Estados Unidos e na África do Sul, o pesquisador Antônio Sérgio Alfredo Guimarães ressalta a diferença essencial entre o nosso caso e os demais, em que o racismo era declarado e institucionalizado pela chamada *linha de cor*. No Brasil, o racismo se desenvolveu de outra maneira. Estava presente nas práticas sociais e nos discursos (racismo de atitudes), mas não era

reconhecido pelo sistema jurídico, ou era negado pelo discurso não racista da nacionalidade:

Ou seja, as liberdades e os direitos individuais, outorgados pela Constituição, não são garantidos no cotidiano; as práticas de discriminação e de desigualdade de tratamento continuam sendo a regra das relações sociais. Mas, por outro lado, as elites brasileiras tiveram problemas em aceitar integralmente o racismo enquanto doutrina e acabaram por rejeitá-lo por completo, transformando o não-racialismo e a miscigenação cultural e biológica em ideais nacionais [...] abarcando não só os mestiços mais próximos das características somáticas europeias, como também, no extremo, todos os que usufruíam dos privilégios da cidadania (Guimarães, 1999, p. 204).

O que se tem percebido, nas últimas duas décadas, é uma gradual mudança de estratégia dos movimentos sociais na luta pela aquisição de direitos das minorias e sua efetiva inserção social. Em vez de igualdade de direitos, a palavra de ordem passou a ser igualdade de oportunidades. Por esta última entende-se, por sua vez, a busca de condições para que todos tenham igual possibilidade de alcançar os vários benefícios e recompensas que uma sociedade torna disponíveis, de modo que as diferenças aceitas sejam apenas as de mérito e capacidade pessoal, de acordo com suas escolhas, sem condicionamentos de natureza racial, sexual, etária ou social (Outwhite; Bottomore, 1996, p. 643).

Um dos marcos fundamentais da história recente das relações raciais no Brasil foi a criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988, órgão vinculado ao Ministério da Cultura, destinado a promover a memória e a cultura dos afrodescendentes. O reconhecimento formal da existência do racismo pelo governo brasileiro, a partir de 1994, foi um passo importante porque tirou o Estado da posição de passividade em que se encontrava e o obrigou a tomar medidas efetivas de caráter antirracista e de caráter afirmativo em relação às minorias, entre as quais se deve incluir a criação de Departamentos e Secretarias de Promoção da Igualdade Racial, junto ao Governo Federal, como é o caso da Seppir, atualmente elevada à condição de um Ministério; o

estabelecimento e o incentivo de ações afirmativas, visando ao acesso das minorias sociais e raciais a determinados postos de trabalho e nas universidades públicas; e o reconhecimento dado a dispositivos legais, visando à recuperação ou à preservação da memória das populações minoritárias. É nessa última categoria que se inscreve a promulgação da Lei 10.639/2003 e a da Lei 11.645/2008, que alteram o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional ao tornar obrigatório o estudo de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio. Trata-se também, aqui, de medidas afirmativas, de caráter inclusivo, a da preservação e a da valorização da memória afro-brasileira.

Eis o desafio colocado aos educadores: repensar as próprias bases de nossa formação escolar, toda ela calcada em modelos e princípios excludentes, e dar corpo a outros referenciais que levem em conta aquilo que a educação tradicional esqueceu, isto é, a diversidade das contribuições histórico-culturais das minorias étnico-raciais de proveniência indígena e africana, pois essas leis não foram criadas para os afrodescendentes ou os indígenas, que sabem na própria pele o que é ser *negro* ou ser *índio*. Elas foram feitas para que afrodescendentes e indígenas sejam reconhecidos e respeitados por toda a sociedade, a partir do momento em que são elaborados os fundamentos da cidadania nos bancos escolares. E não se trata de agregar conteúdo ou reformular datas no calendário escolar, mas de repensar conceitos e adotar procedimentos escolares e didático-pedagógicos adequados aos propósitos sociais dessa nova legislação.

Isso pede uma reflexão mais geral a respeito dos modelos e princípios que orientam a definição do currículo e que produzem aquilo que se costuma denominar de *currículo oculto*, que diz respeito aos temas ausentes, considerados inadequados ou inconvenientes, conforme propõe a professora Fani Tesseler. Dar visibilidade ao currículo oculto obriga os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem a olhar, ver e reconhecer o múltiplo, o diferente, a diversidade que impregna o entorno cultural da sala de aula e da comunidade escolar, em um sentido mais amplo. Como indicam com muita propriedade as professoras Márcia Terra Ferreira e Taise Santos de Souza, a adoção de procedimentos pedagógicos adequados para responder às exigências de legislação demandam uma ampla reavaliação do currículo escolar

e impõem mudanças na estrutura e no funcionamento das escolas – com responsabilidades que devem ser partilhadas pela Equipe Diretiva, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e demais setores, de modo a que as novas temáticas educacionais sejam refletidas no próprio Projeto Pedagógico escolar.

É claro que, no âmbito da sala de aula, as práticas e saberes partilhados por educadores e educandos ganharão maior consistência social ao considerar e dar visibilidade aos valores civilizatórios afro-brasileiros, tema tratado no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* pela professora Adiles da Silva Lima. Mais do que denunciar a ausência de traços culturais provenientes do patrimônio cultural africano, como a ancestralidade, a ludicidade e a corporeidade, que estão ausentes nos planos de ensino e presentes no cotidiano e nos modos de ser de nossa gente, será preciso insistir em seu valor cultural afirmativo para toda a sociedade – e não apenas para os afrodescendentes.

Pelo tamanho da tarefa e as responsabilidades que ela impõe, a efetivação da legislação antirracista não deve ser de responsabilidade exclusiva dos educadores, embora estes sejam, sem dúvida, atores essenciais do processo de inclusão étnico-racial em curso. Convém lembrar que a temática afro-brasileira nos ambientes escolares não é uma área de conhecimento ou um tema transversal, mas uma das bases fundamentais do currículo. Tal posição de centralidade forçará os educadores a repensar inclusive os critérios, instrumentos e formas de avaliação que deem conta dessa reorientação da aprendizagem, visando à melhoria da qualidade da educação, conforme propõem os professores Paulo Sérgio da Silva, Véra Neusa Lopes e Viviane Saballa.

Do ponto de vista dos referenciais de análise, os elementos associados ao patrimônio histórico-cultural africano, que deram sentido às identidades gestadas no Novo Mundo pelos afrodescendentes da Diáspora, precisam ser reconhecidos e introduzidos nas práticas educativas. A noção-chave de territorialidade negra, desenvolvida pelo professor Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior, é fundamental porque explica as peculiaridades e originalidades das formas de sociabilidade de populações duplamente desterritorializadas: na África, ao serem escravizadas, e no Novo Mundo, ao serem privadas de sua liberdade e de espaços que lhes fossem garantidos por direitos. A partir das ruas e

seus espaços de trânsito e de troca, dos terreiros onde se reconstituíram as crenças e simbolismos de origem ancestral, dos quilombos rurais e urbanos reelaborados e ressignificados ao sabor das vivências e contingências impostas pelo escravismo até o fim do século XX, e pela exclusão social no século XX, as populações afrodescendentes souberam dar a si próprias sentidos novos e originais que precisam ser considerados, pois explicam parcialmente nosso próprio *ethos* social.

Eis, em síntese, um breve quadro dos textos deste primeiro capítulo, e do significado particular que eles ocupam no cenário em que vivemos. Em conjunto, eles diagnosticam as prováveis dificuldades na prática escolar da diversidade cultural e étnico-racial e propõem alternativas para a reformulação de procedimentos didático-pedagógicos na temática – condição necessária para que a legislação antirracista produza os efeitos esperados na sociedade.

Referências

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PAIXÃO, Marcelo J. P. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Org). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

SANTOS, Joel Rufino dos. Que papel nos cabe no shopping center global?. *Cadernos do Terceiro Mundo*, n. 219, 2000.

Currículos e identidades: algumas considerações

Fani Averbub Tesseler

Stuart Hall (1999, p. 47), sociólogo anglo-jamaicano, preocupado com as culturas nacionais como comunidades imaginadas e como são, mais ou menos, colocadas para os sujeitos e assumidas como verdades por eles, através do currículo escolar enquanto construção de identidades culturais, argumenta que:

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem partes de nossa natureza essencial. (...)

Embora ninguém discuta a necessidade que todos temos de pertencer a um grupo, uma classe ou uma comunidade, hoje, parece incontestável que todo homem e toda mulher tenham uma nacionalidade, assim como todos nascem e crescem. Embora a identidade nacional esteja colocada como um atributo inerente, quase obrigatório para cada sujeito, essa concepção é recente na história da humanidade. Pode parecer aos alunos e mesmo aos professores que sempre foi assim. Entretanto, são representações que passam a fazer sentido somente a partir do processo de formação dos Estados Nacionais, marcando o fim das características medievais de organização social.

Este processo de construção da identidade nacional acontece na Itália e na Alemanha apenas no final do século XIX, e vale lembrar que depois da Segunda Guerra houve todo um arranjo, refeito no final da década de 1980, início de 1990, com o fim da União Soviética, incluindo guerras fratricidas no leste europeu. Na África, foram muitas as guerras de independência, algumas inconclusas ou estendendo-se ainda pela segunda metade do século XX, criando vários novos países.

O importante é levar em conta a necessidade que o sujeito tem de ter uma pertença: as nações mudam, mas a representação é o que permanece.

Hall (1999, p.49) é contundente quando explica a origem dos significados, dados pelos próprios cidadãos àquelas que são consideradas características inerentes de nacionalidade. Assim, diz esse autor:

Nós só sabemos o que significa ser *inglês* devido ao modo como a *inglesidade* veio a ser representada como um conjunto de significados pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação nunca é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos: um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu poder...

Em tempos anteriores ao surgimento e à predominância das nações, os laços mútuos de lealdade e sentimentos de pertencimento estavam colocados no grupo, na tribo ou no clã. Desde o tempo dos processos de formação de estados nacionais, o que, como foi colocado antes, poderia ser datado como característico da idade moderna, esses laços mudaram de endereçamento. Este não foi um movimento homogêneo, nem único, muito menos realizado em um tempo comum ou de forma determinante. Entretanto, embora a diversidade e a intensidade de sua duração, este movimento consolidou-se como um processo que gradativamente absorveu diferenças regionais e étnicas, subordinando-as às identidades nacionais, e tentando fazê-lo o mais integralmente possível, o *que se tornou assim uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais* (Hall,1999, p.49).

Os currículos escolares foram sendo estruturados para colaborar na criação de padrões universais de alfabetização, de uma língua única, de uma história única pretensamente comum, narrada de forma a definir a construção dos sentidos que explicam, organizam e influenciam nossas ações, bem como nossas ideias e formas de enxergar a nós mesmos e nossa identidade. Os currículos escolares nacionais, enquanto políticas públicas de universalização da educação, constituem vias de mão dupla, tanto expandindo oportunidades quanto homogeneizando a cultura que é para alguns única e legítima para todos, muito embora as ambivalências e resistências de muitos.

Mas, como a cultura nacional é construída e contada nas escolas e na mídia e como se conta sobre a identidade brasileira nas escolas? Como diz Homi Bhaba (Hall, 1990, p.1): *As nações, tais como as narrativas, perdem suas origens nos mitos do tempo e efetivam plenamente seus horizontes apenas nos olhos da mente.* Os sentidos dados para a nação a qual pertencemos é que nosso país é composto de culturas nacionais, por sua vez construtoras de identidades. *Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas* (Hall, 1990, p.51).

Ainda segundo este autor (1990), são os seguintes os principais elementos envolvidos na resposta à pergunta sobre como se efetiva esse processo de tentativa de construção de identidade.

1. O que ele chama de uma determinada *narrativa de nação* ou uma determinada narrativa nacional, tal como é contada nas escolas, mídia e literatura, fornece um repertório de imagens e episódios que, triunfantes ou não, representam aquilo que é a nação e seu povo. Ao compartilharmos dessas narrativas, damos sentido, significado e importância a nossas vidas. Pertencemos a um passado comum e, conseqüentemente, fazemos parte de um futuro construído por todos, para o qual colaboramos com o exercício de nossa cidadania.
2. Torna-se imprescindível, para construir a narrativa da cultura nacional, enfatizar, através da escola, a memória das origens comuns, da continuidade, da tradição e da permanência em algo compartilhado, algo atemporal e essencial, construtor de

- uma só identidade nacional. Essa estratégia tem a finalidade de emprestar naturalidade e imutabilidade à história, bem como à natureza, e naturalidade a tudo o que está posto, inclusive do lugar invisível e indizível da diferença na cultura e no currículo escolar brasileiro: no caso, o lugar dos negros.
3. *Uma terceira estratégia discursiva é constituída pela invenção da tradição* (Hall, 1999, p. 54), que significa a utilização de um conjunto de práticas repetitivas com a função de criar um passado comum adequado, acompanhado de sua continuidade no futuro, condições das quais participamos para podermos nos sentir cidadãos, como se essa condição bastasse.
 4. Os currículos escolares trazem a narrativa de um mito fundacional perdido em um tempo nem sempre real, mas mítico, muitas vezes envolvido pela concepção de uma origem comum, pura ou original, capaz de criar novas nações. *Frequentemente esse mesmo retorno ao passado oculta uma luta para que se expulsem os outros, se purifiquem.*

A história da educação ou da escolarização de massas, contada por Enguita (1989, p. 120) ao estudar a origem da escola de massas e, portanto, dos estudos de currículo, nos traz mais um componente para a reflexão da origem social dos currículos escolares. Coloca este autor que o papel da escola é radical na educação e na apropriação, por parte da população, de relações sociais que vão desenhar as formas do trabalho no mundo industrial, capitalista e nacional, ou seja, de pertencimento à determinada identidade nacional.

É através da escola, quando da chegada à América de sucessivas levas de imigrantes não habituados ao trabalho industrial, bem como de negros não mais escravizados, que se institui o mecanismo principal de sua modernização e americanização. A tarefa fundamental foi então apagar o passado, as tradições culturais, as línguas de todos os diferentes, convertendo os alunos em cidadãos identificados com a nova pátria, invisibilizando diferenças identitárias.

A população negra, arrancada há não muito tempo de uma economia de subsistência – a maioria habituada ao trabalho nas plantações ou a funções domésticas servis e a toda uma gama de

serviços e trabalhos manuais e de pequeno comércio, geralmente ambulante – era vista como mão de obra barata. O mito do negro preguiçoso e incapaz de organizar sua vida sem a ajuda do branco persistia. Por isso, devia ser educado. Se já não se podia usar chicote, devia-se recorrer à escola para educar os negros, entendidos pelos gestores escolares como mão de obra barata a ser disciplinada e preservada para o trabalho.

Para refletirmos sobre o significado e o alcance de nossas escolhas curriculares e práticas pedagógicas, que também as compõem, trazemos a tradição Ubuntu. Uma história extraída do cotidiano do trabalho como está colocado por Senge (1997, p. 3):

Durante os últimos anos na África do Sul, muitas empresas começaram a empregar gerentes que foram criados em regiões tribais. A ética Ubuntu muitas vezes se choca sutilmente com a cultura dessas empresas. Num escritório, por exemplo, é perfeitamente normal passar por alguém num saguão e, enquanto distraído, não cumprimentá-lo. Sob a ética Ubuntu, isso seria pior do que um sinal de desrespeito; indicaria que você acha que essa pessoa não existia... como se, ao não ser cumprimentado, deixasse de se tornar uma pessoa.

Cabe aqui pensar sobre o que nos informa Senge (1997, p. 3 e 4):

Entre as tribos do norte de Natal, na África do Sul, a saudação mais comum, equivalente ao nosso popular olá, é a expressão popular *Sawa Bona*. Literalmente significa *Te vejo*. Sendo um membro da tribo, você poderia responder dizendo *Sikbona, Eu estou aqui*. A ordem da troca é importante: até você me ver, eu não existo. É como se, ao me ver, você me fizesse existir.

Esse significado, implícito na língua, faz parte do espírito *ubuntu*, uma disposição de espírito que prevalece entre os nativos da África abaixo do Saara. A palavra *ubuntu* provém do ditado popular *umuntu ngumuntu nagabantu*, que se traduz literalmente como: *uma pessoa é uma pessoa por causa de outras pessoas*. Se

você cresce com essa perspectiva, sua identidade baseia-se no fato de que você é visto – que as pessoas em sua volta lhe respeitam e reconhecem como uma pessoa... Poder-se-ia argumentar que invocamos nossos potenciais mútuos através de nossa disposição para ver a essência do outro.

Portanto, é na escola, num trabalho compartilhado por todos – direção, coordenações, professores, funcionários, alunos, famílias, comunidade – que poderemos construir um caminho, inspirado no cumprimento *Ubuntu*, que possibilita aos educandos a busca e o encontro de suas próprias identidades. É neste ponto que caminho, currículo, estratégias de ensino e aprendizagem, atitudes e valores se mesclam e se confundem, se tornam foco de um só objetivo: oportunizar ao Outro condições para o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional, tornando-o um ser participativo, comprometido e solidário.

Então, quando pensamos em construir um currículo, obrigatoriamente vamos selecionando o que queremos colocar ali e separando o que não vai compor a lista de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais¹. Se, por um lado, pretendemos mostrar o que julgamos ser mais importante e que desejamos esteja compondo esse currículo, por outro, sempre existe, por trás dessa decisão, uma seleção que é determinada pelos objetivos que queremos alcançar. Portanto, esse currículo não é composto apenas por aquilo que põe em evidência, mas também por aquilo que é pretendido e que nem sempre está verbalizado.

Um currículo escolar vai conter o que as pessoas (com a competência de decidir) escolheram e o *significado* do que foi selecionado. Na escola, esse significado não está colocado apenas em função das escolhas dos conteúdos, mas muito mais em função do que os alunos devem ser, ou melhor, do que se pretende que venham a ser depois de passarem por um determinado currículo, fruto de determinadas escolhas, realizadas por certas pessoas para formar ou transformar outras.

¹ As palavras conceituais, procedimentais e atitudinais não sofrerão neste texto a discussão merecida por não ser aqui o foco, o local e o momento. Sugiro a reflexão sobre a pertinência epistemológica, a fim de que se resguarde seu uso de maneira não indiscriminada.

Como diz Silva (2009, p. 15):

Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão *seguir* aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, a pergunta sobre quem queremos formar precede à pergunta *o quê* na medida em que as teorias de currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante, justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. A cada tipo de pessoa corresponderá um currículo.

No plano mais profundo, as escolhas que determinam um certo currículo têm em si uma questão de identidade, ou de subjetividade, pois é percorrendo este caminho de conhecimento que nos tornamos as pessoas e a sociedade que somos, com todas as suas diferenças.

Essas escolhas de conhecimentos que compõem determinado currículo, sendo contextuais, estão *inextrincavelmente, centralmente, vitalmente envolvidas naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade* (Silva, 1999, p. 16). Tais escolhas são sempre operações de poder, pois o ato de selecionar é um exercício de poder, já que destacar ou privilegiar determinados conhecimentos entre as diversas e múltiplas possibilidades é optar por garantir um determinado consenso, a hegemonia de uma única forma de ver a realidade, a história, a sociedade. Não há neutralidade possível, pois a questão de quem se pretende formar é social e, portanto, política. Assim, a pergunta capaz de dar sentido, às mudanças é *por que* certos conhecimentos são trabalhados e não apenas *o quê*.

Precisamos nos ver como somos. No momento em que nos vemos como somos e que podemos nos gostar dessa maneira, nós somos capazes de nos aceitarmos e o silêncio se dissolve. Um diálogo começa. Bourgeois, Louise, apud Keil, I. e Tiburi, M. (2004, p.189).

Assim, no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, fizemos uma revisita ao conceito de

currículo, necessária para entendermos como surgiu e por que o mesmo se tornou fundamental para a organização da escola e para a formação de identidades nacionais. É preciso destacar que o currículo, muitas vezes, passa pela implementação de uma política de homogeneização, estruturação e normatização do social e que essa implementação ocorre através da disseminação, pela escola, de padrões culturais comuns e de uma noção de identidade nacional, que, por princípio, faz desaparecer o Outro, o negro, o indígena, a mulher, tornando-os invisíveis, contando a história dos dominantes como única que realmente tem valor na formação de uma identidade nacional, nesse caso, a brasileira.

O convite foi para colocarmos em análise questões centrais que dão continuidade ao que já vem sendo tratado sobre currículo, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A) Qual a relação efetiva entre as diferentes dimensões do currículo escolar: *currículo oficial*, elaborado pela escola com base nos documentos que normatizam a educação brasileira e o *currículo oculto*, cujos conteúdos são subjacentes ao currículo considerado oficial e contribuem para a construção de valores, comportamentos e atitudes.

B) O que significa o currículo praticado especialmente em **sala de aula**? Que efeitos pretende alcançar, ou em outras palavras, a quem pretende formar? Que identidades, que sujeitos e que cidadãos? Está colaborando na construção de que identidades, de que sujeitos e por quê?

Importa, então, refletir sobre nossas ações e atitudes em sala de aula, ao exercermos nosso papel de educadores/as, estando sempre cientes de que as nossas escolhas de conteúdos e de práticas pedagógicas dão significado e influenciam a formação da identidade nacional prevista nos currículos e que não podem ignorar as diversidades de pertencimento étnico-racial, de gênero e de cultura.

Nossas escolhas docentes têm de corresponder, portanto, à tomada de posição sobre o fazer cotidiano hoje e futuramente, na medida em que é imprescindível que nossos alunos sejam todos incluídos na sociedade, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, cultural e de gênero.

Referências

- AGUALUSA, José Eduardo. *O Vendedor de Passados*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.
- BHABA, Homi. (Org.). *Narrating the Nation*. Londres: Routledge, 1990.
- _____. *Educação e Trabalho no Capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, Mariano F. *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre: ARTMED, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHIRARDELLI JR., Paulo. *Didática e Teorias Educacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- SENGE, Peter M. *A Quinta Disciplina – Caderno de Campo: Estratégias e Ferramentas para Construir uma Organização que Aprende*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: _____. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Dados pedagógicos acerca da cultura negra estão no continente africano, na nação brasileira e na plataforma Moodle: a diversidade étnico-racial e cultural dentro e fora dos ambientes escolares

Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior

A diversidade étnico-racial e cultural tem sido objeto de estudos nas mais variadas áreas das ciências sociais e humanas. Para que os educadores possam refletir sobre essa questão, é necessário promover a formação qualificada para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, a fim de realizar ações que impliquem na implementação de procedimentos didático-pedagógicos sobre a temática, com uma educação de qualidade. Os projetos e procedimentos escolares devem ocorrer, com base nas edições dos instrumentos legais, como as Leis 10.639/2003 e 11.645/08, do Parecer CNE/CP 003/2004, da resolução CNE/CP 01/2004 e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, de junho de 2009.

Desta feita, a Lei passa a ser executada com ações efetivadas por meio das políticas de Educação Antirracista; com as estratégias pedagógicas promovidas institucionalmente pelos governos, em todas as instâncias das gestões públicas; com a formação teórica e a prática

pedagógica qualificada dos educadores para promover didaticamente os símbolos e valores culturais de matriz africana e, assim, percebemos um avanço significativo e uma ruptura radical com as práticas didático-pedagógicas monoculturais, baseadas em conhecimentos e informações eurocêntricas.

Por educação de qualidade compreendemos como características fundamentais não somente o reconhecimento da diversidade étnico-racial, cultural, sexual e de gênero, mas o fato de que os educadores e educandos, pais e funcionários possam vivenciar esses aspectos cotidianamente, tanto em ambientes escolares quanto em ambientes não escolares, onde ocorrem diferentes processos socioculturais na sua relação com o mundo do trabalho, nas relações interpessoais e nos processos socioculturais de construções identitárias.

Nesse sentido, a cultura negra interage com diferentes práticas histórico-culturais e valores de matrizes europeias, asiáticas e indígenas. Desta forma, para além das imposições legais e dos ordenamentos normativos, temos que investir em livros didáticos e em materiais pedagógicos adequados; aumentar o quadro de inserção profissional e política, com intelectuais, educadores negros e brancos capacitados para refletir e promover a modificação de categorias racistas e preconceituosas acerca dos negro(a)s, das suas respectivas comunidades, das suas referências temáticas, dos valores socioculturais e da complexidade da sua História. Assim, estaremos valorizando e promovendo social e pedagogicamente as práticas culturais de matriz africana, no contexto mais amplo da sociedade brasileira e, especificamente, no contexto das comunidades de referência da cultura afro-brasileira.

Os educadores e as educadoras devem ter a consciência de que as identidades e as diversas manifestações sociais das culturas negras resultam de processos complexos associados à civilização africana anterior ao colonialismo europeu, legitimados em uma trajetória composta por diferenciados elementos, dos quais listamos os seguintes: o universo social e simbólico associado ao comércio escravocrata Atlântico, desde o século XVII; o contexto histórico e social escravocrata brasileiro, o qual foi tenazmente combatido política e culturalmente pelos negros; os processos sociais de resistência aos mecanismos políticos e socioeconômicos de exclusão social, a partir do período pós-Abolição e, por fim, as reivindicações e o protagonismo

do Movimento Social Negro, com destaque para quilombolas, clubes negros, irmandades negras, capoeiristas, jongueiros, mulheres negras, congadas, adeptos de cultos afro-brasileiros, MNU¹, artistas plásticos e populares, teatro negro e outros: cidadãos e entidades negras que sempre combateram o racismo, a discriminação social, as categorias e os esquemas culturais estereotipados e estigmatizantes enraizados historicamente na sociedade brasileira.

É necessário fazer compreender que os elementos que constituem a cultura negra não devem ser definidos e reduzidos ao olhar do exotismo ou ao congelamento de visões preconcebidas e depreciativas. A cultura negra não se resume ao tambor, ao jogo de capoeira, ao brilho estético da congada, ao batucar dos sambas e pagodes, ao requiebro das mulheres negras cercado de arte, inteligência e de sensualidade, às benzeduras e aos saberes fitoterápicos, às rezas, às festas e às organizações dos clubes negros, enfim, à mera quantificação das milhares de comunidades quilombolas. A cultura negra é tudo isso e muito mais. Contudo, no que diz respeito aos valores culturais de matriz africana, como qualquer outra manifestação sociocultural, vale o que afirma Clifford Geertz sobre as diferenças culturais produzidas pelos e entre os humanos: *pode ser que nas particularidades culturais dos povos – em suas esquisitices – sejam encontradas algumas das revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano* (1978, p. 55).

Para efetuar reflexões teóricas que viessem a fundamentar o tema da Educação na Diversidade e Direitos Humanos no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, em EAD/UFRGS, do Programa Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, e Uniafro, organizamos o conteúdo programático na plataforma Moodle, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, sob a seguinte

¹ O Movimento Negro Unificado (MNU), originalmente denominado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, foi fundado em São Paulo, tendo ações semelhantes no Rio de Janeiro, Bahia e Porto Alegre, com objetivos de combater a repressão policial contra os negros, de combater o racismo e de reivindicar maior inserção social dos segmentos negros da população brasileira na educação, no mercado de trabalho; por melhoria nas áreas de saúde e habitação. Durante sua trajetória, destacaram-se os seguintes militantes e intelectuais negros: Flávio Carranca, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria e Abdias do Nascimento.

orientação: direito à educação na diversidade (ênfase em diversidade étnico-racial, cultural e de gênero; cultura, diversidade cultural, direito a bens culturais; educação como bem cultural; direito à identidade, à cidadania e ao exercício da autonomia).

Nesse sentido, propusemos aos cursistas reflexão e discussão sobre Educação na Diversidade e Direitos Humanos, considerando as seguintes questões: diversidade cultural, relações étnico-raciais, construção e valorização de identidades, multiculturalismo e interculturalidade, reivindicação de direitos de igualdade e diferença. Foi com esses temas que estimulamos os cursistas a dialogar com o complexo universo social e simbólico da educação.

O Módulo 2, inserido na Plataforma Moodle, com sítio na UFRGS, denominado *Educação na Diversidade e Direitos Humanos*, integrante do Curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, foi organizado juntamente com a professora Laura Cecília López, onde se tratou das temáticas relacionadas com a Diversidade e os Direitos Humanos, que são construções históricas e socioculturais, apesar dos apelos para um sentido universalista, uma vez que possuem raízes locais bastante sólidas. Tal Módulo, subdividido em três tópicos, perpassou todo o curso, ao longo dos módulos subsequentes, de tal forma que transcendeu as dimensões teóricas vinculadas às diversidades étnico-raciais, culturais e de gênero, assim incorporando também as diversidades de conteúdos, procedimentos e técnicas didático-pedagógicas, de modo a efetivar-se a implementação da temática afro-brasileira.

Para tratarmos do tema da Diversidade Cultural, no Tópico 1, realizado no período de 4 a 14 de junho de 2010, nós, os professores, partimos do entendimento de que o Brasil, por meio do Estado e de seus respectivos cidadãos, se reconhece como sendo uma sociedade multirracial e pluricultural. Assim sendo, os ambientes escolares, em todas as suas instâncias pedagógicas, manifestam histórica e intersubjetivamente, as diversidades étnico-raciais, culturais e de gênero, como um reflexo da própria sociedade brasileira e de suas variadas matrizes étnico-raciais e culturais. À luz dessas questões, convidamos os cursistas para realizarem a leitura dos seguintes artigos: *Diversidade Cultural, Educação e Ambientes Escolares*, de minha autoria e *Diversidade*,

Etnicidade, Identidade e Cidadania, do Prof. Dr. Kabengele Munanga, antropólogo (USP).

Com base nessas duas leituras, os cursistas foram orientados para a realização de duas tarefas pedagógicas. A primeira foi a proposta de um exercício crítico, combinando a leitura dos textos antes referidos com material audiovisual de peça publicitária produzida pela *Nike. Esporte.Com*, empresa multinacional de material esportivo, a fim de promover a camisa azul da seleção brasileira de futebol, para a Copa do Mundo de 2010, denominada *Mandingas² do Futebol*. O vídeo propiciou a reflexão em torno da diversidade cultural no contexto da sociedade brasileira, a partir da conjuntura social e religiosa, que diz respeito às estruturas históricas de longa duração e aos respectivos esquemas de significação cultural estru-turantes, em termos contemporâneos, de nossa visão de mundo e do nosso *ethos* cultural.

Os cursistas foram orientados a realizarem a leitura, em detalhe do vídeo como um produto simbólico, para além dos objetivos do *marketing* esportivo, uma vez que o mesmo apresenta linguagem de caráter multissemiótico (quer dizer, a mensagem produzida está constituída por texto, som, imagens, símbolos, discursos), para responder às questões sobre diversidade cultural e acerca dos significados atribuídos ao termo *mandinga*, no contexto cultural brasileiro, com suas implicações e divergências, a partir de uma visão ocidental ou africana. Buscou-se refletir sobre eventuais estereótipos apresentados no vídeo de modo implícito ou subliminar.

De um modo geral, os cursistas que vivenciam a diversidade religiosa e cultural presente na sociedade brasileira acabaram tendo reações variadas, no âmbito da plataforma Moodle, acerca do vídeo assistido. Alguns concluíram que continha muitos estereótipos, porque associaram a conquista de sucesso profissional, exclusivamente aos atletas negros de futebol, relacionando-a às práticas de crenças populares e às tradições das chamadas *mandingas*. Outros consideraram

² De acordo com o Novo Dicionário Banto do Brasil, de Nei Lopes (Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2003), *Mandinga* possui diversos significados, tais como bruxaria, feitiço, talismã; filosofia e qualidade de movimento no jogo de capoeira. A etimologia tradicionalmente aceita é a que vê a origem do etnônimo *Mandinga* ou *Mandingo*. Os sentidos atribuídos ao vocábulo também podem estar originados a partir do quimbundo, como *mandinga*, superstição, ao lado de *uanga* e *umbanda*.

que tais práticas já fazem parte do *ethos* religioso brasileiro, não sendo exclusivo às populações afrodescendentes. Entretanto, todos identificaram tais práticas sociais e culturais como vinculadas às matrizes religiosas africanas e afro-brasileiras, as quais fazem parte da identidade religiosa e cultural brasileira.

A segunda tarefa pedagógica foi a realização do fórum *Relações da Diversidade com a Realidade do Cotidiano Escolar*, tendo o seguinte questionamento, a fim de provocar a reflexão e o debate: Como as questões de diversidade étnico-racial, cultural e de gênero perpassam as relações sociais no cotidiano escolar da sua escola? Como apoio teórico e subsídio de informações aos cursistas, estes deveriam considerar os conteúdos das leituras efetuadas e do vídeo assistido, indicados no Tópico 1.

No Tópico 2, realizado no período de 11 a 21 de junho de 2010, organizado pela antropóloga Laura Cecília López, objetivamos promover a reflexão sobre os processos históricos e atuais de relações de poder, as quais acarretam profundas desigualdades em termos de acesso a direitos sociais, com prejuízos maiores para a população negra, por meio da desvalorização de suas expressões estéticas, culturais, religiosas, entre outras. Os cursistas foram levados à compreensão de que racismo, preconceito e discriminação são contrapontos da cidadania e que a escola, como um segmento fundamental da sociedade brasileira, deve atuar permanentemente no combate a esses mecanismos de exclusão.

Ainda nesse Tópico 2, a fim de abordar o tema e a problemática das relações étnico-raciais, em complemento à discussão sobre diversidade cultural, que transcorreu no Tópico 1 e suas implicações no currículo escolar, foram propostas determinadas tarefas. Os cursistas foram orientados a efetuar as seguintes leituras: *Relações Étnico-raciais no Espaço Escolar*, da Prof^ª Dra. Laura López, antropóloga (Unisinos) e *Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão*, da Prof^ª Dra. Nilma Lino Gomes, antropóloga (UFMG).

Com base nos textos lidos, foi proposta a atividade que consistiu na exigência da elaboração de uma sequência didática e sua viabilidade de aplicação prática, com base no estudo dos conceitos abordados por Nilma Lino Gomes, tais como: identidade, identidade negra, raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação

racial e democracia racial. A sequência didática deveria apresentar o seguinte roteiro: título da atividade, conceitos selecionados, objetivos, breve descrição (ementa), público, facilitadores, período de realização, duração, local, materiais de apoio (texto, vídeo, áudio, imagens diversas, etc.) e etapas de desenvolvimento.

Com essas atividades pretendemos desconstruir as imagens forjadas ideologicamente de que o Brasil é um *paraíso racial*, onde impera uma democracia racial. Ao contrário, a multiplicação de pesquisas acadêmicas, de instituições governamentais e não governamentais e, sobretudo, as denúncias históricas, por parte do movimento social negro, vem demonstrando a existência do racismo e da sua persistência, em termos estruturais e institucionais, além das evidentes desigualdades sociais entre negros e brancos no Brasil.

Finalmente, o Tópico 3, realizado no período de 18 a 28 de junho de 2010, organizado pela antropóloga Laura López, teve como objetivo o desenvolvimento de uma noção crítica acerca de diferentes enfoques sobre multiculturalismo e suas implicações, em termos de direitos humanos e de acesso à cidadania. Para tanto, foram abordados os conceitos complementares entre si de multiculturalismo e de interculturalidade, sendo que o primeiro refere-se ao reconhecimento da pluralidade e da diversidade étnico-racial, cultural e de gênero nas sociedades contemporâneas, enquanto que o segundo visa à valorização do diálogo intercultural e da compreensão mútua necessária para a transformação social.

Os cursistas foram orientados às seguintes leituras: *Direitos Humanos, Multiculturalismo e Educação*, da Prof^a Dra. Laura López (Unisinos) e *Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*, da Prof^a Dra. Vera Maria Candau, pedagoga (PUC-RJ). Desta forma, pretendeu-se que os cursistas viessem a adquirir uma noção crítica nos debates sobre Multiculturalismo e suas implicações em termos de direitos humanos e acesso à cidadania.

Foi, portanto, importante para os cursistas construírem o saber sobre o fato de que o Multiculturalismo, enquanto movimento teórico, permite romper com a ideia de homogeneidade cultural das nações, pois esta visão acaba por repercutir nas escolas, com a adoção de práticas culturais e pedagógicas que contemplem a pluralidade cultural. Desta forma, as diferenças (étnico-raciais, culturais e de gênero), no âmbito da

sociedade e nos ambientes escolares são reconhecidas, quando muitos esforços são realizados, a fim de garantir políticas sociais, públicas e educacionais, para que os sujeitos sociais alcancem a cidadania plena.

Tendo por base a leitura dos referidos artigos, a análise e a interpretação do conjunto de vídeos disponibilizados aos cursistas, denominado *As Américas Têm Cor: Afrodescendentes nos Censos do Século XXI* – produzido em junho de 2009, com suas versões sobre o contexto sociocultural do Brasil, Panamá, Equador e Uruguai, foi solicitada a elaboração de produção textual. Para tanto, os cursistas teriam que observar as seguintes questões: a) efetuar reflexões sobre as tensões entre igualdade e diferença que envolvem, hoje, a definição de direitos humanos apresentada no texto de Vera Candau, caracterizando como os afrodescendentes organizam suas lutas por cidadania em cada país mostrado nos vídeos; b) identificar como aparece, nos movimentos da sociedade, a articulação entre igualdade e diferença, bem como de que forma essas manifestações são apresentadas no cotidiano escolar e c) ressaltar quais elementos os estimularam a pensar nos desafios propostos por Vera Candau para desconstruir, articular, resgatar e promover uma educação intercultural no Brasil.

É necessário destacar que este conjunto *As Américas Têm Cor: Afrodescendentes nos Censos do Século XXI* é composto de três vídeos que trazem uma série de reportagens que informam sobre a população negra das Américas acerca da edição dos censos 2010-2012. A série apresenta as condições de vida das populações negras do Brasil, Equador e Panamá e Uruguai, por meio da qual é feita a demonstração da resistência negra, ao longo dos tempos, bem como um panorama das políticas públicas de enfrentamento ao racismo.

Nesse tópico, a fim de complementar os estudos dos cursistas, de modo a exercer a reflexão crítica na Escola (ambiente escolar) sobre raça e racismo nas Américas, foi disponibilizado pelo curso o material didático *Raça e Racismo nas Américas: Repensando o Brasil*, realizado em *PowerPoint*.

Diante dessas reflexões, no que se refere ao trato pedagógico sobre as diferenças simbólicas produzidas na e pela cultura negra, depreende-se que estas são expressas a partir do seu contexto histórico mais amplo da sociedade nacional, por meio dos diálogos interculturais e das reinvenções culturais derivadas das relações étnico-raciais e políticas,

sob a perspectiva dos negros e das suas dimensões sociais, históricas, ontológicas, estéticas, simbólicas, políticas, religiosas e pedagógicas.

As fontes da diversidade social e cultural negra, portanto, estão localizadas em seus universos simbólicos de matriz africana ou afro-brasileira; nas famílias e nas comunidades negras, nos clubes, nas associações culturais e entidades religiosas, sindicais, educacionais e políticas negras, seja em ambientes não escolares diversos, seja em ambientes escolares onde as categorias histórico-culturais e os sinais diacríticos são apenas somados, por meio de simples reconhecimento, ou considerados no diálogo intercultural, entretanto, sem nenhuma ação para a modificação das relações desiguais de poder, de modo a promover efetivamente o protagonismo dos negros, com a consequente autonomia cultural, política e econômica.

A cultura é muito mais que um conceito, uma abstração, no campo da educação, da filosofia ou no campo das ciências sociais. De acordo com Gomes, *Ela [cultura] diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas ao longo do processo histórico e social* (2003, p.75). Entretanto, os sistemas de representações, sua lógica, tal qual um mapa cultural mental, acabam fixando as similitudes *essenciais* da vida coletiva e que são internalizadas pela educação nos indivíduos. Assim sendo, por muito tempo as comunidades negras, os sistemas e as instituições escolares, o mercado editorial, a indústria cultural e seus respectivos padrões culturais foram regidos pelo modelo cultural eurocêntrico e que tem nos caracterizado desde os primeiros tempos da Colônia.

Entretanto, conforme Nilma Lino Gomes, há concordância de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, porém, ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos é uma construção cultural, como uma forma de classificação do humano. No contexto das relações de poder desiguais e de dominação, essas diferenças foram transformadas em modelos de hierarquização de indivíduos, grupos e povos. As propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por elas transformadas. Esse processo também acontece com o sexo e a idade, que apresentam variações de uma sociedade para a outra (Gomes, 2003, p. 75).

Para o trato pedagógico da diversidade étnico-racial e cultural, portanto, não basta apenas identificar e reconhecer a diferença, por parte

de integrantes dos outros grupos étnico-raciais situados na sociedade brasileira. É necessário que os negros sejam sujeitos do seu fazer, com protagonismo político-cultural em todas as instâncias da sociedade, considerando todo um processo de desconstrução de categorias elaboradas desde o contexto histórico da escravidão e da persistência das valorações, das atitudes, das formas de discriminação social e de preconceito apoiadas em lógicas raciais pseudocientíficas.

Nesse Módulo 2 do curso de *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, a partir de sugestão de John Willinski (2002), consideramos que as categorias de classificação étnico-raciais são elaboradas historicamente, por meio das políticas culturais dominantes eurocêntricas e em condições políticas desiguais de relações de poder, as quais são internalizadas pelas instituições escolares. Podemos refletir, deste modo, acerca da visão sobre as políticas educacionais e sobre os respectivos procedimentos didático-pedagógicos em torno da diversidade social, racial e cultural pensados, criados pelos gestores públicos educacionais e intelectuais, majoritariamente brancos no pensamento e na prática. Para Willinsky, as categorias que regem a política da identidade podem definir a inclusão e a exclusão de determinados grupos étnico-raciais na distribuição de poder:

Não posso deixar de sentir que o trabalho político e educacional que requer a nossa atenção imediata é a forma como as categorias pelas quais conhecemos e nomeamos uns aos outros foram formadas, categorias essas que fornecem todas as indicações de continuar a servir, dentro da política da identidade, como forma de diferenciar a distribuição de poder na sociedade (Willinsky, 2002, p. 37).

Por isso é que partimos do contexto geográfico e histórico-cultural que é o Continente Africano, onde existe uma diversidade de comunidades étnico-raciais e seus respectivos territórios sociais e culturais, cujos elementos simbólicos e valores primordiais resistiram, ultrapassando os processos de despersonalização de seus portadores pelo colonialismo europeu e pela escravidão no Mundo Atlântico. As matrizes da diversidade cultural e étnico-racial afro-brasileira, portanto,

decorrem de dois vetores civilizatórios e histórico-sociais, uma vez que os valores africanos constituíram ontologicamente os negros brasileiros, enquanto cultura negra que, ao mesmo tempo, foram sendo ampliados por meio de novos valores que emergiram na sociedade de destino: a brasileira (Munanga, 2000, p. 99).

Há que se ter uma postura epistemológica radical, ao apresentar a África como geradora da diversidade geográfica, dos tipos físicos humanos, da variedade de formas linguísticas, da riqueza na formação de rios, da diversidade de animais, de vegetação, mas principalmente como geradora de uma rica e significativa diversidade cultural. No contexto do continente americano, no Brasil, a cultura negra foi forjada sob lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos escravizados no Brasil.

Desta forma, uma educação das relações étnico-raciais envolve práticas culturais e procedimentos didático-pedagógicos que produzem e põem a funcionar identidades e diferenças. Ao ressaltar experiências *racializadas* que são negadas no espaço institucional escolar que, majoritariamente, constituiu uma prática corporal de disciplinamento baseada num olhar branco e eurocêntrico, essas práticas abrem espaço para a constituição de representações alternativas no processo de identificação e de diferença cultural, propiciando um contexto positivo aos sujeitos negros nas relações étnico-raciais no espaço escolar.

Para o trato pedagógico da diversidade social e cultural, portanto, não basta apenas identificar e reconhecer a diferença histórica e simbólica dos afro-brasileiros, por parte de integrantes dos outros grupos étnico-raciais situados na sociedade brasileira. Para tanto, propusemos a permanência do termo *multiculturalismo* como útil para pensar a pluralidade e a diversidade étnico-racial, cultural e de gênero inscritas na sociedade e nos ambientes escolares brasileiros.

Com Vera Candau (2003), procuramos ressaltar a importância da sobreposição cultural entre matrizes históricas diversas e, sobretudo, acerca das respectivas práticas culturais singulares, com a preservação das tradições e reinvenções historicamente contingenciais, que assegurem o processo de interculturalidade em ambientes escolares, a fim de garantir não somente o reconhecimento do direito à diferença, mas também a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social.

Assim sendo, os educadores, com a educação intercultural, devem promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade.

Para concluir, entendemos que para efetuar o trato pedagógico sobre as diferenças culturais negras de matriz africana, criadas ou reinventadas na sociedade brasileira, os cursistas, atuando como educadores e educadoras, devem ir ao encontro dos sujeitos negros; das suas histórias, culturas, estética e religiosidades; das suas produções literárias, plásticas, populares e acadêmicas; das suas comunidades, dos grupos culturais, das famílias e suas respectivas redes de parentescos; dos seus territórios e ambiências sociais negras, a fim de obter os elementos, dados, signos e valores para incorporar aos seus Projetos Político-Pedagógicos, planos de aula e materiais didático-pedagógicos. Assim afirmou o músico jamaicano Bob Marley: *Nós nos recusamos a ser o que você queria que nós fôssemos, somos o que somos.* (Quilici e Sampaio, 1983).

Referências

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural no Contexto Brasileiro: questões e desafios. In: *Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais*, 2, 2000, Florianópolis. *Anais*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. 1 CD-ROM.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. Tese de doutorado em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel e BARROS, Graciele Maria Nascimento (Coordenadores). *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, Brasília, DF, 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Le mouvement noir au Brésil*. Lile: Presses Universitaires Septentrion, 1997.

_____; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação:

do protesto de rua a propostas políticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, jan. /jun., 2003.

LOPES, Nei. *Novo Dicionário Banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é, afinal? In: *Mostra de redescobrimto: arte afro-brasileira*. Associação 500 anos Brasil Artes Visuais. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2000.

_____. Educação multicultural e desenvolvimento humano no contexto da diversidade brasileira. *Teoria e Prática da Educação*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, v. 7, n. 3, p. 343-348, set./dez. 2004.

QUILICI, Cassiano S.; SAMPAIO, Mateus. *Bob Marley*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Boaventura de Souza. *As tensões da modernidade*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura4.html>> Acesso em: 29 jan. 2011.

WILLINSKY, John. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 117, p. 29-52, nov., 2002.

Atos legais e atos normativos sobre a temática africana e afro-brasileira na estrutura e no funcionamento da escola

Márcia Terra Ferreira
Taise Santos de Souza

Primeiros passos

Enfim, chegamos ao ponto de partida! O nosso ato de partida significando o nosso protagonismo é uma das finalidades do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, ou seja, partir para a realização de ações concretas que evidenciem a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todo o currículo escolar, bem como estabelece a data de 20 de Novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Uma das primeiras preocupações que tivemos ao elaborar o Módulo 3 – *Atos Legais e Atos Normativos* e o Módulo 4 – *A Temática na Estrutura e no Funcionamento da Escola* era a de que os cursistas compreendessem os fatores que contribuíram para a necessidade de uma legislação específica para a temática, como ocorreu com o processo de conquista da Lei 10.639/03, e da sua importância para a educação brasileira, considerando as leis e os atos normativos que determinam ações sistêmicas para a sua implementação em todos os níveis e modalidades da Educação Básica, cujas ações mais relevantes

a ela pertinentes devem ocorrer no âmbito escolar. Compreendessem, também de forma evidente que o currículo escolar deve abrir espaço para a inclusão da temática afro-brasileira, em mesmas condições de igualdade com os demais temas e conteúdos trabalhados na escola; percebessem as mudanças que devem ocorrer na estrutura e no funcionamento das escolas, tais como as responsabilidades da equipe diretiva, da Coordenação Pedagógica, da Orientação Educacional, do Conselho Escolar, do Grêmio Estudantil e demais setores como a Biblioteca Escolar e o Laboratório de Informática; participassem dos processos coletivos de análise e formulação dos documentos disciplinadores da ação escolar como o Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Estudos e o Regimento Escolar.

Ações afirmativas: uma luta coletiva

Desde a ocorrência da Diáspora Africana, as formas de resistências, como as lutas políticas e culturais, foram explicitadas em muitos momentos, no Brasil: nos quilombos, nas irmandades religiosas, nas diversas manifestações culturais e religiosas de matrizes africanas, na Frente Negra Brasileira, no Teatro Experimental do Negro, em cursos de alfabetização de jovens e adultos negros e em tantos outros movimentos sociais. Mas, foi a partir da década de 80, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira e com a respectiva abertura política, que encontramos uma nova forma de atuação política das negras e dos negros brasileiros.

Surgem, assim, novos movimentos sociais e políticos e, neste contexto de efervescência política, temos a fundação do Movimento Negro, que, com toda a sua diversidade, assume um novo conjunto de reivindicações políticas e sociais; discute, denuncia e problematiza os conceitos de classe social, de gênero e etnia; questiona as instituições políticas da nação e o próprio Estado, bem como determinados segmentos da esquerda brasileira sobre o seu papel de conivente em relação à manutenção da desigualdade racial brasileira, apesar de ter contribuído para o avanço democrático. Neste sentido, os setores sociais e políticos vinculados historicamente ao Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) passaram a reivindicar a adoção de políticas de ações afirmativas em todos os níveis, inclusive

no interior do próprio Estado. Os movimentos sociais negros, desta forma, colocaram em xeque o discurso do mito da democracia racial, os recorrentes exemplos individuais de exceção e os critérios de ascensão social associados à meritocracia, tão explicitados nos anos 30 do século XX.

Pesquisas demonstram que a imensa maioria da população negra (preta e parda, segundo o IBGE) e, sobretudo, a população feminina, não está devidamente representada em diversos setores da sociedade e continuam sofrendo humilhações nas relações cotidianas: com agentes de polícia, na falta de atendimento médico adequado e nas dificuldades de acesso e na permanência com sucesso nos bancos escolares, dentre outras situações.

O movimento social negro, ao questionar a escola brasileira, reivindicando uma educação antirracista e antidiscriminatória, percebeu o desconforto e a tensão por parte de alguns governantes em relação à invisibilidade a que está submetida a população negra brasileira. O debate sobre a necessidade da adoção de materiais didáticos adequados, de procedimentos didático-pedagógicos que contemplem a temática afro-brasileira e da formação de professores, tudo isso somado a um currículo que respeite a diversidade étnico-racial, não têm sido suficientes para reverter satisfatoriamente a situação que torna invisível as contribuições afro-brasileiras nos mais variados contextos sociais.

A Conferência de Durban¹, realizada na África do Sul em 2001, apresentou de forma contundente a luta da população negra pelo direito à educação. Sendo o Brasil um dos signatários dos tratados internacionais, foi possível exigir iniciativas concretas de mudanças na educação brasileira e na sua legislação. Um dos resultados foi a aprovação da Lei 10.639/03 e, posteriormente, a ratificação da mesma pela Lei 11.645/08.

Sabemos que, por força de Lei, o Estado começa a assumir politicamente e pedagogicamente a questão racial e, a partir desse momento, inúmeras iniciativas visando à formação de professores para

¹ Um dos preceitos aprovados na Conferência de Durban, realizada em setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, insta os Estados a assumir o compromisso de assegurar o acesso à educação, incluindo o acesso gratuito à educação fundamental para todas as crianças, tanto para meninas quanto para meninos, e o acesso à educação e aprendizado permanente para adultos, baseado no respeito aos direitos humanos, à diversidade e à tolerância, sem discriminação de qualquer tipo.

o trato da diversidade étnico-racial, em âmbito educacional e escolar, têm se realizado pelo País.

Mesmo assim, percebemos que ainda causa certo estranhamento e alguma tensão por parte dos educadores a necessidade de inclusão do estudo das relações étnicas nos currículos escolares, nos documentos legais e normativos que as escolas e os sistemas de educação devem formular.

Por isso, a necessidade de construir diretrizes para nortear a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e que, conforme o parecer CNE/CP 03/04:

Procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil. Ministério da Educação, 2004, p.2).

A partir disso, começamos a imaginar a complexidade das questões didático-pedagógicas para contemplar a educação das relações étnico-raciais, e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no cotidiano escolar. Pensando neste desafio, começamos a construir os alicerces para consolidar estas mudanças. Por isso, entendemos que a estrutura e o funcionamento são peças essenciais para iniciar a caminhada e firmar uma longa trajetória em busca de uma educação justa e igualitária que respeite e valorize a cultura negra e indígena.

Escola x Leis 10.639/03 e 11.645/08

Perceber que a escola é uma das principais instituições sociais, junto com a família, que contribuem para a construção da identidade dos alunos, nos remete a uma grande responsabilidade como educadores. Pensar que, diariamente, nos educamos e ajudamos nossos alunos no seu processo de educação, requer discernimento para propor estratégias e procedimentos didático-pedagógicos que viabilizem a presença de valores, atitudes, habilidades e competências cognitivas, sociais e culturais compatíveis com o exercício da cidadania.

Assim, entendemos a necessidade do trabalho com a educação antirracista, partindo dos objetivos explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e que determinam:

- a) Educação das Relações Étnico-Raciais – divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, de modo que se tornem capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, o respeito aos direitos legais e a valorização da identidade na busca de consolidação da democracia brasileira;
- b) Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura dos afro-brasileiros, assim como garantir reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira.

Dessa forma, é imprescindível transformar a estrutura e a organização escolar para que, de fato, sejam colocados em prática os dispositivos das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (artigos 26-A e 79-B da LDB). Um dos objetivos das Leis é o de incluir conteúdos que dizem respeito a todos os brasileiros, sobretudo os afro-brasileiros e indígenas, que foram ocultados e omitidos historicamente pela sociedade e pela escola brasileira.

O Projeto Político-Pedagógico é um dos principais documentos que precisa ser reconstruído à luz dos pressupostos contidos nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. É no PPP que estão expressos a identidade da escola, sua intencionalidade quanto ao tipo de cidadão que quer formar, quais serão as ações e os objetivos que serão perseguidos pela escola, bem como as orientações em relação ao currículo, metodologia e avaliação. É inquestionável a importância deste documento, pois é ele que deverá nortear os demais documentos da escola, como regimento escolar, proposta curricular, planos de estudos e planos de ensino, entre outros.

Assim, o primeiro passo que propomos no curso em EAD – *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* é que cada cursista reflita sobre seu cotidiano, estabelecendo uma articulação entre a organização da escola e o Projeto Político-Pedagógico, tendo em vista a inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar. Num segundo momento, que verifique onde a temática afro-brasileira está incluída e como está referida. Este exercício contribui para uma análise crítica e pedagógica, buscando que cada estabelecimento possa repensar o seu documento.

Independentemente de existirem ou não, na comunidade escolar, alunos afro-brasileiros e/ou indígenas, o Projeto Político-Pedagógico deve conter informações básicas que permitam a inclusão das temáticas no currículo escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino oferecidas. As informações contidas no PPP devem indicar caminhos para o desdobramento da temática na Proposta Curricular e nos Planos de Estudos, orientar para a inclusão de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena em todas as áreas de conhecimento e nos conteúdos de vida cidadã.

Indicamos a necessidade de considerar os princípios norteadores descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na construção do PPP, como consciência Política e Histórica da Diversidade, fortalecimento de identidades e de direito e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Além disso, é necessário explicitar a temática em diferentes momentos do projeto, em qualquer que seja a estrutura adotada, como mostra a imagem a seguir.



Exemplo de uma Estrutura do PPP – Material elaborado pela professora Véra Neusa Lopes, 2010.

Atribuições e responsabilidades

Toda escola é integrada por pessoas que ocupam lugares diferenciados na sua estrutura e, por isso, possuem responsabilidades diferenciadas. Nosso papel enquanto educadores é o de assumir as atribuições para implementar uma educação antirracista e inclusiva, independentemente do lugar que estejamos ocupando. Apontamos algumas atribuições dos segmentos *Direção, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Conselho Escolar*, porque acreditamos que estes constituem a base de apoio ao corpo docente na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Em relação à temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, são responsabilidades:

⇒ da *Equipe Diretiva*

- exercer vontade política para transformar a escola em ambiente de respeito e valorização da diversidade cultural, de gênero e étnico-racial, como condição para a eliminação das diferentes manifestações de racismo, preconceitos e discriminações;
- acionar mecanismos técnico administrativos e pedagógicos que assegurem à escola a construção e a execução de um Projeto Político Pedagógico de promoção da igualdade racial e de atendimento à diversidade cultural e de gênero;

- articular os diferentes segmentos da escola, para que cada um e todos, integradamente, assumam responsabilidades diante das inovações em decorrência das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e, em seu nível de atuação, operacionalizando os dispositivos legais pertinentes;
- transformar a escola num espaço de inclusão, o que significa romper com o repertório racista existente, com a dicotomia homem branco civilizado/ homem não branco (especialmente o negro e o indígena) selvagem, exótico, tornando-o um espaço de reconhecimento (aprender a ouvir, falar, escutar, partilhar e pertencer) e de retratação (desconstruir e reconstruir relações), tanto quanto da implementação de procedimentos didático-pedagógicos que concretizem as Diretrizes Curriculares propostas.

⇒ da *Coordenação Pedagógica*:

- promover e aprofundar os estudos sobre as diferentes técnicas e/ou estratégias de ensino/aprendizagem, sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, divulgando o conteúdo dos mesmos em todo âmbito escolar, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de trabalho, projetos e programas abrangendo os diferentes áreas de conhecimento;
- coordenar a formação continuada dos recursos humanos em exercício na escola, divulgando as Leis e as normas reguladoras, colocando em discussão a obrigatoriedade do cumprimento das mesmas, as possibilidades da escola e as limitações existentes;
- definir formas de superá-las, operacionalizando a capacitação de pessoal para promover a educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena;
- propor e coordenar a execução de estratégias pedagógicas que permitam à escola caminhar em direção à sensibilização e à capacitação que se compromete com as mudanças que se

fazem obrigatórias no currículo escolar, relacionadas com as questões de diversidade cultural, étnico-racial;

- promover, junto aos docentes, reuniões pedagógicas, com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;
- coordenar a execução de uma proposta pedagógica, produzida coletivamente, capaz de garantir a inclusão dos diferentes, especialmente os negros e os indígenas, em diversos espaços, tempos e grupos sociais, no âmbito da escola, da comunidade, do entorno e da sociedade em geral;
- subsidiar os professores com informações pertinentes à História e à Cultura Africana e Afro-Brasileira para planejamento e execução, juntamente com os alunos, de um espaço das Africanidades (ou Afro-Brasildades) nas salas de aula ou, preferentemente, num espaço de fácil acesso a todos no âmbito da escola;
- intervir no cotidiano da sala de aula, analisando a situação existente, propondo possíveis soluções, buscando auxílio em outros setores escolares, sempre que constatadas dificuldades nas diferentes áreas;
- atuar junto ao Conselho Escolar na identificação e no cadastramento de instituições e de pessoas da comunidade que possam contribuir para a efetiva implementação da temática no âmbito da escola;
- colaborar com a Biblioteca Escolar para disponibilização de informações sobre a temática a todos os interessados – alunos, professores, funcionários, pessoas da comunidade;
- subsidiar a Orientação Educacional com informações relevantes sobre a estrutura organizacional e o ambiente escolar vigente, de forma que seja possível programar intervenções que conduzam a uma melhor qualidade nas relações humanas, especialmente focadas no fator étnico-racial, cultural e de gênero.

⇒ da *Orientação Educacional*

- conhecer os conteúdos das Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, com ênfase nos aspectos da Educação das Relações Étnico-Raciais;
- assessorar a Coordenação Pedagógica no planejamento e na execução da formação continuada dos recursos humanos em exercício na escola, com vistas ao cumprimento dos dispositivos legais e normativos referentes à temática;
- articular processos de desconstrução da exclusão social e escolar, o que significa ajudar as pessoas a assumirem posturas positivas em relação à eliminação dos silêncios, da invisibilidade, do não pertencimento, do acobertamento, do desprezo verbal, do olhar de discriminação, da omissão, da expulsão ou do não protagonismo;
- colaborar com a Coordenação Pedagógica na promoção, junto aos docentes, de reuniões pedagógicas, com o fim de orientar para a necessidade constante de combate ao racismo, ao preconceito e a discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;
- identificar na comunidade escolar e no entorno, os focos e as situações de racismo, preconceito e discriminação, bem como disponibilizar dinâmicas que favoreçam a promoção da igualdade social, cultural e de gênero;
- atuar junto ao Conselho Escolar e outros órgãos colegiados na busca de soluções para casos identificados de racismo, preconceito e discriminação e aplicar, no âmbito da escola, dinâmicas de grupo capazes de diminuir /eliminar tensões provocadas por essas questões;

⇒ do *Conselho Escolar*

- conhecer os conteúdos das Leis 10.639/03 e 11.645/08, bem como do Parecer CNE/CP03/2004 e da Resolução CNE/CP01/2004, e divulgá-los na comunidade escolar;
- constituir-se em órgão colegiado com efetiva representação de todos os segmentos étnico-raciais, de gênero e culturais existentes na comunidade escolar;

- examinar, juntamente com a Direção, a Coordenação Pedagógica e a Orientação Educacional, situações de discriminação, preconceito e racismo para definir propostas de solução, buscando criar situações educativas para o reconhecimento das diferenças culturais, a valorização e o respeito ao *Outro*;
- aprovar e acompanhar a execução de Projeto Político-Pedagógico que contemple orientações de combate às discriminações, aos preconceitos e ao racismo e indique caminhos para lidar com as diferenças, respeitando-as, a fim de educar na diversidade;
- assessorar a Coordenação Pedagógica no planejamento de ações de esclarecimento junto à comunidade de pais, sobre os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- apoiar a Orientação Educacional na articulação de processos de valorização, reconhecimento e respeito à diversidade cultural, de gênero e de pertencimento étnico-racial;
- colaborar com o corpo docente, a Biblioteca e a Coordenação Pedagógica na divulgação, na aquisição e/ou produção de material pedagógico que aborde a pluralidade cultural e a diversidade de gênero e étnico-racial, buscando corrigir distorções e equívocos existentes;
- identificar, na comunidade escolar e do entorno, os focos e situações de racismo, preconceito e discriminação, bem como disponibilizar dinâmicas culturais e pedagógicas que favoreçam a promoção da igualdade, em todos os sentidos, na comunidade escolar;
- acompanhar o trabalho pedagógico realizado pela escola, em relação à abordagem das temáticas História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena;
- identificar e cadastrar entidades do Movimento Negro e organizações existentes na comunidade local, que possam constituir-se como parceiros nos estudos e nas realizações que envolvam relações étnico-raciais e estudos de história e cultura afro-brasileira e indígena.

Entendemos que este processo só terá plena vigência, quando os segmentos da Direção, Orientação Escolar, Coordenação Pedagógica e Conselho Escolar se agregarem aos setores de apoio pedagógico e, conseqüentemente, aos professores titulares, para que juntos possam combater preconceitos e discriminações através de ações planejadas, de modo a provocar mudanças sistemáticas.

Assim, sugerimos aos participantes do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* que verifiquem em sua realidade quais os segmentos (Direção, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Conselho Escolar) que efetivamente desempenham ações de implementação da Lei 10.639/03. Após esta análise, sugerimos a escolha de um deles para propor ações possíveis de serem realizadas na escola em que atua.

Sempre manifestamos nossa preocupação em remeter aos cursistas uma reflexão teórica e prática para que pudessem organizar as ideias em busca de procedimentos didáticos e pedagógicos viáveis de serem implementados. Além disso, não podemos esquecer dos demais setores que compõem a escola, para que estes também sejam agentes de transformação de uma Educação Antirracista e Inclusiva.

Neste sentido, entre os setores existentes, escolhemos destacar a *Biblioteca Escolar* como um dos agentes fundamentais na estrutura e no funcionamento da Escola, para promover ações de apoio à implementação dos artigos 26-A e 79-B. Portanto, destacamos a tarefa realizada no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* como uma das formas de aproximar o olhar sobre a Lei 10.639/03.

Sugerimos uma visita à *Biblioteca* da escola para realizar atividades de verificação e análise de referências (livros, vídeos, documentários e outros) sobre a temática; como estão organizados e qual a visibilidade que é dada a esse material. Verificando, de modo crítico, as formas de representações simbólicas dos personagens negros e negras nos materiais disponíveis e, após realizado um diagnóstico, foi possível preparar e encaminhar à Biblioteca Escolar uma listagem de sugestões de obras literárias que não contenham personagens estereotipados, mas ao contrário, que expressem a diversidade cultural e étnico-racial de modo afirmativo. Além disso, solicitamos aos cursistas que propusessem algumas ações conjuntas a serem desenvolvidas, ao longo do ano letivo, referentes à temática, especialmente as que possam

favorecer a visibilidade e a representação positiva do negro no âmbito da comunidade escolar.

Todas as tarefas sugeridas no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* remeteram aos cursistas a intenção de contribuir para a tomada de decisões coletivas referentes à ressignificação do currículo, a partir da inclusão da temática nos documentos normativos, administrativos e pedagógicos da escola. Além disso, tornaram possível a percepção das mudanças que devem ocorrer na estrutura e no funcionamento das escolas, por força da inclusão da temática no currículo escolar: novas responsabilidades e competências, identificando onde, quando e como essas modificações devem ocorrer.

Para a realização destes objetivos, utilizamos textos, vídeos, promovemos fórum para debates, sínteses e apresentações, além do auxílio indispensável dos professores-tutores que conseguiram aproximar as reflexões de cada realidade escolar através de trocas e intervenções e ainda estimular os cursistas para as necessidades de mudanças, eliminando, assim, a distância entre cursistas e professores.

Considerações finais

Acreditamos que é possível transformar a escola e o fazer pedagógico, na medida em que iniciarmos uma mudança de valores e posturas, procurando encontrar saídas e possibilidades para a construção de um currículo pluriétnico que valorize e respeite as diferenças étnico-raciais, culturais e de gênero.

Em nenhum momento tivemos a pretensão de sugerir uma receita pronta. Cada instituição e cada educador deve encontrar em si e nos valores referentes à realidade local, buscando em suas próprias experiências os procedimentos didático-pedagógicos que deverão percorrer para implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Você, leitor, inicie esta mudança observando e avaliando a estrutura física de sua escola, começando pela sala de aula ou pelo setor em que trabalha. Verifique se há necessidade de trocar cartazes, símbolos, frases que evidenciem preconceitos e estereótipos. Avalie se as concepções de educação adotadas pela escola favorecem a construção de uma educação

antirracista e inclusiva. Faça um diagnóstico da sua realidade, estabeleça metas e planeje ações. Realize coletivamente as mudanças pertinentes, procurando sempre indicá-las nos atos normativos da escola, como Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico e Plano de Estudos. Estes documentos devem apontar caminhos para a construção de um currículo que valorize as relações étnico-raciais e a diversidade cultural, bem como a História Africana e a Cultura Afro-Brasileira e Africana no seu cotidiano escolar.

Portanto, chegou a sua vez de dar a partida e fazer a diferença!

Referências

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

_____. _____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2009.

Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, Durban – África do Sul. 2001.

GOMES, Nilma L. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma Breve Discussão. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005.

HERINGER, Rosana. Visões sobre as Políticas de Ação Afirmativa. In: SANTOS, Genivalda; SILVA, Maria Palmira da (Orgs.) *Racismo no Brasil: Percepções da Discriminação e do Preconceito Racial do Século XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

KABENGELE, Munanga; GOMES, Nilma L. *Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: História, Realidades, Problemas e Caminhos*. São Paulo. Global: Ação Educativa, 2004. (Coleção Viver e Aprender).

Valores civilizatórios afro-brasileiros, mitos e verdades: um levantamento em construção...

Adiles da Silva Lima

Conhecer o contexto sociocultural em que se vive, como o do Brasil, implica reflexões e ações que partam do entendimento de que se nos registros da nossa história existem silêncios em relação às contribuições civilizatórias de negros e de indígenas, hoje, quebrar esses silêncios é dizer aos brasileiros e ao mundo que esse vazio histórico precisa ser preenchido. Se considerarmos o fato de termos recebido milhares de africanos, durante três séculos, já temos, de início, suficientes motivos para afirmar que o simples registro da presença do branco em detrimento da presença indígena e negra nos nossos registros históricos vem interferindo na formação identitária e nas relações raciais, por gerações inteiras de brasileiros e brasileiras.

Desse modo, mesmo que os movimentos sociais tenham pensado formas de correção a estas lacunas, nossas inteligências ainda não produziram interfaces suficientes para dizer às futuras gerações qual é o verdadeiro Brasil que amamos. Juntos, somos indígenas, negros e brancos. Conhecemos as suas culturas, ou o nosso amor se relaciona apenas com o pouco que é conhecido por meio do livro didático? Interessamo-nos pelo todo?

A produção de noções negativas sobre o negro vem de um passado histórico-social, vem de conceitos diferentes dos atuais e, para sintonizar com o presente, há que se desenvolverem atitudes positivas, livres daquelas construções intencionalmente excludentes que invadiram a escola e, por conseguinte, nossa memória. Hoje, a

experiência que temos com a presumida autêntica alma brasileira, que tanto é manifestada em prosa e verso, só é celebrada vigorosamente em grandes eventos pontuais, como durante o Carnaval e nas festas populares comemoradas nas ruas, de Sul a Norte do País.

Isso não basta para nos dissuadir do que está constatado pelos movimentos sociais de luta por dignidade do povo negro: há extremas dificuldades de afirmação do nosso multiculturalismo no mundo das formalidades institucionais do Brasil, em termos de gestão pública das mantenedoras da educação municipal/estadual; das universidades e, finalmente, das escolas, que é para onde convergem essas deficiências. Estamos a testemunhar a solidão causada pela falta de respaldo institucional às investidas de ativistas e de alguns educadores que se colocam no desgastante corpo a corpo, o que, convenhamos, não é a proposta da Lei 10.639/03 que modificou a LDB nos artigos 26A e 79B. Enquanto isso, o ensino brasileiro segue, livremente, credenciando as culturas europeias como sendo as únicas, cujas proeminências sejam capazes de superar o que realmente é considerado culturalmente como *coisas nossas*, ignorando o que há oito anos está sendo proposto para a Educação Básica em nosso país.

Mas, se na escola aprendemos a ler, interpretar e a debater ideias, onde foi que a história da contribuição africana, por exemplo, se perdeu? Pois bem, se hoje temos dificuldades estruturais para preencher esse vazio, então vamos conclamar aos educadores para que digam – não através de leituras de contos de fadas, reis, rainhas e princesas – às futuras gerações que o Brasil também é negro e que há muita coisa a aprender sobre os valores desse povo. Temos muitas justificativas à realização dessas novas experiências, mas entendemos que a maior importância para essa evolução se deve ao fato de que não temos a dimensão do que possa estar acontecendo com o imaginário de crianças e jovens, cujos pertencimentos, forjados nas suas comunidades, sejam negados e até ridicularizados no espaço da escola. Personagens negros como os de Monteiro Lobato¹, em suas *inocentes* histórias infantis, são exemplos da perpetuação de realidades e valores culturais do passado e que reiteram imagens depreciativas e estereotipadas acerca dos negros e da cultura afro-brasileira.

¹ Escritor brasileiro, autor da obra de literatura infanto-juvenil Sítio do Pica-Pau Amarelo, dentre outras.

As insistentes aulas anacrônicas de História e de Literatura não deixam dúvidas quando, por exemplo, dão palco às vitórias do branco europeu e, por outro lado, mostram o Continente Africano como atrasado, aculturado, com pessoas vivendo em regime considerado tribal, como primitivos ou envolvidos em guerras e doenças. Afinal, é o professor quem está falando, e mais, são raras as exceções em que os meios de comunicação social adotem o caminho inverso dessa lógica. O círculo vicioso que se formou deixa bem evidente que vivemos uma espécie de *escravidão cultural*, cujos objetivos levam-nos a compará-la a um monstro que foi criado para nos devorar. As visões negativas sobre o negro e seus pertencimentos têm interceptado a caminhada desse povo para o crescimento de sua individualidade. Sobre estas visões, Carlos Moore acredita que:

A diabolização constante da África (veiculada, principalmente, através dos quadrinhos, do cinema, das revistas e da televisão) se manifesta, às vezes, também sob a ótica da ‘exotização’. A África seria um lugar estranho, povoado de animais estranhos, de povos estranhos e de culturas “tribais” folclóricas. Ou seja, os africanos aparecem como gente distante de “nós”. O Africano é transformado num Outro tão distante que não chegamos a estabelecer uma relação de proximidade afetiva com ele. Ora, a proximidade afetiva é indispensável para impor o respeito para com o Outro. Sem um sentimento de proximidade, nenhum povo, cultura ou civilização pode ser considerada em pé de igualdade com a ‘nossa’. A exotização da África é a base da “estranheza” que sempre é mãe do medo. E o racismo se alimenta do medo do Outro (Moore apud Rocha, 2009, p.11).

Ora se, ainda hoje, em um país 50% negro como o Brasil, o poder dominante, com seus múltiplos recursos de linguagem, continua a impor suas verdades como absolutas, então como fazer frente a isso para destacar valores genuinamente da terra, ou seja, daquilo que realmente somos, daquilo que nos torna únicos? Qual a expectativa de sobrevivência da elevada autoestima das crianças que, ao conseguirem

ultrapassar as barreiras do primeiro ano, chegam ao quinto ano já com sinais de rejeição e desinteresse pelo que deveria ser a melhor experiência de suas infâncias, ou seja, a satisfação do aprendizado curioso e divertido? Estudiosos em *erês*² estão a ratificar que é para a escola que convergem os reflexos do preconceito que muitas famílias passam para seus filhos, voluntária ou involuntariamente. Então não é novidade afirmar que:

A reprodução do racismo na escola é um dos temas mais relevantes da agenda dos movimentos sociais negros, em todo o país. Não sem razão, evidentemente. Por trás das altas taxas de infreqüência, repetência e evasão escolar verificadas entre as crianças negras, existe um denominador comum: a estigmatização e a desqualificação delas em razão do racismo (Moreira, 1997, p. 102).

Canalizar estas insatisfações vai para além do *Livro de Ocorrências* das escolas. Vai ao encontro do respeito às diferenças. Portanto, o conhecimento nos leva também às rezas, cantorias e *santerias*, à batucada na aldeia, ao gingado, ao samba da *caixa de fósforos* e das festas comemoradas nas ruas de Norte a Sul da nação; às oferendas para Ogum, Iemanjá e aos Ibejis; à história do Quilombo dos Palmares e de Zumbi, de heróis como João Cândido, a Tia Ciata, a Carolina de Jesus, o André Rebouças e a Rainha Ginga e outros; ao Maçambique e à Batalha de Porongos... Desse encontro, provavelmente muitos gaúchos já tenham participado, mas, talvez, sem a percepção da importância de que essas e outras tantas manifestações afro-brasileiras têm para o todo da formação que nos represente como filhos enraizados nesse solo tão gentil.

Enquanto outros contavam a História do Brasil, pouco se falava da África e, assim, permanecemos por séculos sem conhecer o dia a dia de práticas culturais milenares africanas e anteriores à invasão europeia, ao longo do processo colonialista; ou então, daqueles que, no isolamento do trabalho duro da escravidão, apoiaram-se na religiosidade, transmitida por meio da oralidade, passada de pai para

² Significa, nos cultos afro-brasileiros, criança, Espírito de Criança.

filho, para, então, ir encontrando formas criativas de resistência à escravidão. Entretanto esta não é uma constatação extraordinária. O inusitado é a forma como essas lacunas históricas permanecem sendo tratadas. Dentro e fora do mundo da academia, salvo exceções, continuamos a sinalizar para o futuro do Brasil o nosso encontro com a história do povo negro, que se separou do seu mundo, cruzou mares, trazendo em sua memória culturas que se abraçaram e contribuíram para a construção do Brasil. Toda uma história de vida e uma cultura não podem permanecer como assunto vencido.

A ideologia da democracia racial – expressão criada pelas elites brasileiras do século XX na tentativa de atenuar a percepção do preconceito sofrido pelos descendentes de escravizados – associada à premissa de que nos basta estar em um país lindo, com pessoas lindas, tem conseguido mudar os rumos de um assunto que diz respeito às vidas de gente que passa, há muito tempo, dificuldades de mobilidade social. O queniano Stephen Murungi Erastus, que estudou Filosofia em Nairobi e Teologia no Instituto de Teologia São Paulo, em São Paulo, com militância na Pastoral Afro, em Salvador (BA), escreve:

O fato de a África se manter como um continente desconhecido para a maioria do povo brasileiro deve-se à falta de ensinamento nas escolas de ensino infantil, fundamental, médio e universitário. Assim, a maioria pensa que tudo o que está escrito sobre África seja verdade absoluta e que os ocidentais foram os primeiros a conhecê-la e falar dela. Historicamente, é sabido que antes de tudo isso os próprios africanos estavam bem organizados e registraram a sua história em formas diferentes, através de mitos, provérbios, cânticos, e, especialmente, da tradição oral variando de uma tribo para outra. As várias etnias africanas optaram por formas diversas de conservar e transmitir para seus filhos e às gerações futuras esse patrimônio cultural. A maioria das etnias subsaarianas tinha tradição oral, enquanto outras etnias, especialmente aquelas populações nos limites do deserto do Saara, tinham tradição escrita. Hoje está comprovado que a escrita dos faraós veio do Sudão (Erastus, 2005, p. 15).

Ignorando tais informações, aqui, assim como lá, além de dilapidar riquezas, provocar desarmonias e baixar a autoestima de crianças e jovens empobrecidos, o *conquistador* roubou de crianças um futuro pleno de cidadania. Estas marcas têm indelevelmente deixado cicatrizes, sendo que delas, às vezes, vem dor, tristeza, sentimento de abandono e de isolamento, mas há um sentimento que vai além do suportável: a decepção. Ver educadores descomprometidos com a inclusão étnico-racial, negando a existência do racismo, negando a necessidade do trabalho pedagógico sério, comprometido, alegre, curioso e divertido, que desmitifique esses borrões históricos, sem dúvida é a pior das sensações.

A parte sensível a esses problemas não tem deixado o movimento social negro no isolamento de suas denúncias, como ocorreu na longa caminhada pela efetivação da 10.639/03. O tom excludente que vitimiza o ensino brasileiro, diante de tantos fracassos escolares, tem sido enfrentado, institucionalmente, com a implementação de leis antirracistas e de algumas políticas públicas transitórias. Mas, em que pese termos hoje uma situação jurídica e administrativa bastante estruturada em direitos humanos, a escola sempre terá papel importantíssimo na eliminação do racismo, uma vez que lida com o tecido social mais suscetível às insensibilidades do preconceito direcionado à fenotípia – como o caso da cor da pele – e aos pertencimentos étnicos de crianças e jovens negros.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – DEDES/ Prorext – vem, de diversas formas, realizando intervenções no ponto mais nevrálgico de todo o contexto já exposto, ou seja, o DEDES, na convicção de que a universidade precisa estar, constantemente, se retroalimentando, aproveita a grande abrangência de um curso a distância e toma, também, para si a responsabilidade desse enfrentamento com a bravura digna de quem deseja vencer preconceitos, pelo caminho mais seguro que se possa seguir, que é o caminho da educação de qualidade do nosso povo.

Com inserção do tema³ Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura*

³ Tópico 4, do Módulo 5 “A Temática na sala de aula e demais espaços e tempos escolares”.

Afro-Brasileira, fica demonstrado o que deve ser enfatizado: o pré-requisito a ser considerado, quando se deseja conhecer, desenvolver conceitos e comparar culturas africanas da diáspora, há que se percorrer caminhos diferentes da visão eurocêntrica introjetada na memória dos brasileiros, por meio do livro didático, por exemplo. Afinal, estamos falando de culturas que, apesar de fazerem parte da vida de todos nós, a sua hierarquia social, aqui, foi invertida com critérios que banalizaram estes valores.

Que saíamos em busca de formação continuada, porque não há mais disposição em formar indivíduos desenraizados da visão do que nos pertence de fato e de direito! Focar o pensamento no valor às diferenças em oposição aos valores de homogeneidade da cultura dominante é contribuir para a eliminação da invisibilidade social e simbólica; é demonstrar sintonia com a dinamicidade do mundo. Vivemos, sim, em um país lindo, somos bonitos, contudo nossas belezas despertam os olhares do mundo que nos vê multiculturais e pluriétnicos, tal como somos no Carnaval, no Festival de Parintins, no Bumba meu Boi, na Festa do Nosso Senhor do Bom Fim e em tantas outras manifestações populares.

Enquanto isso, a escola permanece com aquele discurso do *somos todos iguais*; de que tudo está em paz; de que tocar nesse assunto é que vai dividir as pessoas. Essa visão antiga tem servido de esteira ao pensamento que ainda vê, nos próprios negros, a culpa de seus sofrimentos, pondo de lado a discussão que diz respeito à perpetuação de ideologias racistas. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes nas suas reflexões considera que:

Não nos podemos esquecer da produção teórica educacional. Esta, ao discutir a relação escola/cultura/sociedade, não pode desconsiderar que a questão racial assume um lugar de destaque na formação da nossa sociedade. A sociedade brasileira teve as suas bases econômica, social e cultural construídas sobre o trabalho escravo, e a negação da cultura negra foi um dos principais enfoques no processo de construção da tão propalada identidade nacional (Gomes, 1996, p. 89).

Ressignificar o papel da Educação nesse emaranhado é, sim, tarefa de todos e tem caráter de urgência. O racismo não é um problema do negro, visto ter sido inventado pelo branco, a partir de suas atitudes. Quem inventou o racismo soube muito bem como fazer, mas agora os números das estatísticas da exclusão nos conduzem ao caminho da diluição do que é indesejável.

A ideia de um curso a distância abordando africanidades, que ora se concretizou, é algo que vai além do pioneirismo e do orgulho gaúcho, pois nos capacita a um salto de qualidade nos fazeres pedagógicos que, antes de tudo, veem nossas crianças brancas e negras como os futuros cidadãos livres de preconceito racial. Se no campo teórico encontramos um mundo maior do que aquele ensinado nas aulas de História do passado, nas práticas pedagógicas serão incontáveis as formas de como vamos reviver, recriar e redimensionar todo esse conhecimento que poderá ser ainda ampliado com a nossa criatividade, na sala de aula.

Contudo, no tocante à legitimação do tema *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros*, os quais se inter cruzaram livremente entre os indivíduos, pelo nosso Brasil das diferenças, aplicá-los significa, literalmente, abrir as portas do visível e do invisível de um continente majestosamente complexo que nos envolve em um abraço emocionado como o de dois irmãos que foram separados desde crianças e que desejavam tanto esse encontro. Fizemos uma viagem longa ao passado Africano, sendo que cada detalhe valeu para entendermos a importância da reconstrução dos documentos históricos escritos pelo imperialismo cultural que, de forma travestida, ainda sobrevive em nosso país, e que tentou destruir esse passado (cultura, história, memória...). Reiteramos então: como brasileiros, somos, também, herdeiros de uma vertente cultural que se divide em muitas lá no continente africano, mas que aqui a percebemos agora, depois desse curso, que consegue ser única.

De uma verdade todos nós, na teoria, convergimos: o Brasil precisa dar voz ao silêncio que permanece no imaginário de quem precisa saber melhor de onde veio – o que pensa serem todas as suas verdadeiras heranças culturais e que diferença isso faz para a sua vida. Mas, na prática, a Educação do nosso país tem levado para as salas de aula uma história entrecortada, desconexa e caprichosa em lacunas, direcionada ao enlevo do pensamento hegemônico que perpassa as elites pelo mundo afora.

Isto não acontece de outra forma, ainda mais considerando o silêncio das redes de ensino nesse assunto.

A expressão do pensamento, quando se fala do Brasil, pela abrangência de sua diversidade cultural tem uma significação imensurável, pois é justamente desse coletivo tão diversificado que se refletem seus juízos de valores e as formas de como o Brasil é visto no cenário internacional. Desse modo, é do enraizamento de hábitos e crenças que se configuram não somente nossas visões de mundo, mas também como isso é visto a distância. Na realidade, não somos o que sempre nos impuseram. Somos brancos, negros, amarelos; somos Bumba meu Boi, afoxé, Maracatu, frevo, samba, fandango, baião, xaxado... Amamos futebol, *surf*, capoeira... Falamos português, inglês, *yorubá*... Acreditamos em Deus, Alá, em Oxalá... Sabemos preparar uma bela feijoada, cremos na medicina tradicional e no poder de cura dos chás da vovó. Vivemos em um país multicultural de dimensões continentais e hoje, com o acúmulo de novas informações que dão conta de graves lacunas deixadas na memória social do povo brasileiro, a ninguém mais é permitido permanecer dando voltas em torno da *árvore do esquecimento*⁴.

Somos a legitimação do corpo, do rosto, da música, da dança e dos atabaques – expressão maior de sacralidade – da união e do cooperativismo, da religiosidade e do Axé, a energia vital que vem da configuração dos elementos da natureza, da corporeidade e da entrega absoluta aos pertencimentos culturais, da oralidade, da culinária, do valor ao conhecimento dos mais velhos⁵. Enfim, todos os símbolos que unem o pensamento negro e perpassam a cultura brasileira devem preencher o silêncio atravessador do sonho de igualdade nas diferenças.

Portanto, se no passado não encontramos formas mais contundentes a justificarem interpelações às desconexões causadoras de consequências desastrosas à memória brasileira, hoje reiteramos: sobram motivos para a exploração possível de crítica a toda literatura

⁴ Conta a história que os negros, do Benin, principalmente, quando presos e escravizados, se despediam da sua terra, a África, dando voltas em torno do Baobá, para poder esquecer a terra que nunca mais veriam. Por isto o Baobá é conhecido como A Árvore do Esquecimento (Fonte: <http://ideiasdespedacadas.wordpress.com/2007/11/20/arvore-do-esquecimento>).

⁵ A tradição oral vem dos anciãos, mas há também a dos trovadores, todos considerados os detentores da memória social dos povos africanos e denominados de griots.

pedagógica, bem como para a articulação dos Currículos Escolares e Planos Político-Pedagógicos com as culturas presentes no cotidiano de toda a comunidade escolar e do entorno da escola. Afinal, se o tempo Colonial passou, vivemos uma República democrática e independente. Somos sul-americanos, nos relacionamos com os vizinhos, enfim, que a forte presença das culturas africanas e indígenas se entrecruzaram com as culturas europeias aqui. Então, essa condição dá competência para dizer que o caráter multicultural brasileiro exige a correção dos erros históricos, reproduzindo condição de independência na escola e a democratização do conhecimento. Portanto, como aponta Paulo Freire, necessitamos ensinar e aprender os valores civilizatórios de matriz africana, de modo crítico:

A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire aponta que existem diferentes tipos de educadores: críticos, progressistas e conservadores, mas, apesar destas diferenças, todos necessitam de saberes comuns, tais como: conseguir dosar a relação teoria/prática; criar possibilidades para o (a) aluno (a) produzir ou construir conhecimentos, ao invés de simplesmente transferir os mesmos; reconhecer que ao ensinar, se está aprendendo; e não desenvolver um ensino de *depósito bancário*, onde apenas se injetam conhecimentos (informações) nos alunos! Saber despertar no aluno a curiosidade, a busca do conhecimento, a necessidade de aprender de forma crítica (Freire, 1996, p.25).

Tal procedimento no contexto da sala de aula, inevitavelmente, colocará alunos e professores em situação de pesquisadores e historiadores de suas próprias histórias, a partir das memórias de suas raízes, para saberem, agora no papel de autores e com autoestima elevada, quem são verdadeiramente todos os brasileiros e as brasileiras. Como já foi dito, o Brasil é 50% negro, sendo que seus filhos ainda carecem de maior frequência de debates nacionais maduros, em termos de fazer o Brasil mostrar que no seu rosto está refletido o negro, o branco, o amarelo, o miscigenado.

Trazer algumas dessas assimetrias sociais e políticas que foram construídas ao longo da história brasileira, pelo tempo que se perdeu,

exige força, coragem e perseverança não somente por um dia, um mês ou um ano letivo. A luta de resistência negra por quatro séculos perseverou, pois o Brasil foi o último país a abolir a escravidão e, entretanto, não a sucumbiu. O esvaziamento desse grande debate, em nível nacional, sobre a real importância dos artigos 26-A e 79-B da LDB tem sido adiado, mas, aqui, no Sul, as marcas culturais deixadas pelos negros não estão estáticas, condenadas ao imobilismo.

Não se pode ignorar o grande número de casas religiosas de matriz africana. O Maçambique de Osório; a história mais uma vez mapeada nos livros *Colonos e Quilombolas: memória fotográfica das colônias africanas de Porto Alegre*⁶ e *Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre*;⁷ a contribuição do negro nas charqueadas; o ativismo negro na Revolução Farroupilha, sobretudo na Batalha de Porongos; João Cândido, o almirante negro, e os centenários da Revolta da Chibata; a História dos Clubes Negros, dentre outras e tantas manifestações históricas e socioculturais, todos são elementos da história a subsidiarem as iniciativas do DEDS, no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*. Sendo assim, há que se destacar também que seus inúmeros cursos de extensão têm sido o *Baobá*, do qual os educadores têm se abastecido, mas que também estão a abastecê-lo com ricas trocas de experiências, demonstrando na prática o que está simbolizando os elos da corrente solidária que o cooperativismo africano nos ensinou. Essas experiências têm dado importante consistência à história de luta por uma educação antirracista, no cotidiano das escolas do Rio Grande do Sul.

A especializada força de trabalho que foi a mão de obra africana do Brasil Colonial, apesar das violências sofridas, sinalizou de diversas formas que a força de suas culturas nos traria um universo de saberes, conhecimentos e sentimentos que se materializaram em crenças, linguagens, cores e sabores. Pois bem, isso está vivo dentro de nós, temos a prova de que as visões limitadas do passado vem de encontro

⁶ Ver SANTOS, Irene (Org.) SILVA, Cidinha da; FIALHO, Dorvalina Elvira P.; BARCELLOS, Vera Daisy; BETTIOL, Zoravia. *Colonos e Quilombolas: memória fotográfica das colônias africanas de Porto Alegre*. Fumproarte/ Prefeitura Municipal de Porto Alegre: Porto Alegre, 2010.

⁷ Ver VILASBOAS, Ilma Silva; BITTENCOURT JR., Iosvaldyr Carvalho; SOUZA, Vinicius Vieira (Orgs.) *Museu de Percurso do Negro*. Porto Alegre: Editora Porto Alegre, Programa Monumenta, MinC/Iphan, 2010.

às informações que, até crianças, mesmo as bem pequenas, hoje, já conseguem desconstruir através do acesso à *internet*, por exemplo.

Qualquer recuo, inexoravelmente, evidenciará o comportamento individualista da escola em detrimento do coletivo de sua comunidade, pois vivemos tempos em que o negro sabe que é negro; sabe que não é fácil ser descendente de ex-escravizados e percebe que seus valores não adentram a sala de aula. A ludicidade das culturas africanas e indígenas, por exemplo, que é destacada somente em eventos pontuais, não dá conta das comparações filosóficas que precisam ser feitas com outras culturas. A dança, a música, a culinária, os instrumentos musicais, a confecção de máscaras africanas, de bonecas negras, de galinha d'Angola não darão os resultados da mudança desejada, se não vierem carregadas de signos que deverão ser estudados até seu esgotamento para resgatar valores.

O mundo moderno, de várias formas, está a nos exigir novos pensamentos, novas experiências, atitudes novas, respaldadas em comportamentos positivos, para realizarmos experiências proveitosas que nos ajudem a evoluir criticamente. O avanço qualitativo que necessitamos, obviamente, dar ao ensino brasileiro, justifica-se por todos os motivos que se aproximam de seu caráter transformador, cuja laicidade deve respeitar toda pluralidade e diversidade de sua comunidade que, afinal, vai à escola para adquirir o bem a que todos têm direito, a saber: o direito à educação de qualidade.

Qual a seriedade do caráter formativo intelectual que se quer dar à educação, quando ela não consegue construir imagens positivas do seu próprio universo? Por que a ausência de problematização dos livros didáticos que, ainda, se empenham em demonstrar a escravidão, se este é apenas um aspecto da história milenar desse povo? Atitudes positivas, olhares inclusivos aproveitam todos os momentos em que se oportunizam mostrar o outro lado da história e o que precisa ser dito é que homens que, aparentemente chegaram com nada, trouxeram em suas memórias uma riqueza infinita que está presente no dia a dia das nossas relações sociais. Porém, há que se construir conhecimento, realizar pesquisas, satisfazer curiosidades, há que se ter disposição acompanhada do pedido de apoio aos que já estão capacitados. Rodas de samba, capoeira, batuque, eventos religiosos, comemorações nas comunidades do entorno da escola, como nos centros comunitários,

nos torneios esportivos, os *shows* nas praças, as festas na igreja ou no terreiro, os ensaios da escola de samba, todo este manancial de eventos e de informações nos oferece importantes aspectos sobre a realidade do bairro onde está inserida a escola e que podem ser agregado às atividades escolares para dar sentido positivo às práticas que, pela lente eurocêntrica ou não, são vistas ou são classificadas como marginais. E foi exatamente isso que o curso *Procedimentos Didáticos Aplicáveis ao Ensino da Cultura Afro-Brasileira* oportunizou através da construção de práticas atentas às necessidades do ambiente escolar. Os cursistas foram instigados a construir seus próprios procedimentos didáticos a partir do conhecimento, observação e análise de todas essas riquezas, visitadas módulo a módulo.

No que tange ao capital cultural ou escolar, incluímos aqui um levantamento, no sentido de apontarmos os principais agentes críticos que dificultam os nossos objetivos acerca dos trabalhos com os artigos 26-A e 79-B da LDB. Gostaríamos que essa crítica não tivesse o mesmo peso do mal que ela tem causado, principalmente, quando seu intocável poder simbólico atinge valores da cultura afro na sua programação infanto-juvenil.

Hoje, sabemos que há necessidade de um balanço geral na História, pois não somos todos iguais, nem dentro, nem fora da sala de aula. Na obra *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, Nilma Lino Gomes, aponta que:

Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização, em detrimento do reconhecimento das diferenças (Gomes, 2001, p.86).

Destacamos, nesse momento, outro diferencial do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, pois esteve totalmente voltado à construção de práticas que valorizassem ações afirmativas e onde cada aluno conseguisse se reconhecer no fazer pedagógico de seus professores. Foi nesse intuito que os cursistas trabalharam, pois sempre foram desafiados a provocar

mudanças em seus ambientes de trabalho, algo verificável no retorno das atividades a eles direcionadas. Pela qualidade do material apresentado, pudemos observar o grau de envolvimento de cada um, independente da área de atuação. Os cursistas perceberam que a mudança reflete-se no coletivo, que é a soma do esforço de cada profissional.

Esse é o grande nó histórico que estamos querendo mostrar aos educadores. A trajetória do negro no Brasil acompanha a sua evolução histórica e sociocultural e os participantes do curso, no intuito de dar visibilidade à historiografia negra, promoveram nos ambientes escolares o reconhecimento de heranças culturais, lembrando a existência do artesanato feito com barro; a olaria; a alfaiataria; a construção civil; a tecelagem; o trançado com folhas de babaçu e as cestarias; o escambo nos mercados ao ar livre; a pesca; a força física; a habilidade e o equilíbrio que estão presentes no trabalho dos carregadores que desembarcavam sacos de açúcar nos portos fluviais; as lavadeiras; a hora da sesta, também ao ar livre depois de muito trabalho (Verger, 2005).

Copiar e colar referências bibliográficas eurocêntricas são práticas pedagógicas ainda usuais; mas estão comprometidas com o quê? Com o continuísmo histórico? Que história realmente desejamos somar, multiplicar e dividir com os alunos e alunas? De quais autores estamos falando? Superar os conflitos raciais na escola é entender, de uma vez por todas, que os registros da História do Brasil não são fatos acabados e que pensar desse modo significa ter a consciência de que há muitos conceitos a serem revistos. A escola que reedita construções sem bases científicas, sem respaldo na História e na Antropologia, e continua focada em fatos que contam a história do negro sob o ponto de vista da escravidão, da pobreza e do *afropessimismo*, não combate preconceitos, não elimina discriminações, nem contribui para a paz nas relações sociais.

Se no campo teórico as experiências passadas não se articularam, documentar estas experiências, agora, significa oportunizar à cidadania brasileira a plenitude de seus valores em um contexto repleto de possibilidades para todos, indistintamente. Tal compreensão, justificadamente, ligada à grandiosidade das culturas presentes no patrimônio étnico-cultural brasileiro não se esgota em si. O ponto final dessa proposta está na ressignificação de saberes, cujos objetivos sejam o respeito às diferenças, com amplas possibilidades do vislumbramento

de novas interações sociais, forjadas no potencial das múltiplas linguagens que estão representadas na sala de aula.

Convém lembrar que um grande número de brasileiros vive em condições sociais miseráveis nas periferias, principalmente das grandes cidades, pagando os juros de uma conta que não é deles, cujos lucros continuam subsidiando as suas próprias invisibilidades culturais. O fato de alguns povos *bantos, yorubanos, jejes, nagôs, oiôs, cabindas* terem as suas origens em tradições orais, centradas na religiosidade e desprendidas do materialismo – que, portanto, não podem ser adulteradas por interesses capitalistas – no Brasil, o povo negro da diáspora não sucumbe. Mesmo tendo a consciência de suas dificuldades de enfrentamento às banalizações atribuídas a seus valores éticos e sabedores de que esse fato, tão somente, já abriga um dos principais impeditivos de mobilidade social, com advento da 10.639/03 acende-se uma esperança de que seus filhos passem a conhecer a história de seus antepassados, sendo que um bom começo tem nas histórias infanto-juvenis fartos subsídios.

Histórias, mitos e lendas: aproximando valores

Histórias, mitos e lendas, ao mesmo tempo em que despertam curiosidades, desmitificam estereótipos; reeditam culturas da nossa ancestralidade; aproximam-nos da natureza; fazem-nos entender melhor, por exemplo, suas culturas religiosas, muitas delas, ligadas à espiritualidade, ao Axé, à energia vital que potencializa toda a energia do cosmo. Histórias infanto-juvenis, de autores referendados pelo Ministério da Educação/MEC/SECAD, por fim, nos mostram de várias formas que viemos de culturas aparentemente simples, mas não atrasadas, como nos fizeram crer. Ainda hoje, levar adiante essa inverdade, além de ratificar opiniões de que a escola não tem acompanhado o seu tempo, tem dificultado a mobilidade social do negro que não desenvolve o sentimento de pertença na sua escola. É cansativo assistir a uma aula que não inclui meus pertencimentos nos seus fazeres. Daí fica fácil deduzir que *É muito melhor ganbar as ruas do que aturar um professor alienado*, disse um aluno DJ que exigia mais atitude dos professores em uma apresentação na praça principal da cidade de Alvorada (RS).

Mas o abandono da vida escolar pura e simples é, infelizmente, apenas um dentre os *nós* que tentamos desamarrar com este curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Na Plataforma Moodle, trabalhamos com a história *Bruna e a Galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida, onde somos apresentados à Bruna, uma menina que por não ter amiguinhas é estimulada a superar este problema com a ajuda de sua avó que lhe presenteia com uma linda Galinha d'Angola. A partir daí, desencadeiam-se muitas experiências que, se analisadas com *um novo olhar*, perpassam por alguns valores civilizatórios africanos, tais como ancestralidade, na presença das falas da vovó; religiosidade e oralidade, nos três elementos da criação do mundo, segundo algumas crenças africanas; cooperativismo, na presteza do tio em ajudar a desenterrar o baú que a vovó perdera há anos atrás e musicalidade, nos cantos da Bruna quando brincava com a Conquém, a Galinha d'Angola.

Encontramos nessa história, também, alguns exemplos de vivências e práticas civilizatórias que se confundiram: afinal o *panô* é africano, ou o *panneau* é francês? Não encontramos respostas exatas por conta do vaivém pelos mares, mas a pesquisa ficou proposta aos cursistas do EAD, na solicitação da construção de um projeto interdisciplinar. Sendo assim, para o próximo ano letivo, vamos dar continuidade a essa atividade. Quem sabe, ao trabalharmos com outros livros, podemos encontrar outras formas de conhecimento, objetivando o máximo de aproveitamento das mensagens colocadas nessas histórias, nas suas múltiplas linguagens? Pesquisa, estudo, debates, momentos artísticos, dentre outras atividades, são diferentes formas de se trabalhar em EAD que, certamente, nos aproximarão das visões de mundo africanas que são muitas, e da formação social e histórica do Brasil. Acreditamos ser interessante conhecermos mais profundamente as culturas advindas do continente africano.

Outra obra utilizada no curso foi *Tramas da Cor: enfrentando o preconceito no dia a dia da escola*, de Rachel de Oliveira. Encontramos uma história construída com fragmentos do cotidiano que passam despercebidos aos olhos e ouvidos da maioria da população brasileira, mas que ferem de forma aguda a retina e o tímpano das pessoas fisicamente semelhantes à Jéssica, a personagem principal deste livro.

Jéssica representa as meninas negras que são constantemente expostas às imagens e expressões pejorativas, consideradas naturais e corriqueiras e que ferem seus sentimentos. A seu modo, a personagem luta sozinha contra a agressividade dos colegas de classe em relação a sua cor. De início sente vergonha da cultura afro-brasileira e nega tudo que se refere a ela, principalmente os princípios religiosos, até que um incidente obriga a família e a escola a se envolverem com a história da nossa personagem. Então, chegam ao enfrentamento das raízes dos ditos problemas causados por Jéssica, na escola.

De forma sensível e contundente, Rachel de Oliveira aponta os estereótipos e os preconceitos que permeiam o contexto escolar e não se limita a isso. A autora inclui soluções viáveis para situações constrangedoras, mas comuns, como a utilização de textos de conhecidos poetas negros sobre as histórias de importantes personalidades negras. Deste modo, ela oferece sugestões de atividades e incentiva a reflexão dos educadores sobre as condições adversas que as instituições de ensino oferecem ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças negras.

Rachel de Oliveira, em seu livro, aborda o tema da discriminação sofrida pela menina Jéssica no cotidiano da sua escola, de forma simples, mas intensa. A autora, ao não reproduzir o simplismo com que muitas vezes é tratado tal assunto, consegue cativar o leitor que vê nessa narrativa o olhar de quem realmente se sente responsável pela construção de relações raciais mais equânimes, no espaço da escola.

Com sensibilidade, delicadeza e riqueza de detalhes, Rachel vai nos envolvendo no drama da menina que se vê colocada em uma situação de extrema fragilidade emocional, depois de uma briga com um colega e da suspeita de que esse menino poderia ter sofrido lesões graves nos olhos. Jéssica tem os sentimentos feridos, sente que vai lutar sozinha contra todos na escola e teme que sua família também não lhe dê apoio. Eram tantas as situações em que estava metida essa menina que, na escola, era chamada de *nega maluca e macumbeira*. Participava de conflitos, tanto ali, como na Igreja Evangélica da qual a sua família era adepta, e desta vez acreditava não ter defesa. Ela pensava e lembrava-se das palavras do Pastor – um homem bonito que se parecia com Jesus – ao lhe pedir para *limpar o coração*; e mais, nos cultos era levada a cantar um hino cujo refrão era *meu coração era preto, mas hoje limpo está*.

Finalmente, já se pode dizer que o conflito colocado em *Tramas da Cor* é, irrefutavelmente, o reflexo do cotidiano escolar, e também o grande desafio posto nesse curso. Sendo assim, foquemos o nosso olhar inclusivo às interpretações e intervenções pedagógicas que respeitem a identidade dos alunos, para que o caminho do pluralismo cultural com igualdade não seja mais tão tortuoso e incerto. As certezas que podem advir nos darão a exata medida do que somos individualmente e o que isso implica na convivência em sociedade. Nem se trata de uma quebra de paradigmas, é fato natural que cuidemos do nosso patrimônio cultural, pelo entendimento de que não estamos no ponto final da história, pelo contrário, pois, se as origens do nosso DNA também estão lá no Continente Africano, passemos então a dar a real interpretação às implicações que essa condição tem demonstrado na maneira de como cada indivíduo tem de representar ou interpretar e desenvolver-se socialmente. Desse modo, podemos afirmar, com segurança, que a Lei 10.639/03 tem como foco principal a pessoa, suas relações e a felicidade de todos os brasileiros, pois:

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

Referências

ALMEIDA, Gercilda de. *Bruna e a Galinha d'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

ERASTUS, Stephen Murungi. Antes da chegada dos Europeus. *Revista Diálogo: revista de Ensino Religioso*. v. X, n. 38, p. 14-15, maio de 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Escola e Diversidade Étnico-Cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.) *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2008.

MOORE, Carlos. Como combater o racismo na Educação? In.: ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *A História da África na Educação Básica*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009, p. 8-11.

MOREIRA, Diva. Racismo na escola. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 3, n. 16, jul./ago., 1997.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Matrizes Africanas da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

OLIVEIRA, Rachel de. *Tramas da Cor: enfrentando o preconceito no dia a dia da escola*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

SANTOS, Irene (Org.); SILVA, Cidinha da; FIALHO, Dorvalina Elvira P.; BARCELLOS, Vera Daisy; BETTIOL, Zoravia. *Colonos e Quilombolas: memória fotográfica das colônias africanas de Porto Alegre*. Fumproarte/ Prefeitura Municipal de Porto Alegre: Porto Alegre, 2010.

VERGER, Pierre. *O mundo do trabalho: olhar a África e ver o Brasil*. São Paulo: Nacional, 2005.

VILASBOAS, Ilma Silva; BITTENCOURT JR., Josvaldyr Carvalho; SOUZA, Vinicius Vieira (Orgs.) *Museu de Percurso do Negro*. Porto Alegre: Editora Porto Alegre, Programa Monumenta, MinC/Iphan, 2010.

Avaliação em história e cultura afro-brasileira: possível e necessária

Panlo Sérgio da Silva

Véra Neusa Lopes

Viviane Adriana Saballa

Estamos diante de grandes questionamentos sobre a educação brasileira, buscando, de modo permanente, estabelecer as relações entre ensino, aprendizagem e avaliação. Afinal, é preciso fazer avaliação do quê? Para quê? Por quê? A partir do quê? Quando? Como? Onde? Com quem? Muitas são as perguntas, as dúvidas, as buscas por soluções adequadas a nossa realidade. Além dos estudos teóricos a respeito do assunto, a nossa própria prática docente aponta que sim, é preciso fazer avaliação, sobretudo se desejamos garantir aos nossos alunos o direito à educação de qualidade e, assim, corrigir possíveis equívocos praticados no processo ensino-aprendizagem.

Os critérios de avaliação adotados em nossos sistemas escolares levam, inúmeras vezes, à classificação dos alunos segundo uma escala de valores numéricos variáveis de zero a dez ou de zero a cem, ou, então, de suposta escala qualitativa que não define os critérios adequados a fim de traçar o perfil do aluno, justamente pela imprecisão que apresenta. A adoção de fundamentos objetivos acaba por ser desvalorizada, por ocasião da apreciação da real situação dos alunos. O aluno *sofre* avaliação, não é agente ativo do processo; não se autoavalia nem faz avaliação do processo e do professor. É o sistema escolar, via Conselho de Classe, que não conta, na maioria das vezes, com representação dos alunos na sua constituição, que vai definir o quanto cada aluno merece, em termos de rendimento ou aproveitamento escolar.

Ao longo do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, buscamos utilizar a autoavaliação realizada pelo cursista, a avaliação do cursista pelo tutor, a avaliação do curso pelo cursista e pelo tutor, bem como critérios e indicadores, a observação planejada do cotidiano, sugerindo a construção de *portfólio* como ferramenta para um ensino-aprendizagem de qualidade, de onde viriam a nascer os procedimentos didático-pedagógicos adequados a cada necessidade do educador no seu cotidiano escolar.

O Módulo 6 teve por escopo provocar um exercício de reflexão/ação/ reflexão sobre as possibilidades e a necessidade de serem utilizados procedimentos avaliativos com relação à temática afro-brasileira, como também de sistematizar o que foi sendo discutido ao longo do curso.

Em que e o quanto a avaliação na temática deve ser diferenciada da que comumente vemos acontecer em nossas escolas? A padronização dos sistemas avaliativos é comum em nossos ambientes escolares, onde se verifica, quase sempre, o estímulo à competição e à mensuração do conhecimento auferido de forma arbitrária, havendo pouco ou quase nenhum espaço para o exercício de valorização da alteridade. Portanto, cabe questionar acerca do que queremos e do que precisamos para realizar avaliação *na e da* temática.

Nesse momento, retomamos, então, de forma sistemática e analítica, essas práticas, buscando verificar se estão de acordo com os princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), de que modo é possível melhorá-las, e refletir sobre a aplicabilidade desses recursos e ferramentas no cotidiano escolar. A análise foi abrangente, buscando evidenciar como ocorre a avaliação em diferentes níveis de atuação e quais informações podem decorrer desse processo, capazes de provocar uma intervenção positiva no sistema escolar como um todo e na sala de aula, de modo especial. A abordagem não pretendeu ser conclusiva. Caberá ao professor/ educador, munido dos documentos oficiais da escola, dos conhecimentos de que é possuidor e das ideias que esse módulo possa ter vindo a suscitar, pensar e aplicar processos de avaliação que sejam adequados à proposta da temática afro-brasileira em desenvolvimento nos diferentes ambientes de aprendizagem oferecidos pela escola.

Como ponto de partida para tratarmos da avaliação na (e da) temática afro-brasileira no currículo escolar da Educação Básica,

destacamos dois pontos cruciais contidos nas DCNs: **educação** das relações humanas, com ênfase nos aspectos étnico-raciais, de gênero e culturais (apontando para atitudes, posturas, valores) e **ensino** de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, mostrando que esse ensino – e, portanto, as aprendizagens – deve fazer-se levando em consideração a história e a cultura africana e afro-brasileira, tratadas integralmente, de tal modo que uma explique e justifique a outra. Se o processo ensino-aprendizagem deve tomar como base esses dois pontos, cabe pensar que a avaliação, por consequência, deva estar centrada também nesses dois aspectos.

Este módulo foi uma oportunidade para tomarmos consciência da relevância da avaliação que, acompanhando todo o processo ensino-aprendizagem ao longo da escolarização assegurada pela Educação Básica, oferece os elementos necessários para promover educação de qualidade, voltada para a formação do cidadão, conforme preceituam as DCNs. A partir de alguns elementos teórico-práticos e processos didático-pedagógicos, apontamos e colocamos em discussão caminhos para se pensar e efetivar a avaliação que coerentemente contemple os diferentes conteúdos abrangidos pela temática afro-brasileira (valores, atitudes, posturas, procedimentos, conceitos e conhecimentos factuais) nos ambientes escolares.

Ao afirmar que a temática da História e da Cultura Afro-Brasileira não se caracteriza como área de conhecimento ou tema transversal, antes se constitui em uma das bases fundamentais do currículo escolar, torna-se necessário pensar e praticar a avaliação e verificar como se concretiza essa porção da base curricular em todos os níveis e modalidades de ensino. Tal como o processo ensino-aprendizagem, a avaliação, conforme Chueiri (2008), não é neutra ou destituída de intencionalidade.

Os propósitos que nortearam o desenvolvimento do Módulo 6 deram conta de chamar a atenção dos cursistas quanto à existência de indicadores de qualidade, como saber identificá-los e promover o entendimento da sua relevância na educação. Alertamos também para a importância da promoção da educação do olhar de cada participante, em suas diferentes áreas de atuação dentro do ambiente escolar, para a observância da existência e da necessidade desses indicadores na temática, de saber aplicá-los e, acima de tudo, de saber operar com as

informações resultantes de levantamentos e análises realizados com base em indicadores, pois eles devem ter, efetivamente, uma finalidade/aplicabilidade atinente a todos os que se interessam pelos diferentes níveis do processo educativo e de gestão educacional.

Na materialização dos estudos, buscando subsidiar a criação de procedimentos didático-pedagógicos por parte dos professores/educadores, procuramos pensar quais são as dimensões da avaliação na (e da temática). Foram duas as principais: primeiramente, na reflexão quanto à forma como se processa a avaliação da educação das relações étnico-raciais, bem como na análise dos instrumentos e formas mais adequados; depois, voltando-nos para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a partir do estudo de possíveis e diferentes elementos que compõem os conteúdos relacionados à temática e que sejam aplicáveis nos espaços educativos (fatos, conceitos, conhecimentos, valores, atitudes, habilidades). Os critérios, instrumentos e formas de avaliação a serem observados no processo ensino-aprendizagem mereceram o devido espaço, e as formas de registro dos resultados, bem como as possibilidades de utilização de diferentes registros para a melhoria desse processo e comunicação deles, encerraram a estrutura pensada para o estudo da questão.

Para sermos didáticos, organizamos o módulo em três tópicos. No primeiro, o cursista foi convidado a promover uma revisão conceitual do termo *Avaliação*, o que consideramos princípio básico para a criação de todo e qualquer procedimento didático-pedagógico na temática. A reflexão se deu a partir de elementos ofertados por Carês e Tentor (2004), Farias (2009), Unicef (2008) e Zabala (1998), bem como das orientações contidas na própria Lei 10.639/03, ratificada pela Lei 11.645, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Brasil, 2004), sintetizados por nós no texto *A temática afro-brasileira e as práticas avaliativas: uma revisão conceitual*.

Repensado o conceito de avaliação, cada professor/educador – apto a desenvolver seus procedimentos didático-pedagógicos – recebeu sugestões, como:

- ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade étnico-racial, cultural e social, fazendo emergir no ato

- avaliativo o papel do aluno afrodescendente enquanto ator social, portanto, sujeito histórico;
- valorizar a história de vida dos alunos e suas experiências, reforçando elos identitários, visando à promoção da cidadania e inserção social;
 - tornar visível a inscrição pedagógica afro-brasileira no contexto escolar e fazê-la parte integrante de um fazer multicultural sentido e vivenciado na prática avaliativa;
 - incluir em sua área de atuação o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar, reverberando-os na avaliação.

Os **indicadores de qualidade** também foram abordados nessa primeira parte. Buscamos refletir sobre as referências, das quais precisamos nos apropriar para realizar uma avaliação na temática, destacando a importância dos indicadores, entendidos como elementos que permitem estabelecer comparações entre o planejado e o executado. Para tanto, propusemos o estudo do texto *A temática afro-brasileira e as práticas avaliativas: indicadores de qualidade*, construído com base em estudos realizados por Ação Educativa (2004), Brasil (1997 e 2004), Chabot e Chabot (2005), Farias (2009), Freire e Horton (2003), Hernández (1998), Padilha (2007), Sprenger (2008), Souza (2007), Unicef (2008) e Zabala (1998), que também subsidiaram a construção dos demais textos apresentados.

Quais procedimentos didático-pedagógicos poderiam nascer a partir desse estudo? Provocamos os cursistas a exercerem um olhar crítico sobre o seu fazer pedagógico e a procurarem identificar quais eram os indicadores utilizados no ambiente de trabalho, sinalizando o quanto eram efetivamente significativos para garantir a qualidade do que se estava fazendo. Propusemos ações, como sugerir à Equipe Diretiva e à Coordenação Pedagógica que a escola passasse a utilizar indicadores de qualidade que viabilizassem a avaliação da e na temática.

Fizemos uso de textos auxiliares, por acreditar que poderiam alargar horizontes daqueles que tivessem por interesse ir além das discussões na plataforma ou o objetivo de fundamentar melhor o tema dentro do seu ofício. Tais textos – objetivos, sintéticos e de leitura envolvente – estiveram centrados na observância de questões

relacionadas à avaliação da aprendizagem, à avaliação escolar com suas concepções, e nas razões de discutir o assunto à luz da temática afro-brasileira. Como forma de motivação, solicitamos que a matéria fosse colocada em discussão entre os pares na escola e sugerimos a inclusão da mesma na pauta das reuniões pedagógicas de 2011. A todo instante a participação no fórum específico foi estimulada, como oportunidade de exercitar a troca de ideias, o aprender solidário, o debate em grande grupo e a ação coletiva. Nesse fórum foram discutidas situações de racismo, preconceito e discriminação existentes no ambiente escolar, tomando como motes o envolvimento de professores, alunos e comunidade na organização e na realização da Semana da Consciência Negra, bem como o papel e a atuação do Conselho de Classe na valorização da atividade e do desempenho dos envolvidos, especialmente os alunos. Convém salientar que o fórum de discussão constitui-se numa ferramenta importante de interação virtual entre os cursistas, a tutoria e os professores e, no Curso, foi utilizado de forma intensa para a realização de debates diversos.

Como trabalhamos na perspectiva de qualidade na (e da) educação, precisamos nos apropriar devidamente de conhecimentos sobre processos avaliativos e dos requisitos para sua aplicabilidade. Após o estudo dos indicadores, voltamos nossa atenção para o quesito **critérios**. Em nosso fazer pedagógico, precisamos estabelecer critérios padronizados para as diferentes situações de aprendizagem? Quase sempre utilizamos critérios diversos, embora muitas vezes não estejam devidamente identificados. Para a análise de critérios de avaliação, propusemos a leitura do texto *A Temática Afro-Brasileira e as Práticas Avaliativas: critérios*, objetivando salientar que, assim como indicadores são importantes, critérios que assegurem uma avaliação menos subjetiva também o são. Visando à construção de procedimentos voltados à temática, encorajamos nossos profissionais da educação a revisar as avaliações que costumam fazer de seus alunos, verificando se, efetivamente, elas estão adequadas à realidade e se permitem que os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira sejam valorizados na relação direta com o desempenho dos alunos.

A própria participação de cada cursista foi objeto de exame, na medida em que solicitamos que analisassem os critérios apresentados na ficha de autoavaliação utilizada durante o curso (empenho no

cumprimento das tarefas propostas, satisfação com o módulo em desenvolvimento, cumprimento dos prazos estipulados, contribuições para a melhoria do curso). Em um confronto com a realidade, por exemplo, perguntamos se tais elementos o ajudaram na tomada de posição quanto ao próprio desempenho, módulo a módulo. Se houve entendimento que critérios assim como os apontados na ficha, por exemplo, podem constituir ponto relevante para a melhoria do ensino-aprendizagem em sua escola e não apenas para si, lembramos que fosse encaminhado o assunto para a Coordenação Pedagógica como possível pauta de futuros estudos no âmbito da escola.

Ao valorizar o processo educativo como um todo, destacamos não apenas o conhecimento como produto da aprendizagem, mas também as competências e as habilidades desenvolvidas, bem como as estratégias utilizadas pelo aluno para enfrentar os desafios propostos pelo educador e pela vida. A avaliação, se realizada de forma adequada e com instrumentos pertinentes, pode disponibilizar ao sistema de ensino, à escola, ao professor, ao aluno e às famílias informações que contribuirão para a melhoria qualitativa da educação. Para colher as informações de que necessita para verificar se seus alunos estão aprendendo e como estão aprendendo, bem como se o que está ensinando e do modo como o faz são pertinentes ao proposto pela temática afro-brasileira, o professor precisa valer-se de **formas e instrumentos** diferenciados *de avaliação*, analisados e retomados com o texto *A Temática Afro-Brasileira e as Práticas Avaliativas: formas e instrumentos*. Na impossibilidade de tratar a matéria em extensão, destacamos alguns aspectos que entendemos serem compatíveis com os objetivos e o próprio conteúdo pedagógico alusivo à temática afro-brasileira, sem esquecer que outros tantos existem e é possível que cada cursista já os empregue no seu cotidiano. O que importa é um olhar crítico sobre as práticas avaliativas, no sentido de agregar valor às mesmas, especialmente quando estamos tratando da temática, objeto de estudo neste curso.

Os educadores foram orientados a procurar compreender a importância da Avaliação Institucional, comparando o aprendido com a realidade de sua escola. Em um estímulo para a construção de seus próprios procedimentos didático-pedagógicos, pedimos que observassem se no ambiente de trabalho de cada um existia a preocupação em realizar uma avaliação articulada, envolvendo todos

os participantes da comunidade escolar. E, caso já tivesse ocorrido a avaliação institucional, verificassem que medidas decorreram desta ação.

Com relação ao processo ensino-aprendizagem, especialmente o ocorrido em sala de aula (entendido aqui como qualquer espaço onde ocorre o processo), o professor/educador precisa dispor tanto de formas adequadas quanto de instrumentos de avaliação a serem utilizados por ele e pelos alunos. Assim, trabalhamos a construção de ações para verificar quais os meios de que o professor faz uso no cotidiano escolar para realizar a avaliação de desempenho, bem como buscamos, de novo, redimensionar a importância do trabalho conjunto com a Coordenação Pedagógica da escola. A par dessas informações, cada cursista pôde comparar as ferramentas de avaliação utilizadas por ele no seu fazer pedagógico, verificando quais são as vantagens de atualizar suas práticas, utilizando outros instrumentos e outras formas de avaliar. Pensando na aplicabilidade das questões tratadas, propusemos a apresentação de uma *Carta Educativa*, de autoria de cada um dos cursistas, de acordo com critérios previamente definidos, que se caracterizou como uma prova aberta. Nela cada um relatou suas expectativas em relação ao curso e suas perspectivas pessoais e profissionais, a partir dos estudos realizados sobre a temática afro-brasileira.

Precisamos de registros para garantir qualidade ao nosso fazer pedagógico? Dizem alguns professores/educadores que não. Afirmam: *Tenho tudo em minha cabeça. Minha memória é ótima, não me esqueço de nada.* E ficam incomodados se alguém pede para ter acesso as suas anotações. Outros afirmam que os registros são indispensáveis, porque ajudam a rever trajetórias, a prestar atenção a detalhes que podem passar despercebidos, se não tivermos como compará-los com outros dados, a fim de obter informações para promover mudanças.

O professor/educador, em sua prática pedagógica, tem diversos registros de que pode apropriar-se para qualificar o trabalho que realiza com seus alunos como relatórios de projetos, relatos de experiências, tarefas de alunos em que usam diferentes linguagens, documentação fotográfica, cadernos de chamadas e tantos outros que poderiam ser utilizados e que, no entanto, não são valorizados no cotidiano escolar. Na educação das relações étnico-raciais é importante que se observe e valorize, também, outras formas de registro das ações pedagógicas

no trato da temática. Esse foi o mote da abordagem final, onde se trabalhou o texto *A Temática Afro-Brasileira e as Práticas Avaliativas: registros e comunicação de resultados*.

Ficam, então, as seguintes questões: O que fazer com esses registros? Qual a utilidade deles quando pensamos em um processo de avaliação de nossa classe de alunos ou de nossa escola? Como os utilizamos para garantir qualidade ao trato da temática afro-brasileira? A partir desses pontos, os cursistas foram estimulados a refletir sobre esses questionamentos e a ressignificá-los, considerando o contexto em que ocorrem.

Buscamos, assim, com o Módulo 6, oferecer oportunidades para que os cursistas exercitassem a utilização de ferramentas pedagógicas de avaliação que pudessem indicar não só o nível de qualidade da educação antirracista que está sendo posta em execução, como também ter condições de avaliar o próprio processo ensino-aprendizagem que tem como uma de suas bases a História e a Cultura Afro-Brasileira. Acreditamos ter atingido, com êxito, nossas expectativas com relação ao módulo. Afinal, conseguimos fazer nascer/amadurecer a ideia de se usar a avaliação como ferramenta indispensável para garantir a qualidade da educação que contemple a temática como recurso para acompanhar as aprendizagens efetuadas pelos alunos e para fazer intervenções, quando necessário, no cotidiano escolar.

Chegando ao final deste módulo, portanto do curso, podemos afirmar que saímos da fase da sensibilização em relação à temática para a fase de comprometimento, em que as pessoas passam a agir já cientes da necessidade da inclusão das questões afro-brasileiras no currículo escolar. Quem chegou ao final do curso está definitivamente comprometido em arregaçar as mangas para efetivar ações pedagógicas de inclusão de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica.

Começamos, a partir de agora, a nos despojar de nossa condição de participantes do curso e temos de prosseguir em nossa caminhada em busca de consolidação da inclusão curricular de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, conforme preconizam as DCNs. As bases para inclusão da temática no currículo escolar foram lançadas. Agora, é agir coletiva e integradamente, para que a escola, por meio de processos avaliativos, tome consciência de que o racismo, em suas

diferentes formas de manifestação, existe e precisa ser combatido. Faz-se necessário e urgente que se decida intervir na realidade para lutar contra as diferentes manifestações de racismo, também vivenciadas no âmbito da comunidade escolar, para assegurar a todos o direito à igualdade de oportunidades e à valorização da diversidade, conforme Poirier (2010).

Por fim, o Módulo 6 criou uma zona de desconforto didático-pedagógico, ao colocar em confronto a educação e o ensino referentes à temática afro-brasileira e à avaliação que ocorre no cotidiano escolar. Conseguimos, durante o desenvolvimento do módulo, realizar um movimento de reflexão pedagógica, por meio do qual as avaliações dos métodos, dos processos e das práticas didáticas se colocaram em posição de destaque frente à temática das relações étnico-raciais e da consolidação de uma educação antirracista. O módulo nos fez refletir sobre a qualidade, a consistência e a adequação das práticas avaliativas postas em execução pelos educadores. Fez o cursista despertar para a necessidade de colocar em avaliação os momentos de sua *práxis* educativa, envolvendo todos os interessados. Indicou caminhos para ir da reflexão à ação, nessa dimensão do currículo que inclui em sua base o disposto nos artigos 26-A e 79-B da Lei nº 9.394/ 96.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF; PNUD; INEP/ MEC (Coords.). *Indicadores de Qualidade na Educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Séries Iniciais. Brasília, 1997. 10 v.

_____. Ministério da Educação. SEPPPIR, INEP. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

CARÊS, Liliâne; TENTOR, Sonia B. *Ambientes de Aprendizagem*. Bauru: EDUSC, 2004.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. *Pedagogia Emocional – Sentir para Aprender: como Incorporar a Inteligência Emocional às suas Estratégias de Ensino*. São Paulo: Sá, 2005.

- CHUEIRI, Stella F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jun./abr. 2008.
- FARIAS, Isabel Maria S. de et al. *Didática e Docência: Aprendendo a Profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009. (Série Formar).
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O Caminho se Faz Caminhando: Conversas sobre Educação e Mudança Social*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HERNANDÉZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. ; VENTURA, Montserrat. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o Conhecimento É um Caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. et al. *Aprendendo com as Inovações nas Escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Educar em Todos os Cantos: Reflexões e Canções por uma Educação Intercultural*. São Paulo: Cortez, 2007.
- POIRIER, Marie-Pierre. Por uma Infância sem Racismo. *Folha de São Paulo*, Caderno Opinião A-3, 5 de dezembro de 2010.
- SPRENGER, Marilee. *Memória: como Ensinar para o Aluno Lembrar*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SOUZA, João Valdir A. de (Org.). *Formação de Professores para a Educação Básica: Dez Anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- UNICEF. *As Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Escolas do Semi-Árido Brasileiro*. Documento Preliminar, 2008.
- ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

Territórios negros residenciais e interacionais: quilombos, vilas e bairros residenciais rurais e urbanos

Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior

A forma de ocupação das terras em todo o Brasil deu-se por meio da lógica da expulsão dos negros e dos indígenas, da exploração da mão de obra compulsória dos africanos e de seus descendentes, não obstante os indígenas serem os primeiros ocupantes do continente sul-americano, enquanto que os negros foram os grandes povoadores dos espaços geográficos brasileiros desocupados. O processo de construção das fronteiras locais etnicamente territorializadas, no sul do Brasil, foi movido por uma dinâmica de atração e de expulsão dos negros, de instituição e destituição dos grupos, de apropriação e expropriação de terras. A territorialidade negra foi, desde o início, engendrada pelas e nas situações de tensão e conflito (Leite, 2008).

A territorialidade negra decorre dos percursos construídos e vivenciados pelos africanos e seus descendentes, provenientes dos mais variados grupos étnicos do Continente Africano que, ao serem trazidos de forma compulsória no bojo do processo da diáspora africana, contribuíram na produção histórica do amplo universo social e simbólico denominado de Atlântico Negro (Gilroy, 2001).

Nas Américas, as colonizações produziram encontros desiguais em termos de poder econômico e político, mas fundamentalmente experiências sociais e históricas, envolvendo trocas culturais, dominação, conflitos, protestos, resistências e confrontos que se uniram, inventando Europas, Américas e Áfricas e, em particular, com os africanos e seus

descendentes. Multiplicaram, assim, uma diversidade de raízes culturais, signos, memórias, objetos artísticos, valores éticos e estéticos, que denominamos, em sua gênese, dinâmica social e simbólica de cultura negra ou afro-brasileira.

Esta cultura singular, rica e plena em sua diversidade cultural é preservada a partir de uma raiz seminal africana e, ao mesmo tempo, é notável em sua série de reinvenções moderno-contemporâneas que são dirigidas ao futuro em outros continentes. Ao mesmo tempo, conservam seus laços simbólicos, imemoriais e históricos de pertencimento à cultura negra brasileira, a qual, neste caso, também não cessa de reinventar-se.

Nos espaços urbanos coloniais, no Brasil, por sua vez, havia a presença de muitos homens e mulheres africanas e seus descendentes, na condição de cativos, alforriados ou libertos, conforme o registro feito por diversas fontes históricas, demográficas, econômicas e sociais coloniais. Esse fato também ficou evidenciado pelas narrativas feitas por viajantes estrangeiros e cronistas locais.

A rua era o território dos escravos em razão de os negros (cativos e libertos) terem vivenciado intensamente a circularidade propiciada pela contiguidade dos sobrados nas zonas centrais da cidade, o que contribuía para que fossem intensos os contatos entre os escravos domésticos e libertos, buscando água nos chafarizes, indo ou voltando de um ponto a outro do espaço urbano para realizar as atividades diversas no âmbito da cidade (Rolnik, 2007, p. 77).

Os negros estavam envolvidos em quase todas as atividades de trabalho, como nas edificações e nos arruamentos, bem como em serviços diversos: negros de carro no transporte de pessoas, de carruagens desmontadas, de cangalhas, de café, de água; vendedores de cesto, de aves, de carvão e de milho, de capim e de leite, de samburás e de palmito, de angu, aves, refrescos, peixes e ervas; atividades em serraria e em outras atividades, como barbeiros, cirurgiões, etc., o que motivou a seguinte declaração de Joaquim Nabuco apud Freitas:

Há trezentos anos que o africano tem sido o principal instrumento da ocupação e da manutenção do nosso território [...] Tudo o que significa luta do homem com a natureza, conquista do solo para a habitação e cultura, estradas, edifícios, canaviais e

cafezais, a casa do senhor e a senzala dos escravos, igrejas, escolas, alfândegas e correios, telégrafos e caminhos de ferro, academias e hospitais, tudo, absolutamente, tudo que existe no país, como resultado do trabalho manual, como emprego de capital, como acumulação de riqueza (1982, p. 10).

Os negros ocupavam também, de outras maneiras lúdicas, o espaço urbano, ao participarem das festas dinásticas, cujo palco para as festividades era composto por diversos rituais (civis, eclesiásticos e militares) e que, embora reavivasse o poderio da monarquia, eram tempos e espaços ocupados pelas diversas etnias e corporações constituídas, em sua maioria, por negros. Aconteciam apresentações de *dança de congos* em forma de embaixada, a fim de anunciar o reinado negro, por vários dias. De acordo com um oficial francês que aportou ao Rio de Janeiro, em 1748, a cidade foi descrita como *um verdadeiro formigueiro de negros* (Lara, 2007, p. 126).

No final do século XIX, os negros passaram a ser excluídos socialmente e, ao mesmo tempo, a não serem incluídos nos projetos de cidadania, quando se intensificaram os processos de segregação racial. Desta forma, os candomblés, as macumbas e os batuques foram bastante reprimidos e tratados como questões de polícia; a capoeira por muito tempo foi proibida; os carnavalescos eram tratados como marginais, e seus territórios, além de serem reprimidos, sofreram ainda com a condição precária da ocupação urbana. Estas ações institucionais resultaram em uma ampla exclusão social e segregação territorial das populações afrodescendentes.

Gomes utilizou-se do conceito de Cidades Negras para definir *espaços sociais com considerável concentração de população afro-descendente* (2006, p. 09), entre os quais destacou o Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Luís e Porto Alegre. Nas áreas urbanas gaúchas, também foram criados vários clubes negros, irmandades religiosas, terreiros de *oyó*, batuque, umbanda, associações de ajuda mútua, etc.

Cidade Negra: o protagonismo político cotidiano de escravos e de libertos

A Cidade Negra, para Chalhoub (1990, p. 186), é o engendramento de um tecido de significados e de práticas sociais que politiza o cotidiano dos sujeitos históricos em um sentido específico – isto é, no sentido da transformação de eventos aparentemente corriqueiros no cotidiano das relações sociais da escravidão em acontecimentos políticos que fazem desmoronar os pilares da instituição do trabalho forçado. Castigos, alforrias, atos de compra e venda, de licença para que negros vivam *sobre si*, e outras ações comuns na escravidão se configuram então como momentos de crise, como atos que são percebidos pelas personagens históricas como potenciais transformadores de suas vidas e da sociedade na qual participam.

Entretanto, apesar do peso da escravidão na formação histórica das cidades brasileiras, poucas obras até o momento se dedicaram a analisá-la. Neste contexto de presença elevada da população negra, os cativos aproveitavam para serem confundidos com os homens livres e negros forros, porque suas atividades aconteciam em vários lugares da cidade e em meio a uma população de maioria negra.

Muitas famílias negras eram constituídas, nos espaços urbanos, pela união de escravos e libertos. Os libertos tinham a preocupação de tentar ajudar os amigos que permaneceram na condição de cativos. Desta forma, nas cidades havia muita solidariedade entre os negros. Nelas, os africanos e descendentes, cativos e libertos, ocupavam os mesmos espaços de trabalho e, às vezes, dividiam a mesma casa, se reuniam nos mesmos locais para se divertirem ou venerarem seus deuses africanos e frequentavam juntos as igrejas das mesmas irmandades católicas.

Nas chamadas Cidades Negras, o papel das fontes era fundamental, uma vez que buscar água exigia uma grande concentração de negros, que, com frequência, dava origem a conflitos e à formação de grupos que disputavam o controle de diferentes espaços. Em cidades como Salvador, Rio de Janeiro, Recife, os negros (libertos ou escravos) se agrupavam a partir das características étnicas e por tipos de tarefas ou trabalho, assim ocupando determinadas esquinas e áreas, sendo denominadas de *Cantos*, quando então monopolizavam algum tipo de atividade laboral

ou serviços. Os *Cantos* serviam, por outro lado, para regular as vendas e diminuir um pouco os conflitos. Assim, surge, entre esses escravos ao ganho, uma espécie de instituição sem caráter legal, porém, de aceitação de fato, como uma regra de convivência.

Em cada uma dessas esquinas, então, reuniam-se os que se tinham por da mesma nação, ou falavam a mesma língua, ou que eram, na África, vizinhos ou culturalmente aparentados, ou haviam sido malungos, ou seja, tinham chegado ao Brasil no mesmo navio. Aqui, ficavam os nagô, ali, os jeje; lá, os cabinda, acolá, os angola; mais adiante, os moçambique – identidades que os africanos criaram no Brasil. E, entre os seus aparentados e semelhantes, ajustavam fidelidades e renovavam os contatos com a África de cada um.

Esses espaços socioculturais consagrados no espaço urbano tinham o nome do local da cidade, onde se reuniam seus ganhadores. Possuíam importante função no auxílio mútuo para a alforria de seus membros como, por exemplo, dos carregadores de café, escravos da nação mina, que detinham o monopólio desse serviço, e que, por meio de uma organização de empréstimos semanais, adiantavam dinheiro para a alforria uns dos outros (Silva, 1988, p. 123).

Nos *Cantos*, enquanto esperavam seus fregueses, os negros desenvolviam outras atividades: teciam chapéus de palha, faziam cestos, trançavam correntes de fio de ferro para papagaios, gaiolas para passarinhos, pulseiras de contas, objetos de couro com incrustações de contas, trançavam esteiras de ouricuri e vassouras de piaçaba, enfiavam rosários de coquinhos, batiam panos da costa que chegavam crespos, trazidos da África (Costa, 1991, p. 22).

O historiador Paulo Moreira analisou *experiências negras no espaço urbano*, em Porto Alegre¹, durante o século XIX, em seu livro *Os cativos e os homens de bem*. Ele demonstra que, para além das senzalas dos senhores, os negros de Porto Alegre também se estabeleciam em cortiços. Da configuração espacial dos mesmos, depreende-se a presença de áreas de uso comum e uma organização própria do espaço: *eram conjuntos habitacionais compostos de minúsculos casebres (quartos) distribuídos ao longo de um pátio, o qual servia de*

¹ De acordo com Mário Maestri (2000), os dados demográficos comprovam o contingente da população escrava sulina. Em 1780, a capitania contava com 9.433 homens brancos; 3.388 índios aculturados e 5.102 (28%) pretos. Em 1814, tinha 32.300 brancos, 20.611 escravos, 8.655 índios e 5.399 livres.

serventia comum dos inquilinos para lavagem de roupas, cozinha, encontros – muitas vezes localizados aos fundos de uma venda ou taberna (Moreira, 2003, p. 59).

Os endereços apresentados se localizam na região central da cidade: Beco do Oitavo (Três de Novembro), Demétrio Ribeiro, Beco da Fortuna, Voluntários da Pátria, Fernando Machado, Bento Gonçalves (atual 24 de Maio), Rua Direita (atual General Canabarro). O autor também apresenta alguns casos de escravos foragidos (entre 1847 e 1883) que *foram vistos, constava, desconfiava-se* terem ido para os seguintes arrabaldes ou caminhos de Porto Alegre: Caminho Novo (atual Voluntários da Pátria), Cristal, Moinhos de Vento, Passo d'Areia, Santa Teresa, Azenha, Mato Grosso (atual Avenida Bento Gonçalves), Ilhas, Floresta, Beco do Barbosa (atual Barros Cassal), Várzea (Parque Farroupilha), Campo do Bonfim².

Circulação de mulheres negras

As mulheres negras tiveram um papel decisivo, tanto quanto os homens negros, na ocupação dos espaços urbanos, pois dominavam o comércio das vendas nas periferias das cidades, quando tinham que fazer diversos percursos, além de circularem com seus tabuleiros pelas ruas centrais, entre as áreas da alfândega, zonas portuárias, áreas residenciais, mercados e praças, o que facilitava a circulação dos saberes, dos conhecimentos de matriz africana e a apropriação de novos conhecimentos em terras brasileiras.

Eventualmente, mantinham pontos fixos, resistindo às represálias policiais e à fiscalização. Era um comércio colonial efetuada, sobretudo, por mulatas e negras que se destacavam nesse tipo de transação e,

² As áreas que compunham o entorno de Porto Alegre eram consideradas como sendo as zonas extramuros em oposição às zonas intramuros, que eram as áreas urbanas centrais da cidade, consideradas nobres. O cinturão negro era assim chamado, devido à significativa presença da população negra que vinha sendo excluída socialmente das áreas centrais e periférica em direção aos arraiais e vilas que iam se constituindo. As primeiras áreas caracterizadas como Territórios Negros foram o Campo da Redenção (antigo Campo da Várzea e atual Parque Farroupilha), logo após o período seguinte à Abolição da Escravidão, o Areal da Baronesa, localizado atualmente entre os bairros Menino Deus e Cidade Baixa; e a Colônia Africana, que era localizada onde, hoje, estão situados os bairros Rio Branco, Petrópolis e Mont'Serrat. Portanto, foi o negro um pioneiro na ocupação do solo urbano, em Porto Alegre.

também, por mulheres brancas. As mulheres de tabuleiros eram as responsáveis pela venda de pastéis, bolos, doces, mel e quitutes regionais: em São Paulo, as saúvas tostadas e, no Rio de Janeiro, o pão-de-ló. As mulheres, em geral, negras ou afrodescendentes, ofereciam em lojas seus serviços de bordadeiras, costureiras, chapeleiras e fabricantes de flores de penas, escamas ou asas. Para alguns autores, elas foram as primeiras pessoas a iniciarem a arte do comércio:

Esse comércio progrediu imensamente graças à intimidade que com ele possuíam mulheres de origem africana. Acostumadas aos grandes mercados a céu aberto, onde, sobre panos coloridos, as mercadoras negras expunham alimentos e produtos artesanais, dominando, de norte a sul, as ruas das cidades coloniais (Priore; Venâncio, 2003, p. 168).

A vida urbana também trouxe para a cena outros atores. Os artesãos, por exemplo, os tanoeiros, calafates, alfaiates, carapinas, carpinteiros, prateiros, ourives e sapateiros espalhavam-se pelas ruas mais importantes, nelas se agrupando por atividade. Os grupos negros foram criando as diversas diferenças culturais através dos fios de controle e vigilância dos que compuseram as malhas da escravidão, às vezes operando de outra forma, de maneira sutil ao deslocar os próprios fios.

Quilombos rurais e urbanos

Entre os quilombos³ africanos, sobretudo aqueles formados nas comunidades diaspóricas como a brasileira, observa-se a similaridade no sentimento gregário daqueles que se contrapunham à ordem colonial,

³ A palavra quilombo que, em sua etimologia bantu, quer dizer acampamento guerreiro na floresta, foi popularizada no Brasil pela administração colonial, em suas leis, relatórios, atos e decretos, para se referir às unidades de apoio mútuo criadas pelos rebeldes ao sistema escravista e as suas reações, organizações e lutas pelo fim da escravidão no País. Essa palavra teve também um significado especial para os libertos, em sua trajetória, conquista e liberdade, alcançando amplas dimensões e conteúdos. O fato mais emblemático é o do Quilombo dos Palmares, embora os negros tenham consolidado centenas por todo o território nacional, ele foi um movimento rebelde que se opôs à administração colonial por quase dois séculos.

constituindo, então, um verdadeiro Estado paralelo onde a resistência à opressão tornou-se emblema de vida e de morte (Nunes, 2007, p. 8). A identidade diaspórica emerge de representações e de práticas de cidadania cultural contrapostas à noção de identidade nacional, sob condições onde o pertencimento é negado. É construída a partir da memória de deslocamentos através de fronteiras locais e nacionais e, ao mesmo tempo, que inculca ideias de pertencimento a diferentes localidades (Hintzen, 2007, p. 53).

Esses territórios negros, longe de estarem isolados, se originam, com frequência, da fragmentação e da expansão de um núcleo inicial, mantendo entre si relações estreitas de parentesco, alianças matrimoniais e uma rede intensa de solidariedade. Por outro lado, no âmbito dessa rede de relações entre grupos corporados⁴ de parentescos típicos do mundo rural, cada agrupamento cria e preserva toda uma rede de relações socioeconômicas densas com suas diásporas em áreas urbanas, sobretudo na capital, o que impede a redução de sua territorialidade ao espaço físico de suas atividades agropecuárias e de moradia (Anjos, 2003, p. 44).

Assim, foram surgindo os quilombos-esconderijos e, também, os quilombos abolicionistas⁵, cujos integrantes negros estabeleciam vínculos sociais e econômicos com o meio urbano, e que originaram os morros, as favelas, os bairros e os quilombos urbanos que, em seu conjunto, continuam constituindo os Territórios Negros Urbanos.⁶

⁴ Eric Wolf (2003) definiu grupo corporado como sendo um grupo que possui um sistema social demarcado com limites nítidos, tanto em relação aos integrantes quanto aos de fora. Internamente, a comunidade define os direitos e deveres de seus membros e prescreve comportamentos. Em geral, os territórios negros rurais mais empobrecidos tendem a se constituírem como grupos corporados de parentesco, etnicamente diferenciados do entorno.

⁵ Pesquisas recentes, como a realizada por Eduardo Silva sobre o denominado Quilombo das Camélias, vem demonstrando a ideia de que os quilombos não se constituíram tão somente a partir das fugas de cativos, com a ruptura em relação à sociedade abrangente colonial e imperial. São, também, paradigmáticos os estudos sobre a comunidade negra do Cafundó (SP) e do Quilombo do Jabaquara (SP), considerado a maior colônia de fugitivos da história, localizado no leste de São Paulo.

⁶ O conceito (noção) de Territórios Negros Urbanos, embora se refira a todas as formas de constituição histórica e aos processos socioculturais de territorialização promovidos pelos grupos étnico-raciais negros, por meio da matriz cultural africana, caracteriza-se por um denominador comum para o trato de núcleos urbanos de natureza residencial ou interacional (transicional e fluido). Atualmente, há muitos autores de diferentes áreas das ciências sociais e humanas que se debruçam sobre o tema, operando com diferentes conceitos.

No caso dos quilombos abolicionistas, os contatos com a sociedade eram tão essenciais, que eles já estavam internalizados como parte do jogo político dos grupos sociais mais amplos de poder. Por outro lado, os quilombolas urbanos sabiam tirar proveito da moderna rede de transportes que havia sido implantada, na metade do século XIX, bem como o negro sabia fazer uso da sua condição de escravo de ganho ou liberto, determinando uma ampla circularidade por meio da corporeidade negra.

O corpo, que ocupa um ponto no espaço, também fala de um mundo social e cultural, ao designar os lugares de negros. Assim como no passado, privado da liberdade, estes espaços designavam os lugares sociais da exclusão, da mesma forma o negro, vivenciando os valores afro-brasileiros em comunidade, também soube construir, com sua história e patrimônio cultural, territórios negros afirmativos.

A ideia de território coloca de fato a questão da identidade, por referir-se à demarcação de um espaço na diferença com outros. Conhecer a exclusividade ou a pertinência das ações relativas a um determinado grupo implica também localizá-lo territorialmente (Sodré, 1988).

O Território é construído e vivenciado por meio da diversidade de percursos, com os quais os negros traçam limites, especifica variados lugares mediados pela ação de corpos orientados pela memória coletiva e por diversas culturas singulares africanas ou brasileiras, sob a influência desta e de outras matrizes culturais.

Os territórios quilombolas rurais e urbanos têm em comum histórias de tradição, de estigmatização, de marginalização e exclusão social, mas, também, múltiplos vínculos com a herança africana e são unificados por territórios, de modo diferente em cada quilombo, por meio dos quais garantem a reprodução sociocultural, consolidam a identidade negra, preservam as áreas sagradas e o cemitério; respeitam as águas, a flora e a fauna; mantêm as relações intersubjetivas e a coesão dos grupos de parentesco, as festas e rituais religiosos; preservam o patrimônio imaterial e material onde ficam as roças e as ervas.

Quilombos urbanos

Os morros e, de um modo geral, as periferias urbanas em todo o País, como no Rio de Janeiro, sempre favoreceram os esconderijos de escravos. De acordo com Silva (1988, p. 84), todos os quilombos foram incentivados pelo movimento abolicionista, pois os escravos estavam descontentes com seus senhores e, sem a menor possibilidade de comprar a liberdade, fugiam do sistema, recebendo a notícia da abolição já em liberdade irregular. Para Décio Freitas, tais quilombos urbanos eram tolerados:

Os negros saíam destes quilombos suburbanos para prestar serviços nos centros urbanos, fazendo-se passar por libertos, o que todos sabiam não ser verdade. Estes escravos trabalhavam como assalariados e chegaram a representar no Rio e em Salvador uma importante força de trabalho [...] Apesar da sua notoriedade, estes quilombos eram em geral tolerados. Não apenas porque suplementavam a força de trabalho escravo, mas porque todos os policiais e soldados temiam penetrar naquelas comunidades [...] Os primeiros subúrbios dos maiores centros urbanos brasileiros foram nada mais nada menos que quilombos (1982, p. 41).

O historiador Flávio dos Santos Gomes definiu como *Campo Negro* essa complexa rede social que ligava os quilombolas à sociedade escravista, gerando os primeiros processos de aproximação e de relações com o entorno das cidades, bem como com a constituição dos quilombos urbanos, por uma teia social que envolvia interesses e relações diversas, da qual os quilombolas souberam tirar proveito fundamental para aumentar a manutenção da sua autonomia. Os quilombolas e os cativos assenzalados a ele articulados tentaram lutar, ainda que de formas diferentes, para estabelecer variados espaços de autonomia, que podiam ir desde a preservação de atividades econômicas independentes até as redefinições das políticas de domínio senhorial.

Resguardadas as proporções, as motivações e especificidades sociais, os segmentos da população negra de Porto Alegre, seja no período da escravidão, seja no período pós-Abolição, estabeleceram

variadas e complexas relações e amplas redes de socialização. Para Paulo Moreira, na ordem social escravocrata os mundos sociais do cativo e da liberdade não eram *absolutamente diferenciados, mas se interpenetravam e conviviam com influências recíprocas, compostas de experiências comuns, inúmeras mediações e estágios intermediários* (Moreira, 2003, p. 16).

Os cativos e negros livres foram articulando modelos novos de resistência, de forma a estabelecer processos de aquilombamento urbano, em geral caracterizados por uma multiplicidade de territórios negros. Os negros agiram de acordo com lógicas ou racionalidades próprias, bem como seus movimentos estiveram sempre vinculados às experiências e às tradições históricas particulares e originais. Nos cenários destas lógicas estava o desejo de liberdade, de cidadania, de retomada dos valores da sua africanidade e de humanização. Os negros cativos, diante da eficiência das malhas da política de domínio da escravidão, souberam promover também a *criação da diferença através destas malhas*, de maneira a operar um sutil deslocamento de seus próprios fios.

Em Porto Alegre, a Família Silva foi a primeira comunidade negra constituída em quilombo urbano a se autorreconhecer, obtendo um amplo reconhecimento público também do público e institucional. No dia 26 de outubro de 2006, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou o decreto que declarou de interesse social a terra ocupada pela Família Silva, autorizando o Incra (Instituto Nacional de Reforma Agrária) a proceder a sua desapropriação, a fim de garantir os direitos territoriais àquela comunidade quilombola urbana. No dia 25 de setembro de 2009, a comunidade recebeu do Incra o título do território, que passou a ser considerado o primeiro Quilombo Urbano do Brasil a receber o título definitivo de suas terras.

Por ser uma região de relevo íngreme, a cidade de Porto Alegre possibilitava o refúgio para escravos fugidos ou a possibilidade de viverem *sobre si*, por meio do trabalho, conquistando um protagonismo urbano e, assim, auferindo autonomia social e política. Por essas razões, nessas regiões encontram-se as principais referências aos quilombos urbanos, como as seguintes comunidades quilombolas: Alpes, Serraria, Família Fidélix, Areal da Baronesa e Família Silva. Na grande Porto Alegre, em Canoas, há a comunidade de Chácara das Rosas, recentemente titulada.

Terreiros: rede de territórios sagrados

O sentimento de pertencimento étnico, em geral, é vinculado a um território primordial ou de natureza mítica. Os grupos étnico-raciais, como os segmentos da população negra brasileira, que tiveram seus ancestrais retirados violentamente das suas terras africanas e enviados para as terras americanas por meio do tráfico escravista, acabaram por recriar laços materiais e simbólicos nas áreas para onde foram enviados, tanto em sua dimensão sagrada quanto social, comunitária e cultural.

Os professores devem tentar compreender que existem espaços urbanos, nos quais muitos dos seus alunos cultivam tradições religiosas de matriz africana, e que expressam outra lógica de demonstrar a fé e os valores morais e espirituais. É com outra lógica cultural que os negros vivem e que se dá, por meio de cantos, batidas dos tambores, dança, com respeito à natureza. Nos terreiros, as diversas *nações* africanas misturaram suas divindades, lendas e rituais nos Batuques do Sul; Tambor no Norte; Umbanda no Sudeste; Xangô e Candomblé em alguns Estados do Nordeste, etc.

No Brasil, os negros cultivaram as tradições africanas, ao mesmo tempo em que foram recriando e fundando novos valores socioculturais afro-brasileiros, ainda que tivessem sofrido alguma forma de influência de elementos provenientes das culturas ocidentais e indígenas. A perspectiva afrodescendente diz respeito aos segmentos negros da população brasileira e da própria identidade nacional.

Os Orixás trazidos pelos africanos ao Brasil, no início do século XIX, ensejaram uma *estrutura*, um modelo ritualístico estável, ao qual se acomodariam as diferentes etnias negras ou *nações*, como aqui seriam elas chamadas. Através do terreiro – associação litúrgica organizada (*egbê*) – transferia-se para o Brasil grande parte do patrimônio cultural negro-africano. A palavra *patrimônio* encontra aqui um lugar próprio. Ela tem em sua etimologia o significado de herança: é um bem ou um conjunto de bens que se recebe do pai (*pater*, *patri*); mas é também uma metáfora para o legado de uma memória coletiva, de algo culturalmente comum a um grupo.

Portanto, o patrimônio simbólico do negro brasileiro (a memória socioantropológica da África) afirmou-se aqui como território político-mítico-religioso, para a sua transmissão e preservação. Perdida a

antiga dimensão do poder guerreiro, ficou, para os membros de uma civilização desprovida de um anterior território físico, a possibilidade de se *reterritorializar* na diáspora por meio do patrimônio simbólico consubstanciado no saber vinculado ao culto de muitos deuses, à institucionalização das festas, das dramatizações dançadas, das formas culturais e musicais.

Os terreiros poderão ser de candomblé, Xangô, Casa das Minas, pajelança, jurema, catimbó, tambor de mina, umbanda, batuque ou qualquer que seja o nome assumido pelos cultos em sua distribuição no espaço físico brasileiro (Sodré, 1988, p. 51).

Os terreiros multiplicam-se, enquanto comunidades responsáveis pela preservação de um patrimônio mítico-cultural, em lugares de identificação étnico-racial, com destaque para os lugares sagrados das religiões afro-brasileiras. E, também, nos espaços intersticiais, nos quais ocorre a continuidade das tradições e das reinvenções, a partir de um desdobramento de suas matrizes simbólicas, por meio dos afoxés, grupos carnavalescos, maracatus, congadas, samba de roda, maçambique, bandas de congo, folias, grupos de samba, batuques, casa das minas, capoeiras, etc. Esta base territorial afrodescendente acaba por configurar uma complexa rede de relações sociais, de circuitos lúdicos, estéticos e associados à cultura afro-brasileira.

Territórios negros contemporâneos

Os diversos grupos sociais da comunidade negra reconstituem os muitos espaços sociais em meio urbano, caracterizando-os de forma singular como territórios negros que, também, são territórios de subjetivação, territórios existenciais. Os cidadãos negros criam, nestes territórios situados em diversos espaços da cidade, percursos carregados com diversas práticas culturais tradicionais de matriz africana ou re-inventam no mundo contemporâneo o universo social e simbólico afrodescendente, por meio de múltiplas formas sociais negras e de novas manifestações culturais. De acordo com o contexto histórico, a conjuntura política, as exigências sociais e as demandas

existenciais, os negros criam novos significados e sentidos para as antigas tradições.

Os territórios negros caracterizam-se por meio de dois processos sociais: primeiro, com a ocupação residencial e os respectivos laços comunitários e a convivência com equipamentos sociais públicos; segundo, com a ocupação de múltiplos espaços socioculturais, fluidos, interacionais e delimitados por uma subjetividade negra. No primeiro predominam as relações de parentesco e vizinhança, enquanto que no segundo predominam as formas sociais e as ambiências negras do *estar-junto* e de profunda empatia social nas áreas de sociabilidade pública. Enquanto no meio rural os territórios negros são, ao mesmo tempo, lugar de residência e local de interações sociais entre pessoas do mesmo grupo e demais pessoas, seja através do trabalho ou do lazer, no meio urbano prevalece a ocupação interacional que não exclui a residencial (Leite, 1996; Pesavento, 1995).

Nas cidades, os negros, por meio das atividades sociais, religiosas e culturais promovidas pelas entidades negras (clubes e associações negras; ONGs educacionais e culturais; terreiros religiosos; quadras carnavalescas, bares, espaços de capoeira, salões e danceterias que divulgam a cultura musical negra; salões de beleza étnicos; associações esportivas; centros comunitários, etc.), valorizam seus traços socioculturais distintivos, seus valores ancestrais, sua contribuição à formação da sociedade brasileira, valorizando suas tradições, seus saberes, suas estéticas, sensibilidades e aparências negras.

Diversos segmentos sociais negros participam destes lugares que constituem Territórios Negros Urbanos e, deste modo, vivenciam seus valores étnico-raciais, históricos, políticos, corporais, estéticos, intelectuais, religiosos, por meio de redes de relações sociais afirmadas e sobrepostas ao meio urbano. Conforme o associado Rubinei Machado, do Clube Social Negro *Fica Abi pra Ir Dizendo*, da cidade de Pelotas (RS), um clube social negro é considerado um território negro de resistência e mantenedor do patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro:

Com certeza são lugares de resistência, podemos fazer uma única observação para caracterizar a pergunta, se não vejamos, você pergunta Clube Social Negro! Manter este cognome após todo o processo

de branqueamento imposto pela sociedade branca dominante à falsa democracia racial (sic). Os Clubes mantêm esta identidade e com certeza são territórios Negros de resistência, mas não podemos afirmar que são da mesma forma, pois o racismo se transforma, se esconde e os negros que não são burros como muitos ainda nos taxam, também passam a reavaliar suas formas de resistir. Uma das formas de resistir é fazer que nos reconheçam como PATRIMÔNIO BRASILEIRO é sua inclusão no 'LIVRO DE REGISTRO DOS LUGARES' do IPHAN, enquanto PATRIMÔNIO IMATERIAL. Neste sentido já protocolamos nossa solicitação junto ao IPHAN (Machado apud Escobar, 2010, p. 161).

Por isso, os educadores devem atentar para o fato destacado pela professora e antropóloga Nilma Lino Gomes, da existência e da diferença entre os chamados *ambientes escolares* e os *ambientes não escolares*, sendo que é no contexto sociocultural destes últimos onde se situam as formas e as maneiras culturais de o cidadão afrodescendente se constituir humanamente como negro, na sua relação com outros espaços sociais e com grupos étnico-raciais não negros. Nestes ambientes nãoescolares e de caráter étnico-racial afrodescendente, os professores podem reconhecer as características da identidade negra e de seus respectivos valores históricos socioculturais, cuja variedade de dados pode ser inserida em seus procedimentos didático-pedagógicos. Observemos como Gomes discorre acerca desta teia de significados socialmente negra, quando pesquisa os salões étnicos negros:

Os salões étnicos são espaços corpóreos, estéticos e identitários e, por isso, ajudam-nos a refletir um pouco mais sobre a complexidade e os conflitos da identidade negra. Nos salões, o cabelo crespo, visto socialmente como o estigma da vergonha, é transformado em símbolo de orgulho. A construção da identidade negra se dá no espaço da casa, da rua, de trabalho, da escola, do lazer, da intimidade, ou seja, na relação entre público e privado. Mas todos esses outros espaços sociais se articulam e transversalizam os salões, compondo extenso e complexo mapa de

trajetórias sociais e raciais. Além da transversalidade dos outros espaços sociais, os salões étnicos incorporam discussões políticas e, por vezes, ideológicas. Essas se expressam nos nomes escolhidos pelos estabelecimentos e nas suas propostas de trabalho. Vemos, então, que tais espaços comportam uma ideologia racial, falam do lugar da diversidade étnico/racial e desenvolvem projetos sociais. Apesar de os salões populares que atendem à clientela negra ser uma realidade no Brasil há muitos anos, tais espaços não se autodenominavam étnicos ou afros nem eram vistos conquanto tal. Eram salões de bairros, de fundo de quintal. Os espaços de beleza considerados étnicos surgem junto com a efervescência dos movimentos sociais, no final da década de 1970, fortalecem-se nos anos 80, e nos anos 90 tornam-se mais visíveis e divulgados, sobretudo, nos grandes centros urbanos (Gomes, 2008, p. 27)

Por outro lado, também observamos que o sentimento de pertencimento étnico não está somente associado a um território primordial ou de natureza mítica. Os grupos étnico-raciais da população brasileira, que tiveram seus ancestrais retirados violentamente das suas terras africanas e enviados para as terras americanas por meio do tráfico escravista, acabaram por criar e recriar uma diversidade de laços materiais e simbólicos nas áreas para onde foram enviados.

No contexto urbano, os negros estão situados em territórios residenciais, de maneira a configurar os bairros ou vilas com uma acentuada presença de negros, embora não exclusivamente. Nas áreas residenciais, os negros constituem a sua identidade por meio dos grupos de parentescos ligados às esferas privadas das famílias negras; por meio das relações entre vizinhos negros e não negros; em lugares como os centros comunitários, ONGs culturais negras, terreiros, clubes negros, CTGs negros, bares, quadras de grupos carnavalescos, espaços onde se cultivam a capoeira ou o samba de raiz e demais equipamentos sociais públicos.

Jacques d'Adeski (2009) fez análise da relação espaço e poder, revelando, sobretudo, uma alienação que preside a desterritorialidade dos negros, manifestada principalmente por um acesso diferenciado

aos espaços, e por uma invisibilidade latente nas representações como monumentos, estátuas, fontes ornamentais e bustos, situadas em locais públicos.

Contrariando essa referida invisibilidade, as manifestações da cultura afro-brasileira vão sendo cada vez mais incorporadas ao calendário oficial, ao patrimônio cultural material e imaterial afro-brasileiro, quando também assinalam ocupações territoriais temporárias, porém estruturantes e que têm valores para as comunidades negras, tais como as festas carnavalescas; as passagens de blocos afros; as festas de Iemanjá; concursos de rainhas negras; eventos sociais e culturais em clubes negros; festas de irmandades religiosas negras; espetáculos de jongo; festas de associações quilombolas; ensaios de promessas, maçambiques, congadas e maracatus; festivais e apresentações de capoeira, as comemorações em homenagem a Zumbi, etc.

O espaço africano, somado ao espaço marítimo Atlântico, ao espaço das senzalas, ao dos terreiros, ao dos quilombos, aos cantos dos cortiços e aos quilombos urbanos constituem vivências e formas sociais negras que caracterizam os territórios negros. Eles representaram ou são, ainda, objetos de histórias de exclusão social, de discriminação racial e de expropriações territoriais, mas também afirmam as construções de diversas singularidades étnico-raciais afro-brasileiras, a partir da elaboração de um repertório comum, porém com distintas variações socioculturais que acabam por consolidar diversos e complexos Territórios Negros Rurais e Urbanos.

Referências

ANJOS, José Carlos dos. Raça e Pobreza Rural no Brasil Meridional: as “Comunidades Remanescentes de Quilombos”. *Revista Estudos Cepe* – Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas, UNISC, Santa Cruz do Sul, n. 18, p. 27-42, jul./dez., 2003.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras Tradicionalmente Ocupadas – processos de territorialização e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, p. 09-32, v. 6, n 1, maio, 2004.

CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de. *O Grupo Palmares (1971-1978): um Movimento Negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e*

simbólico. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CHALHOUB, Sidney. *Visões de Liberdade: uma História das Últimas Décadas da Escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

COSTA, Ana Lourdes R. da C. *Espaços Negros: “Cantos” e “Lojas” em Salvador no Século XIX*. Caderno CRH, Salvador, 1991. Suplemento, p. 18-34.

CUNHA, Manuela C. *Negros, Estrangeiros: os Escravos Libertos e sua Volta à África*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

D’ADESKY, Jacques. *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismo e Anti-Racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

ESCOBAR, Giane Vargas. *Clubes Sociais Negros: lugares de memória, resistência negra, patrimônio e potencial*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Sociais e Humanas. PPG Profissionalizante em Patrimônio Cultural. Santa Maria, RS, 2010.

FREITAS, Décio. *O Escravismo Brasileiro*. Mercado Aberto: Porto Alegre, 1982.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

GOMES, Flávio dos Santos. *Histórias de Quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

_____. Experiências transatlânticas e significados locais: ideias, temores e narrativas em torno do Haiti no Brasil Escravista. *Tempo*. Rio de Janeiro: Sette Letras, v. 7, n. 13, 2002, p. 209-246.

_____. et al. *Cidades Negras: Africanos, crioulos e espaços urbanos no Brasil escravista – Século XIX*. Rio de Janeiro: Editora Alameda, 2006.

GOMES, Nilma L. *Sem Perder a Raiz: Corpo e Cabelo como Símbolos da Identidade Negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HINTZEN, Percy G. Diáspora, Globalização e Políticas de Identidade. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.) *Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: 2007.

LARA, Sílvia H. *Fragmentos Setecentistas: Escravidão, Cultura e Poder na América Portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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

LEITE, Ilka Boaventura. O Projeto Político Quilombola: Desafios, Conquistas e Impasses Atuais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 16, set./ dez. 2008, p. 965-977.

MACHADO, Maria Helena P. T. Em torno da Autonomia Escrava: uma Nova Direção para a História Social da Escravidão. *Revista Brasileira de História*, São Paulo. v. 08, n. 16, mar./ ago. 1988.

MAESTRI, Mário. Pampa Negro: Quilombos no Rio Grande do Sul. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos S. *Liberdade por um Fio: História dos Quilombos no Brasil*, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MOREIRA, Paulo R. S. *Entre o Deboche e a Rapina: os Cenários Sociais da Criminalidade Popular em Porto Alegre 1868/1888*. Porto Alegre: UFRGS/PPG Mestrado em História, 1993.

_____. *Os Cativos e os Homens de Bem – experiências negras no espaço urbano*. Porto Alegre: Est Edições, 2003.

NUNES, Georgina Helena L. Comunidades Remanescentes de Quilombos: Marcas Negras de Resistência de Norte a Sul do Brasil. *Caderno de Literatura*, Ajuris, Porto Alegre, ano XI, n. 15, nov. 2007, p. 9-12.

PESAVENTO, Sandra J. Os Excluídos da Cidade. In Presença negra no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Unidade Editorial, *Revista Caderno Porto & Vírgula*, n. 11, 1995, p. 90-97.

_____. Lugares malditos: a cidade do “outro” no Sul brasileiro (Porto Alegre, passagem do século XIX ao século XX). *Revista Brasileira de História*, v.19, n.37, set., São Paulo, 1999, p. 195-216.

PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato P. *O Livro de Ouro da História do Brasil*. Ediouro, Rio de Janeiro, 2003.

Programa Mais Educação. *Gestão intersetorial no território*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: Ministério da Educação, 2009.

ROLNIK, Raquel. Territórios Negros nas Cidades Brasileiras: Etnicidade e Cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.) *Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Renato Emerson dos (Org.) *Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais – o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Eduardo. *As Camélias do Leblon e a Abolição da Escravatura*: uma Investigação de História Cultural. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

SILVA, Marilene Rosa Nogueira da. *Negro na Rua*: a Nova Face da Escravidão. São Paulo: Hucitec, 1988.

SODRÉ, Muniz. *O Terreiro e a Cidade*: a Forma Social Negro-Brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

VOGEL, Arno; MELLO, Marco Antônio da Silva; BARROS, José Flávio Pessoa de. *Galinha D'Angola*: iniciação e identidade na cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

WOLF, E. R. Aspectos das relações de grupo em uma sociedade complexa: México In: FELDMAN-BIANCO, B.; RIBEIRO, G.L. (Org.) *Antropologia e poder*: contribuições de Eric R. Wolf. Brasília, Editora da UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

Parte 2

COORDENAÇÕES
LOCAIS E SMEDS

A articulação em rede: o papel fundamental das Secretarias Municipais na implementação didático-pedagógica da temática afro-brasileira nas escolas

Paulo Sérgio da Silva

Dentre os fatores que consideramos fundamentais para o bom desenvolvimento do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico (Proext/UFRGS), cabe destacar que a articulação em rede, por parte das Secretarias Municipais parceiras, foi determinante para o êxito da proposta de formação continuada que realizamos durante o transcorrer das atividades de planejamento, organização, execução e avaliação.

Todas as ações que auxiliaram na elaboração da proposição do projeto, encaminhado para o edital Uniafro, são resultados desta intensa articulação que teve princípio em 2009, a qual procuramos sustentar no transcorrer do ano de 2011, mesmo com o curso já encerrado. As atividades políticas e pedagógicas realizadas pelas redes municipais de ensino consolidaram-nas como parceiras do Programa de Educação Anti-Racista, o que foi decisivo para que lográssemos êxito nas ações de gestão educacional que propusemos.

O diálogo horizontal que buscamos estabelecer entre os parceiros deste projeto educacional, marcado por seu ineditismo, contribuiu para que as dificuldades operacionais fossem sanadas, mediante discussões francas e nas quais os interesses institucionais foram aos poucos sendo compatibilizados com as intenções da proposta pedagógica contida no projeto do curso de formação a que nos referimos. As

frequentes reuniões realizadas foram aos poucos dando a dimensão da responsabilidade que cada representação institucional haveria de assumir, a fim de alcançar, com efetivo sucesso, os objetivos firmados por meio do Projeto Pedagógico.

Sabemos que o ritmo de gestão das Secretarias de Educação Municipais obedece a determinados rituais que, necessariamente, tem de contemplar os interesses políticos dos gestores dos sistemas de ensino e suas diretrizes programáticas, o que faz parte do jogo democrático. No entanto, muitas vezes estes ritmos relacionados às gestões escolares nem sempre oferecem espaço para o tratamento das relações étnico-raciais, o que configura um conjunto de dificuldades para a implementação de propostas ousadas e desafiadoras, no que concerne ao trato do racismo no cotidiano escolar e à educação antirracista, que inviabilizem o alcance de seus intentos.

Em muitos casos, embora o discurso político seja pleno de boas intenções com relação à temática afro-brasileira, a prática de gestão evidencia exatamente o contrário, demonstrando, desta maneira, o quanto é importante e imprescindível, também, a formação e a capacitação dos gestores para a compreensão da importância da educação acerca do referido tema.

Vimos, durante este processo, diversos movimentos em sentidos distintos por parte das nossas secretarias parceiras, que vão desde o sutil afastamento institucional da gestão do projeto até processos intensos de transformação institucional, a partir das perspectivas abordadas pela proposição da formação. Observamos que esta forma de articulação em rede operou a possibilidade de potencializar lideranças que, por dentro das suas instituições, conseguiram alavancar seus projetos coletivos de trabalho, sob a ótica da diversidade étnico-racial, colaborando para viabilizar a inclusão da temática de forma engajada, assumindo o compromisso institucional que se espera de um gestor com espírito público.

De outra sorte, vimos que outras lógicas políticas, nas gestões educacionais das secretarias parceiras, acabaram por afastar do processo de formação oportunizado pelo curso importantes setores e instituições com os quais tínhamos interesse em constituir ações conjuntas para formação continuada. Por motivos diversos, identificamos alguns entraves, desde disputas internas por espaço político e, até mesmo,

questionamentos de fundo jurídico institucional; entretanto, também pudemos observar movimentos nas redes de ensino que constantemente contrabalançavam com outra perspectiva de unidade e coesão dos grupos que se articulavam junto à coordenação do projeto.

As concepções de uma gestão participativa devem levar em conta estas variáveis e assim as compreendemos. Respeitamos todas as posições que questionaram nossas proposições sem, no entanto, nos afastarmos de nossas convicções que foram construídas de modo coletivo. Procuramos, dentro das nossas possibilidades e no limite de nossas responsabilidades, equacionar os entraves políticos e seguir na direção proposta e na articulação político-pedagógica com nossos parceiros institucionais, ajustando onde isso era possível e mantendo nossas posições nos momentos em que julgamos necessário, pois acreditamos que os processos de articulação política permitem mudanças de posição e de posturas estratégicas.

Nossa intenção, durante toda a construção e execução da proposta do projeto, foi a de estabelecer uma relação de profundo respeito com as parcerias e de afirmar uma pedagogia crítica. Temos a plena convicção, expressa durante o desenvolvimento do curso, que mudanças se fazem necessárias nas estruturas educacionais, bem como o reconhecimento dos educadores e agentes políticos é um dos signos que dá sentido a todo trabalho de informação, conhecimento, conscientização e ações contra o racismo no ambiente escolar.

O saldo deste desafio pedagógico que empreendemos se revela extremamente positivo, indicando a possibilidade da abertura de novos percursos por onde caminhar na busca de uma sociedade mais equânime, na qual a educação de qualidade seja um dos fatores fundamentais. Os textos que o leitor terá a oportunidade de ler, nas próximas páginas, retratam este avanço. Neles, os gestores educacionais têm a oportunidade de avaliar a nova realidade que se fez desenhar nas redes que tiveram a possibilidade de indicar seus educadores para participar desta formação. Para os professores, de um modo geral, o curso representou um dos mais importantes investimentos feitos em termos de formação continuada.

Desta maneira, nos resta, em nome da Coordenação Pedagógica do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, agradecer a todos os parceiros institucionais e afirmar

que realizamos conjuntamente uma concreta transformação didático-pedagógica na implementação da temática afro-brasileira no cotidiano escolar e, também, para a superação e eliminação do racismo e do preconceito nos nossos ambientes escolares.

Apresentamos, a seguir, os relatos das tutorias dos municípios de Novo Hamburgo, Cachoeirinha, Alvorada, São Leopoldo e Sapucaia do Sul.

Novo Hamburgo Reflexões sobre o Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Leira Salete Teixeira de Souza
Evandro Fernandes*

Baseado no tripé educação/pesquisa/extensão, o curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* promoveu a formação e o debate sobre a temática, envolvendo educadores das redes de ensino situadas nos municípios de Novo Hamburgo, Alvorada, Cachoeirinha, Esteio, Gramado, Porto Alegre, São Leopoldo e Sapucaia do Sul. Desta forma, promoveu um rico intercâmbio entre os educadores, trocando experiências que proporcionaram a percepção de diferenças e similaridades entre as diversas realidades existentes nos diferentes municípios e, assim, deram maior densidade, amplitude e concretude ao conteúdo transmitido.

Certamente, este convívio estimulará a constituição de grupos de reflexão/ação/reflexão, envolvendo e aproximando as diferentes redes de ensino, visando à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, consolidando a solidariedade e o respeito ao direito de ser diferente.

Dois objetivos fundamentais, apontados a seguir, justificaram a adesão da Secretaria Municipal da Educação e Desportos de Novo Hamburgo (SMED/NH) ao Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico do Departamento de Educação

e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão (DEDS/Prorext), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizado em parceria com o Ministério da Educação e financiado com recursos do Programa Uniafro.

- 1) Promover e qualificar a adesão ética do corpo de professores da SMED/NH ao objetivo de inclusão étnico-racial e social na prática cotidiana escolar.
- 2) Estabelecer e ampliar a base de conceitos, atitudes e procedimentos, por meio de um processo de formação continuada, possibilitando o enriquecimento e o desenvolvimento de ações para cumprir a legislação federal que determina a obrigatoriedade de inclusão da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar da Educação Básica e, assim, alcançar os objetivos por ela estabelecidos.

Do ponto de vista da realidade local, entendemos que esses objetivos foram em grande parte alcançados, como veremos adiante, em uma série de exemplos de avanços concretizados, já durante o período em que o curso ia se desenvolvendo.

Antes, acreditamos importante observar que a quantidade de informações a serem assimiladas, bem como o nível de dedicação e participação exigido aos professores inscritos, determinou que nem todos pudessem acompanhar o Programa até sua conclusão. No início, tivemos 110 inscritos, mas, na fase de sua conclusão, contamos com a permanência de 60 deles, do Ensino Infantil e Fundamental.

Este fato, ao contrário do que possa eventualmente parecer, não foi um ponto a lamentar. Mesmo aqueles que não puderam acompanhar as atividades até seu final, devido a fatores diversos (afinal, 200 horas de atividades, 54 das quais de forma presencial, são um desafio de porte para uma categoria majoritariamente formada por mulheres, tão frequentemente envolvidas com a dupla jornada de trabalho), foram enriquecidos pela multiplicidade de conhecimentos vinculados à temática africana e afro-brasileira, com o comprometimento ético e afetivo para a superação do racismo na escola. Muitos dos professores que não conseguiram desenvolver todos os trabalhos

exigidos mantiveram o interesse no curso, continuando a acessar seus conteúdos, buscando aplicá-los no trabalho cotidiano. Tais fatos nos conferem a certeza de que o curso trouxe, como consequência do enriquecimento proporcionado, um processo continuado de compartilhamento e socialização dos conhecimentos construídos e das práticas desenvolvidas.

Para aqueles que chegaram à conclusão dos trabalhos, temos certeza de que foi suprida a deficiência da formação inicial nos cursos de Pedagogia e nas diferentes licenciaturas pela ausência de conteúdos conceituais e orientações sobre procedimentos didático-pedagógicos adequados ao tratamento da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Mais do que isto, foi fortemente enriquecido o processo de reflexão e discussão, dentro da rede municipal de ensino, sobre a constituição da sociedade brasileira, questionando a realidade dos afro-brasileiros, reconhecendo e valorizando a contribuição dos mesmos nos diferentes campos do saber, compreendendo e valorizando a História e a Cultura Afro-Brasileira como indutoras na construção da cidadania dos brasileiros. Desta forma, qualificamos o trabalho docente com recursos pedagógicos e adoção de metodologias adequadas ao desenvolvimento da temática no currículo escolar.

Todo este enriquecimento trouxe uma contribuição fundamental para a construção de uma programação de ensino que, introduzindo e desenvolvendo a temática História e Cultura Afro-Brasileira nas diferentes áreas do conhecimento escolar, ao longo da Educação Básica, contemplando conteúdos e práticas didático-pedagógicas que irão privilegiar a educação na diversidade, reforçou o combate ao racismo e às discriminações de gênero, étnico-raciais e culturais. Isto inclui a aplicação de processos pedagógicos e técnicas didáticas adequadas ao desenvolvimento dos conteúdos estabelecidos em lei e aos temas deles decorrentes, nos diferentes componentes do currículo escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, além do uso da avaliação como ferramenta indispensável para garantir a qualidade da programação em desenvolvimento e como recurso para acompanhar e fortalecer as aprendizagens.

É imperioso observar que a qualidade e a quantidade de informações fornecidas foram decisivas para o desenvolvimento da metodologia empregada, inspirando o trabalho posterior dos

professores em sala de aula. Como exemplo, referimos o comercial da *Nike*, discutido na Plataforma Moodle, com depoimentos de jogadores negros de futebol sobre fatos com claro conteúdo religioso. Este material, com certeza, servirá de instrumento aos professores para a introdução, de modo crítico, da questão do eurocentrismo cultural. Atrativo por sua construção como peça publicitária, o comercial oculta um formidável potencial de contestação às ideias preconceituosas. Repetiu-se, ao longo do curso, esta interessante dinâmica que primou pelo uso de provocações causadoras de grandes impactos entre os cursistas, como a introdução de uma sequência de reflexões profundas sobre temas que, abordados apenas pela frieza do discurso acadêmico, manteriam os discentes desestimulados, quando não temerosos.

Desta forma, progredimos efetivamente no sentido de conscientizar os cursistas de que a cultura brasileira decorre do diálogo entre culturas de diversas origens e que, portanto, necessariamente deve levar em conta essa base cultural plural, principalmente em termos étnico-raciais e de gênero. Em seguida, foi alcançado o objetivo de demonstrar o quanto as diferentes formas e graus de racismo oculto ou manifesto lesam os direitos humanos do cidadão brasileiro, criando categorias sociais que privilegiam alguns segmentos de origem europeia, em detrimento de outros, especialmente negros e indígenas.

Durante o transcorrer de todos os meses que compuseram o curso, trabalhou-se de modo processual a dotar os cursistas de instrumentos para ações positivas nas mudanças educacionais que se fazem necessárias, a começar na Educação Básica. Com a mesma efetividade, foram conclamados a avaliarem a realidade da questão do racismo em seu próprio ambiente de ação, analisando as evoluções necessárias na estrutura e no funcionamento de cada escola, em sua realidade concreta e específica. Paralela a todas essas questões, ocorreu o aprofundamento dos conhecimentos sobre a realidade histórica e cultural afro-brasileira, sua diversidade interna e sua amplitude internacional.

Repercussões imediatas no fazer pedagógico e no cotidiano escolar

Durante a *Feira do Livro de Novo Hamburgo*, veio à cidade, como convidado, o poeta negro Sérgio Vaz¹, reconhecido pela qualidade de sua obra e como idealizador do projeto Cooperifa, que reúne semanalmente cerca de 300 pessoas para recitar e escutar poesia na periferia de São Paulo, em Taboão da Serra. Em palestra para alunos da rede pública municipal, o poeta foi surpreendido pela solicitação de um aluno, que pediu, pelo título, que recitasse um poema. Vaz ficou surpreso porque o poema não havia sido publicado em livro, apenas em seu *blog* na Internet. E não o tinha inteiro na memória. Nova surpresa: o aluno e seus colegas tinham o texto em seus cadernos. É importante observar que a escola em questão está localizada em um bairro de classe média, onde é muito pequena a proporção de alunos afrodescendentes.

O exemplo ilustra bem o grau de comprometimento já alcançado por professoras e professores com a temática da inclusão, da diversidade e da igualdade. E está longe de ser um exemplo isolado. Em outra escola de um bairro de classes populares, localizado na periferia do município, um estudante negro chegou a desenvolver um trabalho escolar na forma de *Tema Enredo*. Ele o apresentou, cantando o respectivo samba enredo, com letra adaptada por ele. Foi entusiasticamente aplaudido por seus colegas e incentivado pela escola. Hoje ele vem apresentando este mesmo trabalho em diversas atividades, como na Feira do Livro, Semana da Consciência Negra, etc. Vale ressaltar que a mãe deste aluno é professora da rede municipal e participou do curso. Mãe e filho participam, hoje, de um grupo teatral que apresenta peças sobre a identidade afro-brasileira.

Eventos como a *Feira do Livro* e a *Semana da Consciência Negra*, antes citados, foram momentos em que se pôde observar com muita clareza os progressos alcançados através da instrumentalização proporcionada pelo curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura*

¹ O poeta paulista Sérgio Vaz é fundador da Cooperifa, que é expressão de um Movimento Cultural de Periferia que abriga artistas-cidadãos que criam poesias como meio de expressão da consciência e de atitude frente à realidade social brasileira. O poeta entende que a poesia constitui uma espécie de nova carta de alforria, por meio do conhecimento. Sérgio Vaz é autor de *O Colecionador de Pedras*, publicado pela Global (2007).

Afro-Brasileira. Foi marcante a quantidade e a qualidade de trabalhos apresentados, especialmente em artes plásticas e dança. No estande da Secretaria Municipal de Educação e Desportos, durante a Feira do Livro, houve visitantes que fizeram propostas para comprar as máscaras produzidas pelos alunos, inspirados na arte africana. As portas do reconhecimento que, desta forma se abriram, permitem um tráfego em duplo sentido, conforme testemunham professoras das nossas escolas e a própria autora deste artigo. De um lado, alunos afrodescendentes começam a sentir orgulho da riqueza de suas raízes culturais. De outra parte, como enfatizou uma mãe branca, em um encontro preparatório da *I Conferência Municipal da Educação de Novo Hamburgo*, a ser realizada ainda em 2011, a comunidade inteira pode usufruir desta mesma riqueza. Como expressou a mãe que agora citamos: “*Eu não imaginava que esta cultura era tão linda*”.

Esta manifestação aconteceu quando se discutia o eixo *Inclusão, Diversidade e Igualdade* durante a preparação para a *Conferência Municipal de Educação*. Professores e professoras da rede municipal, que participaram do Programa de Educação Anti-racista, estão contribuindo decisivamente para estas atividades com os conhecimentos adquiridos e com os questionamentos levantados. E não apenas no eixo específico que trata da *Inclusão, Diversidade e Igualdade*, mas também são fomentadores ativos na discussão dos eixos *Conhecimento e Currículo – espaços e tempos na escola; Avaliação; Gestão Democrática e Princípios de Convivência*.

Da mesma forma, o Programa de Educação Anti-Racista repercutiu fortemente na *Feira Multicultural* e no *Fórum da Educação*, realizados simultaneamente no mês de julho de 2010. Já nesta ocasião, por exemplo, vimos professores de praticamente todas as escolas expondo trabalhos desenvolvidos sobre a educação afro-brasileira no ensino de Matemática, utilizando jogos didáticos africanos como *Ouri* e *Mankala*. Outros trabalhos apresentados mostraram que a culinária africana foi estudada em algumas escolas. Aconteceram, também, diversas rodas de conversa sobre o tema. Chamamos a atenção de como os cursos de formação podem promover mudanças reais. O próprio curso em questão é a prova real de que é possível a criação de procedimentos didático-pedagógicos voltados à temática realizados por nossos educadores. Eles se sentem aptos a construir seu próprio

material de trabalho, sentem-se capazes de oportunizar aos alunos a construção do conhecimento.

É importante lembrar, neste ponto, que o evento da Copa do Mundo na África do Sul (2010) ajudou muito a despertar interesse pelo Continente Africano. No entanto, o conteúdo e os debates oportunizados pelo curso foram essenciais para que este interesse, ao invés de resvalar para o fortalecimento de preconceitos, fosse direcionado para a construção de referências de valorização e de reconhecimento pelo Continente Africano e pelos afrodescendentes.

Podemos afirmar que capitalizamos o interesse despertado pela Copa do Mundo, transformando-o em um comprometimento ético com a diversidade e a riqueza cultural do nosso país e da nossa própria História. Em vários momentos, as equipes diretivas e o corpo discente tomaram iniciativas para aprofundar seus conhecimentos ou resolver questões que foram surgindo. Uma cursista, por exemplo, convidou o tutor Wagner Chagas para apresentar uma palestra para a equipe diretiva e o corpo discente de uma escola situada na região mais nobre da cidade.

Outro ponto a observar, foi a abrangência dos efeitos do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, em Novo Hamburgo. Tivemos como alunos desde diretoras de escolas até funcionárias dedicadas aos serviços gerais. Em uma de nossas escolas, uma merendeira participou do curso e foi convidada pela direção da escola a contribuir na discussão sobre como trabalhar de forma integral a questão da diversidade étnica na vida da escola. A funcionária em questão já vinha, há muito tempo, interessada no assunto, participando de um curso de capoeira e afoxé, mantido pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto para alunos das escolas da rede municipal e para a comunidade em geral.

O que percebemos é que as iniciativas já existentes foram fortalecidas pelo curso e pelo clima de comprometimento e entusiasmo por ele criado. Este espírito manifestou-se de várias formas, ajudando a valorizar o trabalho de artistas negros locais, como a artista plástica Raquel Silva. Uma exposição de seus trabalhos foi realizada na própria sede local da UAB – Universidade Aberta do Brasil –, onde computadores foram utilizados para acompanhar o curso. A mesma artista ajudou a organizar um desfile de moda afro em uma escola do bairro onde é residente.

Por fim, é importante ressaltar que o interesse pela questão da diversidade étnica se fez acompanhar de esforços para a inovação em termos pedagógicos. A sugestão de utilização de histórias em quadrinhos, apresentada pelo curso, foi amplamente explorada. Também os vídeos disponibilizados acabaram sendo assistidos e debatidos pelos alunos das escolas da rede municipal. E o próprio recurso da informática como ferramenta educativa ocupou seu lugar, com professoras que criaram *blogs* para que os alunos divulgassem suas ideias e trabalhos artísticos sobre a questão racial. E este é um fato emblemático.

Conquistamos corações e mentes dos alunos, quando tratamos de assuntos que estão em suas realidades. Neste caso, trabalhamos com duas realidades. Uma é enfatizada a todo momento pela sociedade e pela mídia, que é a revolução tecnológica que estamos experimentando. A outra, a questão da diversidade étnica e cultural, muitas vezes ocultada e até negada, mas não é menos real.

Por tudo isto, avaliamos como extremamente positivas as atividades desenvolvidas, torcendo para que possam ampliar-se, não só em nível geográfico, alcançando um número bem mais expressivo de cidades gaúchas, mas também temático, evoluindo, com a mesma profundidade e efetividade, para o ensino da História e Cultura Indígena.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas na tutoria, podemos dizer que o trabalho realizado foi muito desafiador. Houve necessidade de dominarmos a ferramenta que foi disponibilizada para a realização do curso, como a plataforma Moodle/UFRGS, bem como nos aprofundarmos nas discussões sugeridas pelos textos indicados para a reflexão dos cursistas. A vasta riqueza de conteúdos dos textos exigiu uma leitura prévia e, por diversas vezes, uma releitura dos mesmos, pois o aprofundamento teórico-metodológico do tutor é de fundamental importância para uma atividade pedagógica eficaz e comprometida.

As reuniões realizadas em diferentes cidades permitiram visualizar o trabalho pedagógico desenvolvido pelas cidades parceiras, bem como buscar subsídios para enriquecer o trabalho pedagógico desenvolvido pela assessoria da diversidade étnica na Rede Municipal de Novo Hamburgo.

Importante destacar o convite e incentivo recebidos do Prof. Msc. Paulo Sérgio da Silva, da Prof^ª. Maria Cristina Bento e do Prof. Leonardo Luiz Pereira, de Esteio, que convidaram a Secretaria de Educação e

Desporto de Novo Hamburgo a integrar o Programa Anti-Racista da UFRGS. Merece destaque também a significativa colaboração da Prof^ª. Maria de Lourdes S. da Silva, de Alvorada, que, com seu entusiasmo e simpatia, sempre compartilhou seu conhecimento e sua vasta experiência das práticas pedagógicas realizadas no trabalho em prol da Cultura e da História Africana e Afro-Brasileira no cotidiano escolar.

O comprometimento da Secretaria de Educação e Desporto de Novo Hamburgo deu-se, primeiramente, através do apoio do secretário, Prof. Msc. Ademar Alberto Carabajal, que assinou a parceria com o Programa Anti-Racista da UFRGS para realização do curso na rede municipal. Consequentemente, também foi disponibilizada para os cursistas a infraestrutura dos laboratórios de informática do polo da Universidade Aberta do Brasil, em Novo Hamburgo, bem como designada uma equipe técnica de assessores pedagógicos da área sócio-histórica para acompanhar o desenvolvimento do curso na rede municipal de ensino. É importante destacar a participação do gestor nas aulas presenciais realizadas pela equipe de coordenação do curso da UFRGS, no polo de Novo Hamburgo.

A Coordenadora da Inclusão e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo, Prof^ª. Cristiane Souza Costa, providenciou junto à administração a liberação para que as professoras e professores, em horário de trabalho, participassem dos encontros presenciais do curso, bem como cobrou das equipes diretivas o efetivo trabalho pedagógico da Cultura e da História Africana e Afro-Brasileira no cotidiano das escolas. Sua atuação foi relevante porque se empenhou para que se implementasse a temática no Projeto Político-Pedagógico das escolas municipais que cumprem, assim, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

O assessoramento aos cursistas foi uma atividade intensa e diária da equipe da Secretaria, pois houve necessidade de atender às dúvidas daqueles que nos procuravam para orientação, não só em relação ao curso, mas às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas. Um grande desafio foi o controle de frequência ao acesso da plataforma Moodle por parte dos cursistas. Houve necessidade de incentivar os cursistas a não desistirem do curso, pois as atividades escolares cotidianas muitas vezes sobrecarregaram os professores, não permitindo que pudessem realizar as leituras e atividades sugeridas,

prejudicando, desta forma, a apropriação dos conhecimentos disseminados pelo curso.

Houve alguns problemas com a postagem de atividades realizadas por alguns cursistas que perdiam os prazos estipulados, ou enviavam suas atividades diretamente para os tutores ao invés de postá-los na plataforma. Além disso, aqueles que não tinham Internet em casa muitas vezes não tinham tempo disponível para acessá-la no polo e receber as orientações da tutora local. Buscando sanar este problema houve, em situações específicas, flexibilização no prazo de postagem de algumas atividades, bem como maiores esclarecimentos em relação ao uso da ferramenta via *e-mail*, telefone ou pessoalmente. Contudo, apropriar-se do domínio da ferramenta tecnológica utilizada no curso foi importante para que os cursistas desenvolvessem suas habilidades e as aplicassem em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

A atenção dispensada pelos tutores a distância no atendimento aos cursistas foi muito importante, pois a falta do vínculo pessoal, por ser um curso em EAD, requereu maior cuidado na troca de informações, mensagens, esclarecimento de dúvidas e auxílio à realização de atividades a serem postadas. A primeira aula presencial, com a participação dos tutores, foi uma oportunidade para que os cursistas estabelecessem um vínculo maior com os mesmos. Percebeu-se que os tutores que mais estabeleceram proximidade foram aqueles que observaram maior aproveitamento e reduzida evasão de cursistas.

O polo de Novo Hamburgo teve, no princípio, 97 cursistas. Posteriormente, ampliou-se o prazo para novas inscrições, chegando-se ao número total de 110 matriculados. Houve cursistas que, mesmo não podendo acompanhar o curso com a assiduidade exigida, continuaram a acessar a plataforma, incorporando o conhecimento relativo à temática da Cultura e da História Africana e Afro-Brasileira da forma que lhes foi possível.

A expectativa dos inscritos sofreu mudanças à medida que o curso transcorria. A novidade inerente a EAD, com suas ferramentas tecnológicas, causou estranhamento e dificuldades iniciais que foram sendo superadas com a apropriação dos conhecimentos necessários para operá-la. Os entraves, aliados à falta de organização individual para realizar o curso, motivaram desistências, o que exigiu dos tutores maior empenho no estímulo à permanência dos alunos no curso.

Os cursistas que permaneceram puderam experienciar a riqueza dos conteúdos dos textos postados, dos vídeos apresentados, dos encontros presenciais, das atividades a serem realizadas, dos fóruns de debate disponibilizados na plataforma. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da rede municipal de Novo Hamburgo revelaram o discernimento crítico despertado pela temática. Muitos cursistas valorizaram a metodologia da didática desenvolvida pelo curso e os subsídios que o mesmo proporcionou para serem desenvolvidos em sala de aula. Foram cruciais os fóruns, os textos, os vídeos, as palestras de cunho presencial e as dicas da professora Lair Vidal da Silva, que utilizou sua vasta experiência para apontar caminhos para explorar melhor o cotidiano das distintas realidades das comunidades escolares e dos alunos. O fato de o mesmo abranger a Educação Infantil e Fundamental também foi considerado muito importante.

Como forma de vermos todos os objetivos do curso materializados, trazemos o exemplo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo Reinhardt, localizada na Vila Iguaçú, bairro Canudos, que desenvolveu um trabalho voltado à arte africana, com a confecção de máscaras, pinturas, instrumentos musicais africanos, bonecos negros, mandalas, sessão de cinema com debates, rádio-escola contemplando a temática da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileiras, publicação de suplemento relativo à temática no jornal local, oficina e hora do *Griot*, etc. Além disso, o trabalho desenvolvido foi postado em um *blog* na Internet (<http://jornaldaarnaldo.blogspot.com>).

Também a Escola Municipal de Ensino Fundamental Caldas Júnior, localizada no bairro Santo Afonso, trabalhou a questão da Diversidade a partir da criação de um *blog* (EMEFJ.blogspot.com), no qual os alunos postavam suas pesquisas realizadas na Internet sobre a temática da África, as etnias, a cultura africana. Organizaram danças de capoeira, confeccionaram perucas destacando o estilo *Black*, criaram mapas da África, sempre socializando as informações pesquisadas e as trazendo para o cotidiano da sala de aula.

Referimos, do mesmo modo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Arnaldo Grin, que desenvolveu um trabalho ligado à temática da Copa do Mundo ocorrida na África do Sul em 2010. Pesquisaram os países participantes, as características físicas, geográficas e culturais da África do Sul, bem como realizaram um desfile

representando os países participantes da Copa. Pesquisaram as comidas típicas de alguns países da África, sendo que prepararam sopas típicas de países, como a Nigéria, para que os alunos pudessem degustar.

Por fim, lembramos a Escola de Educação Infantil Aldo Pohmann que fez um trabalho com arte africana, na qual convidou uma artista plástica afrodescendente para trabalhar pintura com as crianças. As crianças exploraram as cores africanas, utilizaram a figura do povo negro para valorizar o perfil étnico e cultural dos afrodescendentes e criaram uma exposição de quadros que foram compostos de forma conjunta com as crianças e, posteriormente, leiloados para a comunidade escolar.

A Secretaria de Educação e Desporto de Novo Hamburgo já vinha, desde o ano anterior, realizando um trabalho inicial relativo à temática da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas da rede municipal. O objetivo é inserir a questão da Diversidade na pauta de políticas públicas municipais e desenvolver ações de inclusão e inserção social voltadas a vários segmentos historicamente marginalizados, como as mulheres, os afrodescendentes, os indígenas e os homossexuais. Este trabalho, no que diz respeito à História e à Cultura Africana e Afro-Brasileira, ocorreu pelo incentivo à participação de 140 professores no curso *Cor da Cultura*, oferecido pelo Ministério da Educação, por meio da preparação didático-pedagógica de profissionais habilitados a desenvolver a temática e com o fornecimento de material instrucional para as escolas.

O curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto, destaca a importância da inclusão da temática da História e Cultura Afro-Brasileiras no cotidiano escolar e da sociedade hamburguesa. Por outro lado, demonstra o compromisso do município, por meio de sua administração, com o resgate da história dos afrodescendentes na cidade. Trata-se de escrever, para a sociedade local e para os cidadãos hamburgueses, uma *outra história de Novo Hamburgo*, lançando um novo olhar sobre a ocupação espacial e étnico-racial da região do Vale do Rio dos Sinos, considerada o *berço da imigração alemã*. Por muito tempo houve invisibilidade da participação de outros grupos étnicos como os indígenas e, em especial, dos afrodescendentes no desenvolvimento político, econômico, social e cultural local.

Queremos mostrar que a construção da *riqueza* e da *pujança* da cidade não prescindiu da participação destes grupos por tanto tempo marginalizados na historiografia brasileira. O trabalho realizado nas escolas relativo à temática da História e da Cultura Afro-Brasileiras é, portanto, importante porque pretende ampliar a compreensão da realidade, mostrando que a comunidade afrodescendente também é protagonista da História de Novo Hamburgo e do País.

Referências

ROCHA, Rosa Maria de Carvalho. *Pedagogia da Diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

NUNES, Margarete Fagundes. *Diversidade e Políticas Afirmativas: diálogos e intercursos*. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2006.

VAZ, Sérgio. *Colecionador de Pedras*. São Paulo: Global, 2007.

Cachoeirinha

Tutoria presencial e a distância: duas caminhadas e um único objetivo

*Simone Majerkovski Custodio
Susana dos Santos Monni*

Este texto tem como objetivo traçar paralelos entre as funções de tutoria a distância e tutoria presencial, relatando seus desafios e inter-relações, tendo como origem a experiência vivenciada no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* promovido pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS/Prorext), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS.

Embora as autoras representem municípios diferentes, as trajetórias e os anseios representam pontos de encontro e levaram a uma reflexão em comum, apontando as semelhanças e diferenças nas funções de ambas. Ressalta-se ainda que tal experiência somente foi possível por tratar-se da temática História e Cultura Afro-Brasileira, na qual as tutoras estavam envolvidas do ponto de vista pedagógico.

Iniciando a trajetória: entendendo a tutoria

O curso em procedimentos voltados à inserção da temática Afro-Brasileira no ambiente escolar teve o diferencial de ser um curso ofertado em EAD, modalidade de ensino que se diferencia por permitir que o aluno não esteja fisicamente presente em um ambiente formal de ensino-aprendizagem, assim como oportunizando que ele faça seu autoestudo. Assim sendo, tivemos um duplo desafio: inserir a temática e promover intimidade com os recursos tecnológicos.

A tutoria pode ser entendida como uma ação orientadora global, chave para articular a educação e o processo pedagógico. O sistema tutorial compreende, desta forma, um conjunto de ações pedagógicas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento e autonomia, intelectual e política, orientando-os na tomada de decisões, tendo em vista seu desempenho, bem como as circunstâncias de sua participação como aluno e cidadão (Souza et al., 2011).

Podemos dizer, tanto em relação à tutoria presencial quanto em relação à tutoria a distância, que o primado é a aprendizagem do aluno e sua inserção na temática a ser desenvolvida, no caso, o entendimento das relações étnico-raciais e sua dinâmica no contexto escolar. Portanto, o tutor é o elo entre os conteúdos apresentados e o cursista e a mediação efetiva com o elemento humano. Em se tratando da temática étnico-racial, é fundamental termos um olhar voltado para uma estrutura histórica que permeou as instituições acadêmicas, em que a temática esteve negligenciada nos cursos de graduação ofertados, como também na estrutura curricular em que o viés eurocêntrico vem, há algum tempo, dominando os currículos escolares.

A atuação da tutoria presencial, neste curso, foi relevante, pois os responsáveis eram oriundos dos municípios participantes ou parceiros. Via de regra, o tutor presencial foi escolhido pelas SMEDs, sendo que ele ocupa o quadro efetivo enquanto professor ou integrante do quadro de orientação pedagógica da mantenedora de cada município. No caso do município de Cachoeirinha, a escolha do tutor se deu tendo em vista a sua atuação como docente e pelo vínculo ao GT Antirracista, representando os municípios de Alvorada e Cachoeirinha.

Nesse contexto, entendeu-se que o sistema de tutoria deveria trabalhar objetivando, principalmente, auxiliar os alunos na construção autônoma do conhecimento, motivando-os e orientando-os para o trabalho cooperativo e colaborativo e também quanto à organização de seus estudos, provocando questionamentos e sanando suas dúvidas.

Dizendo isso, pode-se supor que a tutoria teve um papel fundamental no bom andamento do curso que, no caso da tutoria local, requereu o conhecimento do contexto social, cultural e também do perfil dos profissionais do município de origem. Esse conhecimento trouxe um diferencial na atuação, pois buscou responder positivamente aos diferentes

olhares, como dos professores de História, Geografia, Pedagogia, Ciências, entre outros, participantes do curso e atuantes em diferentes áreas do saber, mas fazendo parte do mesmo grupo de cursistas.

Mediante esse enfoque, sabe-se que muitos cursistas, mesmo conhecendo e sabendo usar as novas tecnologias de comunicação, ainda não estão totalmente adaptados ao diálogo *on-line*, ou seja, ainda não adquiriram a chamada *identidade virtual*, demonstrando, assim, a necessidade de se oportunizar uma familiarização com a tecnologia que seria o recurso de aprendizagem, chamada de plataforma. Nesta etapa, foi possível identificar as dificuldades quanto à utilização dos recursos de informática e com as atividades práticas e conceituais referentes ao uso da tecnologia, oportunizando aos cursistas o conhecimento do *software* de acesso ao curso, que foi a plataforma Moodle.

Ponto de encontro entre a tutoria local e a distância

Tanto o tutor local quanto o tutor a distância tem que assumir o papel de cobrança constante do comprometimento com o tempo de estudo, para o qual o cursista deve dedicar a sua formação, pois o aluno da EAD tende a pensar que, por ser um curso a distância, não exigirá muito de seu tempo.

O curso a distância *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* demandou autodisciplina, pois o perfil dos nossos cursistas geralmente é de uma carga horária de trabalho elevada. Assim sendo, requereu gerenciamento do tempo dedicado aos estudos. Dito isto, o tutor precisou ficar sempre atento à participação dos alunos, prestando atendimento em situação de necessidade, ocasião que exigiu – em diferenciados momentos – conversas para orientações e esclarecimentos. A comunicação entre tutores a distância e tutores presenciais opera de forma eficiente se existe diálogo entre estes, fazendo com que todos tenham êxito.

A criação de estratégias da tutoria local envolveu encontros informais entre os municípios, diálogos presenciais, formação de grupos de estudos, entre outros instrumentos para manter o interesse dos cursistas.

Geralmente, a tutoria presencial se realizava em um polo, entretanto, nos disponibilizamos a encontrá-los nos seus locais de trabalho, no caso de Cachoeirinha e também do município de Alvorada, dando início à formação de grupos de estudos e novos multiplicadores, experiência também vivenciada com o grupo de alunos de Porto Alegre. Os autores Palloff e Pratt referem-se a essa função como *estímulo às relações humanas, com a afirmação e o reconhecimento da contribuição dos alunos; isso inclui manter o grupo unido, ajudar de diferentes formas os participantes* (2002, p.104).

Os espaços de aprendizagem: nem tão perto, mas igualmente presentes, constituem a chave do sucesso

A motivação foi um fator preponderante para alcançarmos os objetivos assim propostos em EAD, tornando-se peça-chave para o resultado satisfatório de um curso, fator que contribuiu para que atingíssemos os efeitos desejados de participação e inserção na temática afro-brasileira e que permeou o trabalho dos tutores locais e a distância pelas parcerias estabelecidas com outros municípios que já desenvolvem forte trabalho na temática, como o caso de Alvorada e Cachoeirinha.

Nesse processo, em busca da aprendizagem, ambas as tutorias tiveram como papel essencial estabelecer parcerias que promovessem ações que garantissem a permanência dos cursistas, motivados e, principalmente, tendo a oportunidade do contato presencial, tão esperado nessa modalidade de ensino.

Em uma proposta inovadora, esse curso se concentrou na construção coletiva de saberes que partissem de uma fundamentação teórica capaz de se vincular a todo momento com a prática e, por incrível que nos possa parecer, não se ouviram desculpas de uma prática inaplicável e, sim, uma teoria a ser refletida e vivenciada a todo instante em sala de aula.

Essas teorias, interpretadas equivocadamente em alguns momentos, puderam, pela proposta de reflexão, ser ressignificadas a partir do compartilhar de novas percepções e entendimentos como, por

exemplo, a construção de um novo olhar ou repensar sobre o processo histórico e social do pós-Abolição, tanto quanto acerca do surgimento e da organização dos primeiros movimentos negros contemporâneos.

Os tutores locais estabeleceram também seus próprios processos de aprendizagem, o que viabilizou discussões locais compartilhadas entre os professores de cada módulo, intermediadas pelos tutores a distância, em um processo dialógico, contemplado em momentos e espaços diversos como virtual, local, reuniões da coordenação pedagógica, construção e avaliação prévia dos módulos entre os professores, discussões sobre os módulos com os tutores e, finalmente, a abertura dos módulos aos cursistas, finalizados com sucesso após muitas discussões em fóruns, realização de atividades e avaliação de cada momento.

Uma das principais preocupações da coordenação do curso, enfatizada desde as primeiras reuniões e também definida na descrição das funções, foi a questão da evasão, tão temida e ao mesmo tempo prevista.

Segundo Coelho (2002), entre as principais suposições sobre a evasão nos cursos de EAD pode-se destacar a falta da tradicional relação face a face entre professor e alunos, o insuficiente domínio técnico do uso do computador, principalmente no acesso à Internet. Essa inabilidade em lidar com as novas tecnologias cria dificuldades em acompanhar as atividades propostas, como: receber e enviar *e-mail*, participar de fóruns, discussões, fazer *links*, mostrar ausência de reciprocidade da comunicação, ou seja, dificuldades em expor ideias, em uma comunicação escrita a distância, dessa forma vindo a inviabilizar a interatividade, com a falta do agrupamento de pessoas em uma instituição física, construída socialmente e destinada, muitas vezes, à transmissão de saberes, assim como ocorre no ensino presencial tradicional, e que são fatores que contribuem negativamente para que o aluno de EAD não se sinta incluído num sistema educacional.

Estudos mostram que a evasão apresenta índices maiores em cursos em que a interação entre professores e alunos se dá somente através da Internet e isso pode ser relacionado ao fato de que o aluno, nos encontros presenciais, sente-se parte de um grupo e assim motivado a cursá-lo.

Pensando acerca dos aspectos positivos, a Educação a Distância está inserida no contexto do desenvolvimento e do maior acesso às

novas tecnologias digitais de informação e comunicação e à necessidade crescente de elevar o nível de escolaridade, com aperfeiçoamento e atualização profissional contínuos. Dessa maneira, a EAD aparece como uma alternativa para suprir a demanda por educação.

Para tratar essas questões, o curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* foi pensado e estruturado de forma a acolher os sujeitos participantes e suas singularidades, no que se refere às características profissionais específicas, que contemplam desde a alta carga horária até a falta de valorização profissional, as reuniões pedagógicas exaustivas e com cobranças de gestões pouco participativas que, ao final, acabam por gerar insatisfação, afastamentos por doenças e desmotivação quanto aos resultados e retornos possíveis frente às ações propostas.

Foi então que, não por acaso, o curso iniciou seu primeiro módulo abordando a questão da diversidade étnico-racial, cultural e de gênero, contextualizada a partir de uma melhor compreensão dos conceitos que a compõem, como identidade, raça, etnia, entre outros, ou seja, por que não dizer, de conceitos por vezes equivocados, tendo em vista sua multiplicidade de interpretações, mas que, ao serem abordados, possibilitam entender a diversidade a partir de suas semelhanças e dessemelhanças.

A proposta de se começar com o tema diversidade não teve como objetivo primeiro mudar o foco do etnocentrismo, mas, sim, ampliar o foco para a diversidade cultural, racial, social e de gênero vivenciada no Brasil e não contemplada pelos currículos escolares.

Esse momento exigiu o primeiro repensar sobre a necessidade de ressignificação do conceito de diversidade, ao identificar-se, no início dos trabalhos, como uma situação-problema, a questão do acesso aos recursos disponíveis, pois alguns cursistas apresentavam insuficiente domínio da tecnologia, ou seja, foi preciso contemplar a diversidade, considerando sua pluralidade, aceitando as diferenças, criando espaços para todos, de forma flexível, estabelecendo assim uma relação de pertencimento ao que foi proposto (Rocha, 2009, p.86).

Mediante esse novo olhar sobre a diversidade, por parte dos participantes, foi possível estabelecer as primeiras relações, tão esperadas, de contato face a face, pois o curso previa encontros presenciais, que foram amplamente divulgados pelos municípios como

momentos de formação complementar aos estudos virtuais e também como oportunidades de contato com todos os envolvidos na formação, inclusive dos cursistas de outros municípios. Foram esses primeiros contatos que estabeleceram a cumplicidade com a troca e a construção coletiva desses saberes e que instituíram como premissa a integração necessária para se alcançar uma educação de qualidade.

Ao longo do processo de formação em seus diversos encontros presenciais, e com a proximidade e a disponibilidade de uma tutoria local, foi possível vencer questões como problemas familiares, afastamentos por doença, dificuldades de convívio social, falta de integração profissional e baixa autoestima, evidenciando-se que a tecnologia sozinha não é capaz de tornar a educação mais eficiente.

Sendo assim, foi necessário e imprescindível, para o alcance dos objetivos, que se pensasse em uma educação acadêmica, voltada para a atualização profissional, considerando como um dos principais aspectos a especificidade do público participante, pensando-se em estratégias que motivassem a aplicação das reflexões, propostas nas atividades, de forma imediata, promovendo discussões entre os grupos de professores, cursistas, tutores, docentes, muito bem promovidas nos fóruns e, posteriormente aplicadas na sala de aula: momentos de construção coletiva, contemplados em todos os módulos propostos no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Outros fatores positivos, observados ao longo da experiência, foram a definição clara do Programa, as orientações das atividades, a utilização correta do material didático e, principalmente, o uso adequado dos recursos disponibilizados, a fim de que estes oportunizassem e facilitassem a interatividade entre professores, tutores e alunos, entre os próprios alunos, bem como a constante capacitação dos professores-tutores, demonstradas nas escritas que retratamos a seguir.

[...] quero continuar em contato com os colegas. Passei a me comunicar com pessoas que eu nem imaginava poder. O curso nos oportunizou seminários muito bons ... considero o início de uma caminhada. Espero estar junto com este grupo em outros momentos. A história e a cultura afro-brasileira está se tornando visível no cotidiano de

nossas escolas e eu tenho muito orgulho de estar participando deste momento que é resultado de muitas lutas do passado (Carta Educativa de aluna endereçada à tutora).

Ser mãe e professora que deixe boas referências, um lastro de aconchego e carinho tem sido minha busca. Mas nem tudo são flores, os momentos práticos da vida nos atropelam, a correria do trabalho e afazeres nos cansa e, muitas vezes, nos aborrece [...] se nem tudo são flores, também não são só espinhos[...] importante mesmo foram nossas trocas, nossas conversas sobre o que eu via no meu curso a distância, sobre as várias formas reparadoras possíveis para trabalhar a questão da autoestima de meus alunos. Conhecer e disseminar o que aprendi sobre os valores civilizatórios africanos e partilhar estas descobertas [...]. Por isso, o aprendizado deste ano me marcou muito como mãe e professora; nunca me passou pela cabeça que o curso pudesse ter esta dimensão, de reaproximar gerações, de nos recolocar em contato com nossa ancestralidade e de nos fazer sentir pertencer a essa cultura africana (Carta Educativa de aluna endereçada às filhas).

[...] terminado o curso, minhas expectativas foram mais que superadas, pois a qualidade dele foi digna de nota. Desde a estruturação das temáticas, indo do teórico ao prático em sala de aula, passando pela seleção de textos e professores e também pelas sugestões de materiais que poderei usar nas minhas aulas, o curso foi excelente (Carta Educativa de um aluno endereçada a uma colega).

A partir desse curso pude confrontar os valores e as ideias passadas, anteriormente, e ensaiar desprendimentos, derrubando paradigmas ora absorvidos para ceder lugar a reflexões e contestações a respeito de meu lugar e minha importância nessa sociedade e no mundo [...] Com o passar do curso pude perceber que esse foi capaz de ir além, provocando importantes indagações e reflexões

acerca de nosso posicionamento, participação e de nosso papel como educadores e multiplicadores, nas escolas, frente à temática (Carta Educativa de aluna endereçada a uma amiga).

O curso acompanhou o ano letivo, o que para mim foi bem puxado. Como sabes, trabalho quarenta horas e tive que fazer um baião sem muito ninar para dar conta de tudo [...]. Ainda bem que a minha secretaria/SMED estava envolvida, assim pude ir nas aulas presenciais: sim, é um curso a distância mas tinha aulas presenciais e palestras (Carta Educativa de aluna endereçada a uma prima).

Outro fator analisado pelo presente trabalho, e que se destacou por influenciar na redução dos índices de evasão, foi o desenho do curso, a relevância da temática e também os materiais de consulta disponibilizados durante seu transcorrer, que, da mera sugestão de recursos a serem utilizados, se tornaram em um excelente Portfólio que motivou a troca de materiais e Projetos entre cursistas e não cursistas, bem como foi capaz de promover o interesse em realizar reuniões de estudos, utilizando as dependências da escola.

Um exemplo de espaço de encontro certo, motivador de muitas discussões e avaliações e que instigou um repensar sobre seu papel fundamental na escola, foi a análise da biblioteca e de seu acervo. Essa atividade propôs uma profunda reflexão sobre a composição e a utilização desse espaço, bem como sobre as obras disponíveis, seus conteúdos e a responsabilidade de todos na participação da escolha desse acervo. Esse desenho/estrutura do curso teve como diferencial contemplar uma das principais carências dos educadores, principalmente em relação à Lei 10.639/2003 e suas diretrizes e formas de implementação, colocados na contramão dos currículos já estruturados fora da realidade escolar.

Cabe ressaltar aqui outro momento de fundamental importância propiciado pela estrutura do curso e apoiado pelas parcerias, que foram as atividades que visavam a avaliar o PPP, o Regimento Escolar, o próprio Currículo, o papel da gestão frente a essas questões e a efetiva participação do corpo docente nesse processo. Mais um momento presencial tão rico quanto delicado e que possibilitou aos cursistas

adentrarem ao conjunto das diretrizes que fundamentam o papel social da escola, melhor compreendidas quando vislumbradas como dimensão normativa de novos procedimentos didático-pedagógicos.

Destacamos que tanto a relevância do tema quanto as situações verificadas e avaliadas durante o processo e, também, a intensa participação dos tutores locais e a distância, possibilitaram que ações efetivas fossem tomadas, mudando os encaminhamentos e considerando, em algumas situações, questões específicas dos alunos ou até mesmo de uma das redes parceiras, como acesso a documentos em período de férias, época de fechamento de notas, conselhos de classe e outros. Esse movimento viabilizou atendimento a um maior número de participantes, a fim de cumprir-se o propósito de chegar ao final do curso com um número considerável de multiplicadores, pois estes se tornariam disseminadores de uma nova prática inclusiva, questionadora e, principalmente, capaz de lançar um olhar modificador frente à diversidade que se apresenta.

Por certo, podemos concluir que importantes aspectos foram a preocupação maior dos organizadores do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, tais como:

1. a educação continuada de todos os envolvidos no processo (professores, tutores e cursistas);
2. a constante atualização das estratégias de ensino aprendizagem;
3. a permanente avaliação – antes, durante e ao final de todo o processo.

Considerações finais

Finalizando o que foi exposto, acreditamos na importância de ambas as funções de tutoria, apontando-se a necessidade de que estas funções, dadas as suas especificidades, demandam prontidão, criatividade e, sobretudo, atenção aos processos de ensino- aprendizagem que ocorrem de forma diferenciada no espaço *on-line*, em EAD.

Podemos falar ainda da importância institucional para a maioria dos cursistas que foram contemplados em seu desejo de fazer um curso organizado pela UFRGS, instituição reconhecida e conceituada

e, por isso, capaz de abordar a temática com a devida seriedade e responsabilidade, fazendo assim a diferença em sua formação.

Com isto, pretende-se, acima de tudo, chamar a atenção para a necessidade de formação continuada dos professores, oportunizada pela proposta deste curso nesta modalidade de educação, que, no formato em que foi idealizado, construído e realizado, beneficiou aqueles que sempre deveriam ter sido vistos como peças-chave nos sistemas de educação, que têm suas especificidades, mas acima de tudo são sujeitos pensantes, reflexivos e atuantes e que estão em busca de constante crescimento e aperfeiçoamento para melhor fazer e, assim, se tornarem agentes de mudança nessa caminhada por uma educação de qualidade.

Referências

COELHO, M. L. *A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MORAN, José M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 12, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 245-253.

NUNES, I. B. Educação à Distância e o Mundo do Trabalho. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, ABT, v.21, n. 107, jul./ago., 1992.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para sala de aula on line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Pedagogia da Diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SOUZA, C. A.; SPANHOL, L. F. J.; LIMAS, J. C. O.; CASSOL M. P. *Tutoria na Educação a Distância: Gestão de Sistemas de Educação a Distância Educação Universitária*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2011.

Alvorada

Espaço da diversidade: conquista de novos territórios

Bruno Zarzana Lopes
Simone Majerkowski Custodio

Introdução

O objetivo deste texto é demonstrar a relevância do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* da UFRGS como potencializador das ações constituídas no Espaço da Diversidade no município de Alvorada, bem como das relações dialógicas com o município de Cachoeirinha, por meio do GT Antirracista, organizado ao longo do curso, a fim de promover a reflexão e o debate acerca da temática.

A relação com o município de Cachoeirinha nasceu das inúmeras parcerias, das quais destacamos a efetuada com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que propiciou o contato entre os tutores locais e os coordenadores de ambos os municípios, que a partir desse momento organizaram Encontros Intermunicipais, dando voz ao corpo docente quanto à aplicabilidade da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar, por meio de sua participação no referido curso.

A trajetória do espaço da diversidade

O Espaço da Diversidade foi criado a partir das diferentes formações acadêmicas de seus membros. Com as ações e trabalhos nele desenvolvidos, ao longo do tempo, obteve reconhecimento

pelos esforços de inserção da temática sobre cultura Afro-Brasileira em Alvorada. A sua estruturação teve início em 2005, quando tomam posse a atual administração municipal, que oportunizou a criação do referido setor dentro da Secretaria Municipal da Educação (SMED), atribuindo a direção geral à Profa. Maria de Lourdes Santos da Silva.

O trabalho da diretora geral iniciou-se por meio de reflexões e da promoção da pedagogia de combate ao racismo e à discriminação, com a qual procurou introduzir práticas afirmativas, a fim de fortalecer as relações étnico-raciais, entendendo a educação de qualidade como um meio de um processo de inclusão social e de reconhecimento da diversidade cultural.

Com o passar dos anos, percebeu-se a necessidade de agregar novas pessoas ao setor, até chegarmos a sua atual composição, tendo, além da sua diretora geral, o diretor, Prof. Bruno Zarzana Lopes, e a coordenadora, Prof.^a Liliane Marisa Rodrigues Machado.

A luta pela diversidade manifestou-se a partir das singularidades étnico-raciais e das pluralidades culturais que caracterizam a sociedade de Alvorada. Ao longo destes anos, tem se constituído referência dentro das atividades que contemplam a temática da Cultura Afro-Brasileira, juntamente com a criação do Grupo de Trabalho/ GT *Mojubá* para fins de estudo e discussões, assim nos dando visibilidade. Os grupos de trabalho existem em ambos os municípios e em Cachoeirinha é denominado de GT Antirracista.

Citamos como exemplo a realização do I Fórum Municipal da Diversidade, no dia 21 de maio de 2010, ocasião do lançamento do caderno de orientações *A Educação para o Desenvolvimento Sustentável e as Práticas das Religiões Afro-Brasileiras*.

Faz-se necessário destacar também nossa ação na 11^a Edição da Feira do Livro, ocorrida no espaço João Cândido, durante a realização do 2º Seminário Alvorada em Africanidades, cujo tema principal foi *O protagonismo fazendo a Diferença*. Além disso, essa trajetória nos fez entrelaçar os conhecimentos da prática pedagógica em relação à temática com os conhecimentos oriundos do curso. Destacamos, assim, uma aprendizagem colaborativa para a capacitação de profissionais de ambas as redes, totalizando 200 horas, vinculadas ao curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico.

Vivemos, durante esse período, momentos intensos de aprendizagem e de descobertas que nos levaram a renovar nossos saberes por uma educação de qualidade, o que somente foi possível pela participação dos educadores das redes no curso, levando-os a modificar suas atuações docentes, em função do conhecimento adquirido e da metodologia de trabalho proposta no decorrer dos diferentes módulos.

Tais estratégias ficaram bem evidenciadas na abertura do mês da Consciência Negra, ao homenagearmos a figura histórica de João Cândido, o Almirante Negro, líder da *Revolta da Chibata*, quando os marinheiros se rebelaram devido aos maus tratos, para acabar com os açoites que recebiam de seus superiores. Tendo em vista a importância dada às personalidades negras, no município de Cachoeirinha, realizou-se a mostra itinerante dentro da VIII Mostra Científica da Diversidade (Figura 1) que teve a presença da UFRGS, representada pelo Prof. Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior que, na ocasião, proferiu uma palestra.



Figura 1: VIII Mostra da Diversidade – Cachoeirinha (Professores Bruno Zarzana, Naisa Ribeiro, Cristiane Acosta, Irio Almeida, Heloisa Vaz e Claudia Vargas).

Foto: Bruno Zarzana

Durante o andamento do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, tivemos a oportunidade de apresentar trabalhos nas Faculdades de Taquara – Faccat (Figura 3), quando foi relatada a trajetória e a constituição do Espaço da Diversidade, bem como informamos sobre suas relações com o município de Cachoeirinha, decorrentes do curso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. O trabalho apresentado foi feito a partir de referências bibliográficas e metodológicas sugeridas no curso, destacando principalmente as questões relativas à identidade negra trabalhadas no Módulo 5, e explicitadas por meio dos relatos orais, dos materiais do acervo textual e imagético oriundos de ambos os municípios.



Figura 3 Faccat/ 2010:Taquara – Maria de Lourdes Santos da Silva, Bruno Zarzana Lopes e Simone Custodio

Foto: Bruno Zarzana

Na Universidade Federal de Pelotas /UFPEL (Figura 4), no trabalho *Caminhos da Tutoria Presencial*, fizemos uma explanação da revisão bibliográfica sobre Ensino a Distância(EAD), com o objetivo de trazer contribuições quanto às estratégias e às alternativas, criadas pelos tutores locais de Alvorada e Cachoeirinha para a manutenção dos cursistas, quanto ao acesso à plataforma Moodle, bem como orientações na execução das atividades.

Nas últimas décadas, a Educação a Distância (EAD) vem assumindo a pauta das discussões entre os educadores, suscitando o interesse da sociedade, especialmente no campo da educação, em razão das demandas de grande número de pessoas na busca de formação inicial ou continuada, extensão ou especialização. Assim sendo, este curso em EAD (Extensão) veio demonstrar que é possível desenvolver um curso dessa natureza voltado à temática que, além de pioneiro na modalidade, foi exitoso em relação à metodologia e à capacitação de educadores, tornando-os multiplicadores em suas redes de ensino.



Figura 4: UFPEL, 2010 – Pelotas

Foto: Bruno Zarzana

O curso, em EAD, teve como desdobramento a criação dos encontros itinerantes entre os municípios de Porto Alegre, Alvorada, Cachoeirinha, Gramado, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Esteio e Sapucaia do Sul, que fazem parte do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, com a participação da Prof.^a Véra Neusa Lopes e do Prof. Paulo Sérgio da Silva, Coordenadores Pedagógicos, consolidando no cotidiano escolar os encaminhamentos dentro da temática, entrelaçados ao curso, e colocados em prática pelas redes.

Por tudo isto, considerando a importância da inclusão de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica do Ensino Fundamental, os municípios vêm promovendo a

construção cotidiana de grandes realizações e mudanças de atitudes na área educacional, prevalecendo o diálogo e o respeito para fazer de nossas redes de ensino referências no Estado do Rio Grande do Sul, em relação às discussões das questões étnico-raciais.

Um exemplo prático da concretização desse propósito foram as deliberações, através da Carta Compromisso dos municípios, decorridas do encontro realizado no dia 26 de novembro de 2010, dentro da 8ª Mostra Científica de Trabalhos, que aconteceu em Cachoeirinha, onde estiveram presentes os representantes dos municípios da região metropolitana, que durante o referido ano fizeram parte do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*. O foco da presente carta foi de assegurar a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os ambientes de aprendizagem das escolas de Educação Básica das Redes de Ensino parceiras do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico.

Em relação à tutoria local, salientamos que ele teve, dentro de suas especificidades, uma participação e um papel além do estabelecido para dar suporte tecnológico aos cursistas; durante o processo, engajando-se na criação de estratégias de manutenção dos cursistas que, pouco afeitos ao uso de novas tecnologias, tinham dificuldades de acesso como, por exemplo, às postagens na plataforma Moodle e mesmo na constituição de seu endereço eletrônico para contato (*e-mails*). Assim sendo, o tutor teve papel fundamental para as Redes Municipais de Ensino parceiras, pois desenvolveu ações de encaminhamento e acompanhamento dos cursistas.

Dando continuidade às ações propostas pelo curso, as secretarias municipais parceiras desenvolveram atividades socioeducativas em relação às questões étnico-raciais, intensificando o comprometimento de ambos os municípios, cada vez mais, se constituindo como um forte espaço de discussão e diálogo.

Origens

O curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, financiado com recursos do programa Uniafro

do Ministério da Educação, por ser inédito e de qualidade, conseguiu destacar-se. Os municípios de Alvorada e de Cachoeirinha participaram do contexto inicial de seleção da tutoria a distância. Destacaram-se nesta seleção a Prof.^a Maria de Lourdes Santos da Silva e a Prof.^a Liliane Marisa Rodrigues Machado pelo município de Alvorada, e, de Cachoeirinha, a Prof.^a Paula Debora Bica e a Prof.^a Ana Cristina Rocha dos Santos.

Em relação à tutoria local, foi proposta uma contrapartida por parte dos municípios envolvidos. Cada município tinha um respectivo número de cotas para cursistas, sendo que o de Alvorada teve um número inicial de 50, mas, devido à grande procura, foi sendo ampliada a oferta do número de vagas, atingindo um total de 96 inscritos.

Como estratégias do município de Alvorada foram desenvolvidas, desde o final de 2009, diversas formas de divulgação, por meio do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação/SMED (assessoria), bem como nas reuniões com os gestores. Em Cachoeirinha, foram fixados nos murais das escolas informativos a respeito do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Os primeiros contatos com os cursistas: desafios e possibilidades

No que diz respeito a nossa participação na tutoria local do curso, nos municípios envolvidos, salientamos que de início foi uma experiência bastante difícil, pois nunca tínhamos desenvolvido uma prática como educadores na modalidade de Ensino a Distância/EAD. Inicialmente, a grande dificuldade foi de inserir os cursistas dentro dos propósitos do curso frente à temática Afro-Brasileira e, também, sob o aspecto da inclusão digital. Em um país com dimensões continentais como o nosso, sabemos que é preciso criar alternativas para EAD que considerem as demandas de formação, condições de vida e dos recursos inerentes ao desenvolvimento de estruturas para os polos presenciais.

Há de se considerar a situação de parte da população inserida na cultura digital, a fim de desenvolver políticas públicas que permitam atender aos seus anseios educacionais, por meio da integração da

tecnologia digital associada a outros recursos tecnológicos, conforme o contexto, os objetivos pedagógicos e as características das atividades a serem realizadas. Em nosso cotidiano escolar, verificamos que existiu a possibilidade de aumentar a fluência tecnológica para participar de atividades a distância com suporte no meio digital, caso contrário estaríamos fortalecendo a exclusão educacional, social e digital.

Podemos citar, entre os ganhos verificados durante o curso, a criação da identidade virtual para muitos cursistas que até então não a possuíam. Como forma de exemplo das dificuldades encontradas, referimos as ocorridas durante o primeiro módulo do curso, destinado a instrumentalizar os cursistas no uso da ferramenta da plataforma Moodle.

A plataforma Moodle apresenta-se como uma ferramenta não somente de caráter operacional, mas também como um instrumento para desenvolver a aprendizagem como uma atividade social e focaliza a atenção na aprendizagem que acontece enquanto construímos ativamente artefatos (como textos, por exemplo), para que outros os vejam ou utilizem. No curso, verificamos a troca de textos e experiências desenvolvidas nas redes, bem como no uso de *chats* promovidos pelos tutores a distância e a construção textual oriunda dessas conversas. Assim, a plataforma serviu como recurso que proporcionou a partilha de conhecimentos, por meio da participação em fóruns, *chats* e outros caminhos.

As estratégias de inserção dos Cursistas

Como dissemos, nosso trabalho buscou criar estratégias para dar o apoio aos cursistas quanto ao acesso à plataforma Moodle, bem como oferecer as orientações na execução das atividades.

Nesse cenário de desenvolvimento do Ensino a Distância (EAD), aliado ao desenvolvimento das novas Tecnologias da Informação e das Comunicações (TICS), a implantação da Lei 10.639/03 trouxe, também, por meio desses instrumentos, a necessidade de formação docente em Cultura Afro-Brasileira. Na parceria entre os municípios de Alvorada e Cachoeirinha, entre outros, buscou-se a efetivação da Lei, bem como a inserção nas novas tecnologias, que se tornou possível devido ao engajamento na proposta do curso de todos os segmentos envolvidos.

A criação de diversas proposições envolveu os encontros informais entre os municípios; os diálogos presenciais entre os cursistas, a formação de grupos de estudos, entre outras ações, contribuíram para manter o interesse dos participantes, assim promovendo entre os mesmos a efetiva inclusão digital. Geralmente a tutoria presencial se realizou em um polo; entretanto, nos disponibilizamos a encontrar os cursistas em seus locais de trabalho, dando início à formação de grupos de estudos e novos multiplicadores em ambos os municípios.

A função da tutoria requer do tutor um estímulo à participação e ao acompanhamento, além da capacidade de reconhecer as diferentes contribuições dos alunos, mantendo o grupo coeso na atuação dentro do curso, auxiliando no processo de aprendizagem. Destacamos que a flexibilização de trabalhos a serem executados exigiu autonomia individual e demandou uma reorganização do tempo dos cursistas, que foi considerada pela tutoria no processo de trabalho colaborativo.

Os Encontros Intermunicipais

O I Encontro Intermunicipal do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* ocorreu com os representantes da Secretaria Municipal de Educação/SMED de Alvorada e Cachoeirinha.

A programação e os objetivos do encontro envolveram a aplicabilidade da Lei-10.639/03, mostrando os avanços e as necessidades de multiplicação dos projetos sociais e educacionais voltados para a temática, de garantia do comprometimento dos gestores e de maior investimento na formação e na qualificação dos docentes, assim como foram debatidas as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Os municípios de Alvorada e Cachoeirinha possuíam, no período de realização do primeiro encontro, uma média de 63 cursistas em suas respectivas redes de ensino e SMEDs. Objetivou-se uma troca de experiências entre as secretarias municipais, com a valorização do conhecimento e das práticas estabelecidas, tendo como referência o Módulo 2 do Curso (*Educação na Diversidade e Direitos Humanos*), apresentando-se atividades práticas a serem realizadas com os alunos das redes sobre temas e conceitos relativos à diversidade étnico-racial, de gênero e cultural.

Tal experiência veio a cristalizar-se no II Encontro Intermunicipal, por meio dos relatos de experiências entre as redes, tendo como sede do encontro o município de Cachoeirinha, no Parque Tancredo Neves, que teve como convidado o município de Alvorada. Foram apresentadas mostras das escolas de Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Gramado e Porto Alegre, todas elas relacionadas com a temática Afro-Brasileira, contemplando a Lei 10.639/03.

A parceria entre Alvorada e Cachoeirinha

Em decorrência desta parceria entre os municípios que apresentaram trabalhos na categoria *pôster*, relacionados na modalidade de Ensino a Distância (EAD), na Faculdade de Taquara (Faccat) e na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), intitulado de *Caminhos da Tutoria Presencial*, tivemos como consequência, entre outras, a visibilidade para os municípios em questão e a promoção da temática, em especial dentro da modalidade de Ensino a Distância (EAD), já que, pelo visto, éramos os únicos dentro desta categoria com trabalho voltado às questões étnico-raciais.

O que chamou bastante a atenção e conferiu visibilidade para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) para o curso foi o suporte teórico que ele deu aos apresentadores dos trabalhos e aos tutores locais de Alvorada e de Cachoeirinha, para tratar da temática afro-brasileira como forma de qualificação profissional.

As mudanças na percepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08

O trabalho com a diversidade e as demandas ocasionadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 significam buscar incluir vozes silenciadas e também estabelecer a composição de novas parcerias. Neste sentido, o curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, em que ambos os municípios foram participantes, representou a possibilidade da criação de novos procedimentos didático-pedagógicos. Os municípios de Alvorada e Cachoeirinha fortaleceram

suas parcerias por meio das tutorias locais, que se consolidaram nos encontros presenciais entre eles. Como consequência, tivemos a ampliação e a multiplicação do trabalho pedagógico qualificado nos municípios citados e o desenvolvimento de uma percepção afirmativa acerca da temática, em cada um dos municípios.

As políticas públicas são orientadas, atualmente, às ações de não discriminação, principalmente no que se refere à educação. Desde 2001, existem acordos internacionais, como a Conferência de Durban, que instam os Estados a se comprometerem com a educação antirracista, imprimindo, desse modo, valores de aceitação e de tolerância.

Neste sentido, pudemos observar o aperfeiçoamento de trabalhos a partir do curso, por meio das bibliotecas escolares da cultura Afro-Brasileira, envolvendo a tolerância religiosa trabalhando materiais que estivessem voltados às religiões de matriz africana e valorizando a estética negra, por meio dos acervos constituídos dessas bibliotecas.

A construção e a apresentação desses trabalhos foram determinantes, ao inserir recursos tecnológicos e ao tratar da temática étnico-racial no cotidiano escolar, fazendo coexistir o saber científico oriundo da aprendizagem oferecida, durante o curso, com os conhecimentos advindos da comunidade escolar e equipes diretivas.

Reafirmamos a relevância que o curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* teve para os municípios envolvidos, nos aspectos relativos à formação continuada dos professores das redes municipais que experienciaram os processos desenvolvidos no Ensino a Distância. Quanto à função de tutoria local, ressaltamos que dada a sua especificidade, demandou prontidão, criatividade e, sobretudo, atenção na relação ensino-aprendizagem e que ocorreu, de forma diferenciada por ser em um ambiente virtual de aprendizagem/EAD. Outros aspectos que gostaríamos de destacar foram os processos ocorridos *fora* do ambiente virtual, pois, enquanto redes de ensino municipais, participamos de práticas educacionais locais que tiveram sua origem nas aprendizagens desenvolvidas no curso. Portanto, definimos o curso *Procedimentos Didáticos e Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* como exitoso para todos os segmentos envolvidos na sua elaboração e execução, principalmente para as comunidades escolares.

Referências

BARROSO, Vera Lúcia Maciel. *Raízes de Alvorada: memória, história e pertencimento*. Porto Alegre: EST, 2006.

CADERNO DE ORIENTAÇÕES. A Educação para o Desenvolvimento sustentável e as práticas das Religiões Afro-Brasileiras. 2. ed. Alvorada: SMED, 2010.

COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. Portugal: Caminho, 1992.

GRANATO, Fernando de. *Coleção Retratos do Brasil Negro*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

GUARINELLO, Luiz Norberto. *Os Primeiros Habitantes do Brasil*. São Paulo: Atual, 1994. (Coleção a Vida no Tempo do Índio).

LOPES, Bruno Zarzana. *Seminário Saberes Afro-Brasileiros como Ferramentas Pedagógicas*. 31 ago. 2010. Disponível em: <http://diversidade-alvorada.blogspot.com/2010/08/seminario-saberes-afro-brasileiros-como_31.html>. Acesso em: 19 nov. 2010.

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

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. *Estatuto da Igualdade Racial*. Disponível em: <<http://www.portaldainigualdade.gov.br>> Acesso em: 14 set. 2010.

SPARTA, Francisco. *A Dança dos Orixás*. Barcelona: Herder, 1970.

São Leopoldo

O gestor municipal escolar atuando para a continuidade na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08

*Andrea Helena Petry Rabmeier
Evandro Israel Machado Paixão*

Na Constituição Federal de 1988, pela primeira vez, o Brasil se reconhece como um país multiétnico e pluricultural. A sociedade brasileira abre-se para a reflexão e a conseqüente adoção de medidas inclusivas sobre suas origens históricas indígenas, africanas e sobre sua respectiva formação sociocultural diversificada. Somando-se a isto, em 2003 foi aprovada a Lei 10.639 e, em 2008, a Lei 11.645. Ambas alteram os artigos 26-A e 79-B da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ampliando o compromisso da educação brasileira, ao incluir o conteúdo programático referente à história e à cultura africana e às culturas afro-brasileira e indígena, a ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, no cotidiano das salas de aula.

As instituições de educação são protagonistas preferenciais para sensibilização e mudança de paradigmas, com a criação de novos procedimentos didático-pedagógicos e a renovação de olhares sobre a temática afro-brasileira. Além disso, é necessário que a reflexão sobre a diversidade étnico-racial e as relações interculturais, no contexto da sociedade brasileira, enfatize a história, a cultura, a religiosidade e as resistências políticas das populações indígenas e afro-brasileiras, com vistas à inclusão, à visibilidade e à comunicação justa e respeitosa acerca das diversidades socioculturais. Por isto, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de São Leopoldo considera que a formação

continuada de professores seja um desafio diário dos gestores públicos e de enorme importância educacional e cultural, quando se trabalha pedagogicamente com as questões étnico-raciais.

Neste contexto, o currículo de graduação dos professores que já atuavam/atua na rede municipal, omite assuntos relacionados às questões étnico-raciais, fato que vem gerando entraves na aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/03. Mesmo hoje, acreditamos que os currículos das instituições de ensino superior ainda não atendem a todas as exigências presentes nestas leis. Por tudo isso, os municípios, em atenção às referidas leis, se veem comprometidos a proporcionar formação inicial e continuada para que os profissionais em educação consigam cumpri-las.

Em 2005, a SMED de São Leopoldo iniciou uma proposta para a rede municipal de ensino que contemplasse temas urgentes do dia a dia da escola. Dentre esses, a questão étnico-racial se fez presente, além de abrir espaços de discussões sobre o tema. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e das culturas indígena, africana e afro-brasileira não se restringe às populações contempladas pelos propósitos dos atos normativos, mas diz respeito à diversidade étnica e cultural do nosso país. Sendo assim, paulatinamente, este assunto passou a ocupar maior espaço nas formações.

Não podemos nos esquecer de que, em âmbito municipal, uma reivindicação do Movimento Negro, acolhida logo após a mudança de governo, foi a criação, em 2005, da Diretoria Municipal de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Dimppir). Essa diretoria, como o próprio nome já diz, tem também como atribuição pensar e planejar políticas públicas para as comunidades indígenas e afrodescendentes do município, além de organizar atividades alusivas à Semana da Consciência Negra mais abrangentes do que o contexto sociocultural das unidades escolares.

A SMED prima por discutir, pensar e refletir a temática da diversidade na rede municipal de educação. Por isso, temos como objetivo proporcionar formações que contemplem as duas Leis em questão. Levando em conta isso, em 2009, a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo firmou parceria junto ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a fim de ter uma representação

que fizesse a conexão entre o universo acadêmico e a rede municipal de ensino. Construíu, então, um espaço pedagógico que possibilita trocas de experiências, principalmente por ser um grupo formado por representantes dos gestores municipais de Alvorada, Esteio, Cachoeirinha, Novo Hamburgo, Sapucaia do Sul, Gramado e Porto Alegre. Todos os participantes almejavam o mesmo propósito, ou seja, o melhor cumprimento da Lei 10.639/03.

No decorrer daquele ano, o DEDS, por meio do edital Uniafro, construiu, em conjunto com as redes municipais participantes, uma formação continuada em educação. O resultado do trabalho se efetivou com a realização do curso, em EAD, *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, que veio premiar a parceria com o DEDS (UFRGS), as redes e seus respectivos professores.

Naquele mesmo ano, no âmbito municipal, consideramos também indispensável uma formação que contemplasse as questões indígenas apontadas pela Lei 11.645/08 e, para isso, elaboramos com as parcerias locais o curso *Educação, Diversidade e Relações Interculturais*. Tal projeto veio preencher esta lacuna, já no ano seguinte.

Por outro lado, no que tange às questões afro-brasileiras, com a efetivação do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, no final de dezembro de 2009 e durante o mês de janeiro de 2010, de imediato disponibilizamos para os professores as vagas que haviam sido destinadas a São Leopoldo. Entretanto, este foi um período em que os profissionais em educação estavam de recesso e de férias coletivas, por isso, a divulgação por parte dos gestores ficou prejudicada. Definimos, nesta ocasião, como política da nossa secretaria, separar um percentual de 10% das vagas oferecidas para estudantes de graduação interessados em formação na temática e aos participantes do Movimento Negro do município. As demais foram disponibilizadas aos profissionais de educação da rede municipal.

Infelizmente, as vagas não foram preenchidas em sua totalidade. Somando-se a isso, houve um alto índice de desistência, uma vez que diversos fatores locais foram relevantes e, mesmo, decisivos para que alguns cursistas fossem deixando essa formação em segundo plano, tais como a implementação dos Conselhos Escolares e o processo local de eleição de Diretores, somente para exemplificar.

O curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* foi de intenso aprendizado, tanto para os cursistas participantes quanto para nós, gestores, pois tudo era novo em matéria de formação inicial e continuada, via EAD, dentro da nossa rede municipal escolar. Houve problemas com cadastros, nomes incompletos e a falta de número de contatos de muitos dos cursistas, situações que seriam de menor proporção, se as informações fossem somente destinadas para formações da Secretaria Municipal de Educação e exclusivas para os professores. Afinal de contas, nosso trânsito é diário pelas escolas, porém as informações deveriam ser enviadas para a UFRGS, a fim de alimentar o cadastro de cada cursista. Diante do exposto, notamos que em cursos na modalidade a distância como esse, é imprescindível constantemente estimular e mesmo desafiar os cursistas. Ao observarmos isso, em conjunto com o tutor local, buscamos dar estímulo e ofertar desafios aos cursistas, para que, desta maneira, estes se mantivessem comprometidos com as propostas inovadoras do mesmo.

Muitos professores produziram trabalhos sobre a temática, resultantes da sua participação no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* e das formações propostas por esta secretaria, que puderam ser vistas durante a 4ª Semana da Educação Municipal, de 9 a 13 de setembro 2010. Esse foi o momento em que a população leopoldense pôde conferir os trabalhos, que demonstraram as efetivas alterações no fazer pedagógico, no ensino e na aprendizagem, bem como nas relações humanas. Observamos que a partir da realização do curso houve um aumento significativo de produções escolares, fazendo-se presente trabalhos desde os mais tradicionais, relacionados às narrativas literárias como *Menina Bonita do Laço de Fita* e *Galinha d'Angola*, além de trabalhos cartográficos, como com os mapas da África e do Brasil feitos em relevo com isopor e coloridos com canetas hidrocor, contendo dados geográficos e demográficos.

Neste evento, destacamos a mostra de desenhos e histórias dos povos indígenas, a exposição de máscaras africanas, um quadro com questionamentos referentes ao racismo, entre tantos outros trabalhos. Pelas explanações e, até mesmo, pelas apresentações dos trabalhos, percebemos como o curso colaborou para alterar concepções e melhorar o fazer pedagógico dos educandos da rede municipal, pois,

neste ano, houve – conforme já mencionado – um considerável aumento no percentual de trabalhos apresentados.

A coordenação do curso sempre buscou atender às especificidades dos vários públicos e, mesmo, conciliar as expectativas diversas. A par disso, ao colocar frente a frente os educadores das Escolas Municipais de Educação Fundamental e das Escolas Municipais de Educação Infantil, eles puderam defrontar ideias e dialogar sobre os pontos em comum e os divergentes, referentes à educação na temática afro-brasileira. A possibilidade de fazer uso da modalidade de educação a distância foi um diferencial, proporcionando aos vários profissionais o acesso a um curso de extensão de elevado nível.

Notamos uma grata particularidade nos cursistas de São Leopoldo: a grande maioria era de profissionais em educação das Escolas Municipais de Educação Infantil, fato que, ao nosso olhar, é de suma importância, pois os mesmos são responsáveis pela formação inicial e integral dos alunos com menos de seis anos. Todavia, entendemos que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, mesmo não sendo obrigatório, vem a contribuir e a solidificar uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e das diferenças culturais, e que estes sujeitos levarão na sua constituição como cidadãos.

Desse modo, o curso proporcionou momentos de discussão sobre o tema entre os participantes do mesmo e colegas das unidades escolares que não participaram da formação; o acesso à produção acadêmica atual; o contato com realidades de outras redes municipais de ensino e a ampliação de horizontes para um maior conhecimento sobre a temática. Em decorrência disso, os educadores de São Leopoldo participantes do curso, gradativamente, foram desenvolvendo em suas atividades diárias mudanças significativas na sua postura, nos seus comentários, na sua interação com os alunos, com a comunidade e na relação com seus pares e com os funcionários.

Ao observarmos e levarmos em consideração as diversidades étnico-raciais e culturais, em cujo contexto social a escola está inserida, já obtivemos um grande avanço, mas temos consciência de que ainda há muito por fazer. Com a realização das formações, pudemos notar uma mudança de percepção no olhar para com o Outro, nos mais variados espaços da sociedade. O curso instrumentalizou os educadores, de maneira relevante, no fazer didático-pedagógico, de modo que trouxe

novas opções para abordar o tema, proporcionou acesso às produções atuais, bem como fomentou o debate reflexivo entre os pares na questão da avaliação.

Por tudo que aqui foi apresentado, afirmamos que o curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* consolidou-se como uma formação inicial e continuada sobre a temática, tornando-se referência dentro da nossa rede. Além disso, acreditamos que para o município também, pois este não foi apenas mais um curso sobre a Lei 10.639/03, e sim uma formação para a vida dos educadores que dele participaram.

Na rede municipal de educação de São Leopoldo, observamos que os professores que concluíram o curso solidificaram o seu processo de construção de procedimentos didático-pedagógicos embasados em concepções de medidas inclusivas, atentaram para as questões da diversidade cultural e quebraram paradigmas frente à questão étnico-racial, o que podemos observar por meio das suas falas, dos temas trabalhados com os estudantes e nos diversos espaços de formação proporcionadas pela Secretária de Educação Municipal. Houve, também, uma renovação da reflexão sobre a diversidade étnico-racial e as relações interculturais. Assim, os educadores participantes estão, hoje, mais preparados e tornaram-se, na rede municipal de São Leopoldo, os principais agentes formadores na temática.

O modelo de Ensino a Distância se mostrou eficaz e foi uma ferramenta que os educadores tiveram que aprender a utilizar, em sua maioria. Atualmente, eles se sentem aptos a trabalharem dessa forma, inclusive com seus alunos. Desse modo, percebemos que os temas propostos pelas Leis nº 10.639/03 e a 11.645/08 foram amplamente discutidos e analisados, de maneira crítica, pelos professores que concluíram o curso em questão. Os trabalhos realizados e expostos na Semana de Educação, para apreciação de toda a comunidade, foram de alto nível, respeitando a faixa etária e as especificidades dos alunos.

Um dos muitos desdobramentos do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* foi o fato de os trabalhadores em educação do nosso município matricularem-se em cursos de especialização sobre a temática afro-brasileira.

Referências

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LEOPOLDO. *Cadernos da 1ª Conferência Municipal de São Leopoldo: Eixo 6 – Diversidade*. São Leopoldo/RS. s/d.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Almanaque pedagógico afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar*. 2.ed Belo Horizonte: Mazza, 2006.

SILVA, André Marcos de Paula. *História e cultura afro-brasileira e indígena*. Curitiba: Expoente, 2008.

Sapucaia do Sul

Desafio para a implementação da Lei 10.639/03

Sônia Maria Ferreira da Cruz¹

Uma reflexão importante se faz necessária sobre a caminhada da implementação da Lei 10.639/03, no município de Sapucaia do Sul (RS), a partir de uma perspectiva democrática, assim como acerca da inquietação dos profissionais da área da Educação, na busca de aprimoramento pedagógico em torno da temática afro-brasileira. Para muitos destes educadores, são inúmeras as dificuldades em adaptar-se e trazer para a prática pedagógica diária as temáticas étnico-raciais e culturais, despidendo-se de qualquer preconceito, a fim de trabalhar com propriedade o assunto. É importante destacar que o conhecimento do referido tema é fundamental para a formação de todos os segmentos do contexto escolar.

O ato de abordar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos coloca frente a frente com uma realidade de defasagem histórica, social, epistemológica e pedagógica. Em 2003 e 2008, a necessidade de fazer presente em nossos currículos a história, a cultura, a religiosidade, a estética e o trabalho dos nossos ancestrais afro-brasileiros concretizou-se em duas leis. Embora não suficientes, elas serviram como contraponto a uma educação monocultural estruturada em valores eurocêntricos: daí a evidência da defasagem histórico-cultural. A inclusão no currículo da história e da cultura indígena, africana e afro-brasileira não deve ser menosprezada por nós, educadores. Sua relevância é tal que se

¹ Agradeço ao Prof. Me. em História (UFRGS) Vanderlei Nunes Genro (Smed de Sapucaia do Sul) e à Prof.^a Maria Cristina Marcelino Bento (Smed de Esteio), que auxiliaram na elaboração deste texto.

consubstancia em diferentes setores do ambiente escolar, envolve profissionais de diferenciados campos do saber. Alcança não somente o aspecto jurídico, mas, acima de tudo, o humano e o educacional. Refere-se a práticas cotidianas dentro e fora da sala de aula; lida diretamente com a construção identitária e noções de pertencimento de cada aluno e, porque não, de cada professor.

A questão que colocamos, no âmbito da rede escolar municipal de ensino, é a seguinte: havia a necessidade de transformar em lei a nossa história, para que não a *esquecêssemos* em nosso trabalho pedagógico? Não. Mas por que, afinal, foram as leis que nos *obrigaram* a garantir o espaço para os índios e os negros descendentes dos africanos (considerando afirmativamente o Continente Africano como sendo o berço da Humanidade) em nossos currículos? A resposta é, ao mesmo tempo, complexa e simples. Simples, porque relegamos a um segundo plano os assuntos que desconhecemos, daí a necessidade de formação específica e continuada. Complexa, por outro lado, porque as ciências humanas, na América Latina, sofreram uma profunda influência ideológica e epistemológica do pensamento europeu. A esse processo denominamos eurocentrismo: o exercício epistemológico de perceber a Europa enquanto centro e referência precípua da explicação e entendimento de nossa realidade. Deriva dessa herança quase toda noção que desenvolvemos sobre o nosso passado. Enfocamos a história progressa da humanidade, a partir dos *olhos* do colonizador e, por isso, ainda hoje, alguns educadores insistem em utilizar, erroneamente, o Descobrimto (em maiúsculo) para definir a invasão dos europeus em nosso território. Livros didáticos, pelo país afora, ainda repetem esse grave erro histórico, invertendo a lógica interpretativa sobre o processo histórico-social e cultural que nos constituiu como brasileiros.

Os primeiros habitantes, aqueles que foram *batizados* de índios (padronizando-se forçosamente um conjunto diversificado de grupos humanos que habitavam boa parte do território nacional) teriam nos legado muito mais do que hoje sabemos sobre eles. Os invasores aqui chegaram tão somente para enriquecer, mesmo que à custa de milhões de vidas. E essas vidas, em larga medida, eram daqueles que poderiam ter dado outra orientação à Nação que construímos; quem sabe mais fraterna, solidária e igualitária. Essa possibilidade histórica, no entanto, naufragou. Não deixemos, porém, que o que restou se

perca no *esquecimento* dos nossos currículos. Não existe motivo para continuarmos a apresentar apenas a história do vencedor, pois esse enfoque teve um custo social que não devemos perpetuar.

Posteriormente, os africanos que aqui adentravam por vias do tráfico internacional, foram reduzidos à escravidão, em um processo de *coisificação*, cujas bases explicativas nos remetem a muitos cientistas da época, unânimes em argumentar que escravos não possuíam alma. A ciência legitimava, assim, um perdão prévio àqueles que brutalizassem os *desalmados*. Temos que buscar considerar os efeitos profundos que esses postulados científicos tiveram no desenvolvimento cultural de gerações dos *não dotados* de alma. Temos condições de nos colocar no lugar de tantas e tantas gerações desconsideradas do ponto de vista da humanização?

Violência: essa foi a marca do tratamento conferido aos nossos ancestrais. Ao longo de séculos a agressão foi a regra, hierarquizada a partir da cor da pele, da cultura, dos anseios e da religiosidade. A sociedade brasileira firmava-se com as bases profundas da desigualdade, o que até hoje parece ser a norma.

Como educadores, pretendemos explicar que a desigualdade é um produto da forma como percebemos e, por consequência, do modo como tratamos o Outro. Refletir sobre a necessidade de fazermos valer a Lei 10.639/03 faz com que pensemos no tratamento dispensado a cada um dos nossos educandos. Ao sabermos um pouco mais sobre o nosso passado, aprofundamos o nosso comprometimento com o futuro que construímos em nossa cotidianidade. O curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* vem no intuito de orientar a formação desses profissionais em direção à construção de práticas pedagógicas que elejam o respeito à diversidade e à educação para as relações étnico-raciais como ações propulsoras de mudanças no cotidiano escolar.

O profissional da educação deve assumir o compromisso de contribuir para a construção de uma formação que vise à plena cidadania, de forma contínua, em sua ação na sala de aula e na instituição escolar como um todo. Buscando fazer com que nossos alunos se apropriem da verdadeira história dos africanos e dos afrodescendentes, a formação continuada de professores, atendentes e outros segmentos da escola está sendo vista como prioridade pelas políticas públicas

responsáveis. Em uma gestão democrática, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e a autonomia da escola são pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania e, portanto, para o aprimoramento do educador. Tem-se a consciência de que a educação cumpre uma de suas funções sociais quando atende aos propósitos de reconhecimento à diversidade étnico-racial e cultural na escola, quando reconhece os direitos da população negra brasileira, incluindo a temática afro-brasileira no currículo da educação básica.

O município de Sapucaia do Sul, pertencente a um dos mais importantes núcleos urbanos do Rio Grande do Sul, vem sofrendo com o agravamento dos problemas sociais devido ao êxodo rural e à mobilidade social, em razão do descenso econômico, que tem por destino essa região. Essa situação é agravada para os cidadãos negros, que sofrem ainda com o preconceito racial, principalmente quando buscam uma colocação no mercado de trabalho.

Nas escolas da rede municipal de educação, o professor, por vezes, desenvolvia aspectos sobre a Cultura Afro-Brasileira de maneira fragmentada e isolada, pois não havia uma política e também interesse para ser trabalhada e implementar a Lei 10.639/03, de forma significativa na rede. Deste modo, o apoio da Secretaria Municipal de Educação e a parceria com a UFRGS foram fundamentais para avançarmos nas discussões sobre a lei, o que possibilitou formações para os professores nas escolas e a realização do *III Seminário de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, consolidando, dessa forma, nosso espaço dentro do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico (UFRGS/DEDS).

O ser humano não se define somente pelo que faz e pensa, mas pelos efeitos dos significados da sua ação como produtor de cultura. Homens e mulheres contemporâneos são os suportes desta formação cultural, que se configura nas várias concepções de valores sociais. São as incursões aos múltiplos saberes que fazem emergir novas compreensões de cultura. O desafio é oferecer aos professores alternativas pedagógicas que o instiguem a mudanças significativas no seu trabalho; o fazer repensar o cotidiano escolar, subsidiando-o e desafiando-o a encontrar maneiras diferenciadas de cumprimento de suas tarefas. Queremos promover a reflexão acerca da necessidade de um olhar cuidadoso e perceptivo que oriente e conduza as práxis pedagógicas para o

entendimento das aprendizagens e seus encaminhamentos quanto aos valores trazidos nas relações étnico-raciais e na diversidade cultural.

Incluir os sujeitos pressupõe aceitá-los em suas diferenças, motivando a busca de conhecimento sobre si mesmos, contemplando sua história, sua cultura, considerando que ele interfere na dinâmica social, sendo capaz de promover transformações que contribuam para a construção de um mundo melhor para todos. No âmbito escolar de nosso município, havia a preocupação de um grupo restrito de professores com o comportamento e as falas presentes na escola. Sentiram que urgia encaminhamentos de trabalhos que promovessem o desenvolvimento da autoestima e a formação de vínculo afetivo que possibilitasse uma melhor fluidez no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Isto incluía a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos que permeassem demandas emergenciais quanto aos estudos sobre os valores de cada um, a importância da contribuição das suas origens e as tentativas de contextualizarmos a História com o presente.

Em janeiro de 2003, o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei que delibera a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar. Em Sapucaia do Sul, as atividades eram desenvolvidas de maneira pontual e dependiam da empatia dos educadores em trabalharem ou não com a temática da diversidade étnico-racial e cultural, aos quais era incumbida a tarefa de sensibilizar sua comunidade escolar para a realização dos trabalhos. A busca por conhecimentos, até então desconhecidos pelos professores, era a demanda mais urgente que se apresentava na época. Algumas propostas de análise dos conteúdos pertinentes à temática afro-brasileira fizeram parte da formação dos professores interessados em trabalhar com a diversidade etnicorracial, de cultura e de gênero.

Na intenção de solidificarmos com maior sustentabilidade a proposta *da* e, também, *para* reparação desta lacuna, se efetivou e fortaleceu a parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, que ofereceu aos nossos professores o curso de formação *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-brasileira*. Conforme Rocha (2009):

Um dos desafios a ser vencido pelo (a) educador (a) é o de aceitar mudanças de postura e de se colocar como aprendiz quanto ao tema racial, estando aberto no sentido de completar a formação acadêmica. [...] é essencial estar bem preparado ética e pedagogicamente, dominar os conteúdos, as habilidades, as capacidades, as competências, os instrumentos e os valores que possam garantir aprendizagens prazerosas para todos (as) os (as) educandos (as).

Com esse novo olhar sobre a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira no município e com a adesão de 58 professores ao Curso, pôde-se notar significativa mudança na forma de agir do professor e do direcionamento de seu trabalho em sala de aula e com a comunidade escolar.

O curso possibilitou ao professor questionamentos e reflexões sobre o seu papel e o da escola, em um processo dialógico com quem participa da construção do cotidiano escolar. Levou a todos a pensar quem é o (a) discente do Ensino Fundamental brasileiro, bem como estimulou o ressignificar de seu trabalho para que a criança negra possa construir uma identidade afirmativa em relação a sua pertença e compreender que, historicamente, o racismo contribui para a exclusão de grande parcela da população afro-descendente.

[...] o cotidiano escolar evidencia que os tratamentos para crianças negras e brancas são diferenciados e que, ainda que não expressos pelas professoras, estas diferenciações são percebidas pelas próprias crianças. Pode-se então afirmar que as crianças brancas são privilegiadas na relação professor/aluno, pois conseguem, com mais frequência, identificar-se positivamente com as professoras. Por outro lado, esse processo pode resultar na falta e identificação por parte das demais crianças presentes na sala de aula.

As crianças ao chamarem a criança negra de *negrinha*, *preta*, *fedida*, *suja*, etc. estão lançando mão de todo o preconceito disseminado na sociedade e no cotidiano escolar. Com essa atitude, elas conseguem

paralisar sua vítima – a criança negra – que não sabe como reagir ou se defender, escuta silenciosamente as agressões a ela direcionadas (Educação Africanidades Brasil, 2006, p. 232).

O curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* levou-nos a repensar a forma como a escola e o professor reagem às situações de racismo que acontecem diariamente no ambiente escolar, ofertando embasamento teórico e prático para uma participação questionadora e crítica na construção do Projeto Político-Pedagógico.

Trabalhando com projetos inter e multidisciplinares, produzidos a partir dos conhecimentos adquiridos no curso, dialogando com colegas e com a supervisão escolar, os professores realizaram atividades diferenciadas, despertando, dessa maneira, o interesse dos alunos, expressos em trabalhos dinâmicos e criativos apresentados na *1ª Mostra de Atividades de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, em novembro de 2011, no Calçadão, localizado na área central da cidade.

No ano em que a ONU decreta como sendo *O Ano Internacional dos Afro-Descendentes*, Sapucaia do Sul avança gradualmente para participar na construção dessa sociedade equânime que todos buscamos, realizando neste mesmo ano de 2011, a *1ª Jornada de Ações Afirmativas contra o Racismo na Escola*.

O apoio da Secretaria Municipal de Educação e a parceria com a UFRGS foram determinantes para continuarmos nas discussões e na real implementação da Lei 10.639/03 em nossos currículos escolares, que já nos possibilitou a organização de um calendário de atividades, diferente dos tradicionais, que contemplam só maio e novembro, tais como: *Oficina de Bonecas Negras* para professoras contistas das Salas de Leitura (Abril); *Hora do Conto sobre a temática*, para os alunos do Ensino Fundamental, em parceria com a Biblioteca Municipal (Maio); *Formação para professores e atendentes da Educação Infantil* (Agosto); realização do *III Seminário em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Passado e Presente* (Outubro); e a *1ª Mostra das Atividades* realizadas nas escolas da rede municipal de ensino (Novembro).

Dessa maneira, perspectivas advindas dos projetos elaborados pelos professores, da efetiva participação da Secretaria Municipal de

Educação e da parceria com a UFRGS, apontam, com pleno êxito, para a implementação de um espaço de diversidade étnico-racial e cultural, cada vez mais justo e igualitário, em nossas escolas.

Sabemos que conflitos surgirão ao longo desta caminhada, pois o desconhecido sempre vem acompanhado de dúvidas e temores. Mas o importante é atender essa demanda fundamental da escola: inserir a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira no cotidiano escolar, através da construção de procedimentos didático-pedagógicos desenvolvidos por professores capacitados, orientados, instigados e desafiados a democratizar a educação, contribuindo para o aperfeiçoamento de práticas que caracterizem a diversidade étnico-racial dentro do sistema de ensino. Nesse sentido, estaremos colaborando para a melhoria da dimensão humana de todos os alunos e alunas, ainda que especialmente daqueles e daquelas que tiveram sua história e cultura subalternizada, negada e invisibilizada pela escola.

Enfatizar as relações entre negros, brancos e outros grupos étnico-raciais não nos leva necessariamente a impasses, mas sabemos que eles acontecerão, por receio, por desconhecimento ou simplesmente por acomodação. Mas há a possibilidade de mediações, de acertos, que permitam uma aproximação que viabilize pensar e concretizar uma sociedade de formação mais equânime, e que negue as desigualdades sociais, raciais e regionais. O que se busca não é simplesmente a substituição de uns heróis e divindades por outros, mas uma diretriz educacional que possibilite uma pluralidade de visões de mundo, conforme disposição do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*. O que se espera é a efetiva implantação de uma pedagogia da diversidade e do respeito às diferenças, a promoção do respeito mútuo, o respeito ao Outro, a possibilidade de falar sem medo, sem receio ou preconceito.

Referências

AGUIAR, Márcia da Silva; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; OLIVEIRA, Rachel de; OLIVEIRA, Iolanda de. (Orgs.) Negro e Educação, vol. 4, Linguagens, Resistências e Políticas Públicas. São Paulo: *Ação Educativa*, Anped, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro de Educação a Distância. *Educação Africanidades Brasil*. Brasília, 2006.

_____. Secretaria de Educação Continuada. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Pedagogia da Diferença*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. (Coleção Repensando África)

Parte 3

TUTORIA A DISTÂNCIA

Tutores em educação a distância Mediadores na transgressão de normas e paradigmas curriculares vigentes

Véra Neusa Lopes

A educação é do tamanho da vida! Não há começo, não há fim. Só há travessia. E se quisermos descobrir a verdade da educação, ela terá de ser descoberta no meio da travessia.

Paulo Freire

Somos todos um pouco contadores de parcela da história da educação gaúcha, que não mais será a mesma, depois da formação continuada concretizada no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, cuja proposta histórica e singular começou com um sonho e uma ousadia: construir um grande coletivo de pessoas capazes de pensar a educação no Estado do Rio Grande do Sul, centrada em novas bases, tendo a diversidade étnico-racial, de gênero e cultural proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira como pano de fundo de todo o arcabouço curricular. No projeto de trabalho que foi sendo construído a muitas mãos, foi condição poder exercitar o pensamento divergente sobre a escola, materializando-a, conforme Hernández (1998), como geradora de cultura, questionadora das diferentes representações socioculturais da realidade e, ao mesmo tempo, transgressora dos padrões curriculares vigentes, competente para adoção de novos paradigmas em Educação.

Transgredir e inovar são duas ações que não acontecem no espaço vazio e por acaso, mas em espaços e tempos onde pessoas conscientes se reconhecem professores-alunos, pois tanto ensinam quanto aprendem, percebem que este é um tempo de mudanças e assumem o compromisso de participar com responsabilidade das mudanças que se fazem necessárias e urgentes. Neste contexto, situam-se os tutores a distância, com os quais tivemos a oportunidade conviver, de aprender, de fazer do ato de pensar a realidade uma transgressão, conforme afirma Luft (2004), para quem pensar requer audácia, pois refletir é transgredir a ordem superficial que nos pressiona. Por isso, é interessante conhecer um pouco da atuação deste grupo, que, durante oito meses, contribuiu com a coordenação e docentes, pensando junto o projeto em construção; mediou a relação docente/ cursista, enriquecendo o processo com suas contribuições e o aporte de novas ferramentas; facilitou as aprendizagens, promovendo a organização de rodas do conhecimento e dando vez e voz aos participantes; incentivou o diálogo entre as partes, buscando nova visão de mundo onde todos têm direito à cidadania plena; avaliou o percurso e os resultados e sugeriu intervenções; praticou formação em serviço, sendo, ao mesmo tempo, docente e aluno.

Na experiência que o Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico ousou colocar em prática, os segmentos dos Tutores a Distância e Tutores Locais foram definidos como fundamentais para viabilizar a formação continuada, na modalidade de ensino semipresencial, que o curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* veio a desenvolver. Ao edital de inscrição acorreram interessados de diferentes pontos do Brasil, e a nossa primeira decisão (do coletivo constituído pela coordenação do curso e representantes das Secretarias Municipais de Educação parceiras da UFRGS) foi selecionar os que atendessem aos critérios estabelecidos pelo projeto e tivessem a possibilidade de participar presencialmente das formações que se realizariam ao longo do curso.

Dos mais de duzentos interessados, dos mais diferentes Estados brasileiros que atenderam ao edital aberto pela Universidade, foram pré-selecionados aproximadamente cento e trinta e destes, após entrevistas em grupos, com a presença da Equipe de Coordenação e Planejamento do Programa, foram selecionadas dezoito pessoas, todas

elas professores com experiência de docência na Educação Básica, entre outras funções (chegamos ao final com dezessete tutores e nenhuma substituição), que deveriam constituir conosco, coordenadores e docentes, o coletivo responsável pelo curso.

Primeiro impacto positivo: os dezoito escolhidos foram indicados em primeira instância por unanimidade pela comissão entrevistadora e representavam a diversidade étnico-racial, de gênero e cultural brasileira. Neste grupo, estavam homens e mulheres, negros e brancos, licenciados e especialistas, mestrados e mestres, doutorandos e doutores, todos labutando por uma educação de qualidade centrada na diversidade, ansiosos por transgredir o estabelecido até então como verdade incontestável: romper com o currículo como bloco monolítico focado essencialmente no eurocentrismo e construir um novo currículo de base diversa, incluindo e valorizando outras culturas: afro-brasileira e indígena.

Igualmente transgressores foram os Tutores Locais, indicados pelas Secretarias Municipais de Educação. Foram além das atribuições definidas, constituindo-se o elo entre o mundo virtual e as atividades do cotidiano de um curso a distância. Criaram um ambiente acolhedor para todos, especialmente aqueles que não tinham intimidade com a plataforma Moodle. Garantiram as condições operacionais para que o curso fosse um sucesso.

Ao longo do caminho, esses segmentos da estrutura do curso foram muito além do que era esperado para os que viriam a exercer a tutoria. Semearam a travessia que propúnhamos realizar com alegria, disposição, responsabilidade, avidez por saber mais, esperança por melhores dias na educação, generosidade em tornar comum a todos as oportunidades de aprender, empenho para que tudo desse certo e as deserções fossem as menores possíveis. Os tutores (eles e elas) ajudaram na construção da grande família em que nos constituímos à semelhança da que se vivencia na cultura africana. Foram essenciais na construção da identidade do curso e dos próprios participantes. Os tutores deram, assim, forma e concretude às considerações das DCNs de que *a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime* (Brasil, 2004, p. 14).

Pela postura que tiveram ao longo do trabalho, tornaram possível instaurar uma nova lógica e outros padrões de diálogo na relação professor/aluno, onde, conforme Cordeiro, *deverão ser admitidos também alguns saberes mais indeterminados, especulativos, que se desenvolvem pela reflexão e que terão que ser confrontados com os saberes acumulados histórica e coletivamente pela sociedade num processo de trânsito contínuo entre o individual e o social* (2010, p.12).

As falas que integram este capítulo, e que expressam o pensamento de tutores, representam parcela da efetiva contribuição dada pelo coletivo do curso à construção de uma nova visão de currículo comprometido com a inclusão da temática afro-brasileira.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

CORDEIRO, Jaime. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LUFT, Lya. *Pensar É Transgredir*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Descobertas e desafios de uma formação pedagógica sobre a temática africana e afro-brasileira no espaço virtual

Aline de Abreu Andreoli
Márcio de Almeida Malavolta
Rosa Maris Rosado

*Se não houver frutos valem a beleza das flores,
Se não houver flores valem a beleza das folhas,
Caso não tenha havido folhas valem a intenção da semente.*
Henfil

Nos dias atuais, dificilmente algum debate político deixa de fora a relevância da qualidade da educação para a formação do cidadão. O tema aparece geralmente conectado à atividade docente, sendo comum ignorar-se a constante luta contra as adversidades de toda a ordem que surgem, ao longo da trajetória dos educadores, na ousada e desafiadora tarefa de educar, assim como não são mencionados os esforços para realização da formação pedagógica.

O educador, de fato, é aquele que vive profundamente uma experiência histórico-social e cultural, apropriando-se, sistematicamente, dela e dos meios necessários para proporcionar a outrem essa experiência. O conjunto das atividades que se oferece/constrói no ambiente escolar – o lugar da escola e das relações que nela acontecem – não é composto por elementos neutros, mas por dimensões integrantes e constituintes do processo ensino-aprendizagem. Essas dimensões são decisivas para que esse processo ocorra verdadeiramente. O ambiente escolar é sabidamente um local em que se ensina-aprende, sendo o território da experiência sensível e vivida, tanto por educandos como por educadores.

Uma efetiva formação pedagógica se caracteriza principalmente por propiciar aos educadores experiências significativas, tocantes e inspiradoras de práticas pedagógicas inovadoras e criativas. Essas são relações essenciais e mediadoras na construção de uma educação pertinente e vinculada às realidades vividas pelos educandos. Mas, considerando as palavras de Santos (1997), fica a pergunta: Como formar adequadamente o professor para atuar no meio técnico-científico informacional¹ em que vivemos?

A Educação a Distância (EAD) vem sendo apontada como uma alternativa para enfrentar o desafio da formação docente, no momento em que uma das linhas de ação da política pública educacional brasileira é a de ampliar os programas de formação continuada de professores, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no País. Mas, como subsidiar, na contemporaneidade, a consolidação de uma cultura escolar inclusiva e de respeito à diferença cultural e à diversidade étnico-racial, por meio da formação docente no espaço virtual?

Dentro desta perspectiva, o curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, através da Plataforma Moodle/UFRGS, na modalidade a distância, nos demonstrou ricas experiências de formação de educadores e também muitos desafios para todos os atores envolvidos no processo. Esperava-se que ao final do curso os educadores e as educadoras fossem capazes de refletir sobre a realidade dos afro-brasileiros, reconhecendo e valorizando a contribuição dos mesmos nos diferentes campos do saber, bem como estivessem aptos a compreender e valorizar a temática acerca da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, como indutora na construção da cidadania dos brasileiros.

Além de apropriarem-se desta temática como base para a (re) construção curricular, obtiveram subsídios para a aplicação de processos pedagógicos e didáticos adequados ao desenvolvimento dos conteúdos estabelecidos pela Lei 10.639/2003² e aos temas deles decorrentes, nos diferentes componentes do currículo escolar na

¹ Para Milton Santos, o meio técnico-científico informacional é um meio geográfico que inclui obrigatoriamente ciência, tecnologia e informação, que são hoje a base técnica da vida social.

² Lei que estabelece a alteração nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino pública e privada, a obrigatoriedade da temática sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Educação Básica. Mas, como atingir esses objetivos e outros propostos utilizando as ferramentas da EAD?

Apostando no cooperativismo/comunitarismo, baseado nos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, o Departamento de Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEDS/UFRGS) propôs a construção coletiva de cada módulo do curso, integrando as coordenações, professores, tutores locais e tutores a distância, no intuito de promover a capacitação dos cursistas e das cursistas na temática proposta, de maneira transdisciplinar.

Os valores civilizatórios constituem a visão de mundo de determinados grupos étnico-raciais, ou seja, representam a maneira como se estabelece a relação entre o *eu* e o Outro. Os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros são: a oralidade, a ancestralidade e a transgeracionalidade, a memória, a corporeidade, a musicalidade, a circularidade, o comunitarismo e o cooperativismo, a ludicidade, a religiosidade e o *axé*³. Mas, como trazer à tona valores não hegemônicos na sociedade abrangente para as discussões no espaço virtual? Como desenvolver uma formação para o trabalho pedagógico inclusivo desses valores civilizatórios? São esses valores que compõem a força da diferença e que trazem a riqueza da História e da Cultura Afro-Brasileira, mas como trabalhar com eles na formação a distância? Como problematizar possíveis visões simplistas e/ou reducionistas de mundo? Como articular, de forma solidária, saberes e fazeres na construção de uma educação antirracista, utilizando as ferramentas de ensino a distância? Como propor que os cursistas e as cursistas vivenciem um significativo processo de construção de práticas pedagógicas de combate ao racismo e à discriminação através da EAD?

Levando em conta esses múltiplos questionamentos, apostamos na diversidade como forma de nos colocarmos abertos para exercitar e vivenciar novos diálogos, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis em prol da causa do respeito à diversidade étnico-racial e cultural, mais especificamente à História e à Cultura Afro-Brasileira. Mais do que trazer aspectos relativos às leis pertinentes à questão

³ Axé significa energia no idioma Yorubá, mas a letra x não existe neste idioma, portanto a palavra axé, como é grafada no Brasil, em sua grafia original seria asè.

afro-brasileira (Leis 10.639/03 e 11.645/08), buscou-se com o curso demonstrar a importância da solidariedade e a garantia ao direito de ser diferente, pensando na necessidade de construção de uma Pedagogia da Diferença (Rocha, 2009). A professora Rosa Margarida de C. Rocha (2009) conceitua essa pedagogia como sendo a que amplia as possibilidades democráticas da escola, ao empreender ações de caráter equitativo, inserindo a dimensão singular da perspectiva étnico-racial.

Rocha identifica algumas fases pelas quais as escolas passam, durante o processo de inclusão da temática africana e afro-brasileira no cotidiano escolar. As primeiras fases, a da invisibilidade e a da negação, são aquelas nas quais ou não se fala no assunto, pois se constitui em um tabu, mantendo uma *neutralidade* ou nega-se totalmente a existência de qualquer forma de discriminação. Nesta última posição, acredita-se no denominado mito da democracia racial⁴, tornando-se, portanto, desnecessário trabalhar com a temática. Acreditamos não serem essas as fases características das escolas nas quais atuam os educadores e as educadoras cursistas, pois, pela própria procura ao curso e pelo conteúdo dos diálogos estabelecidos, podemos perceber que o silêncio já foi rompido e existe o reconhecimento da relevância do trabalho pedagógico com a temática.

Na fase de reconhecimento, conforme Rocha (2009), a escola inclui a discussão racial no seu cotidiano, mas ainda persistem dúvidas de o que, o quanto e de como abordá-la. Dessas dúvidas emergem muitos questionamentos, por exemplo, como trabalhar pedagogicamente, respeitando os pertencimentos raciais e socioculturais dos educandos, de acordo com os respectivos valores que apresentam? Como considerá-los de forma ética na nossa prática pedagógica? De acordo com alguns relatos no curso, pudemos observar a existência da fase que a autora citada identifica como sendo de avanço, na qual a escola repensa seu papel na transformação da sociedade e emprega a cultura como instrumento na produção de conhecimentos. Nessa fase, a escola ultrapassa as propostas pedagógicas pontuais de trabalho com a temática (como no Dia da Consciência Negra, por exemplo),

⁴ De acordo com Nilma Gomes (2005), o mito da democracia racial pode ser compreendido como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando a existência de uma situação de igualdade de oportunidade e tratamento social desses dois grupos raciais.

passando a incluí-la como elemento constituinte do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Com esses avanços inclusivos da dimensão étnico-racial possibilitamos o acesso a novas formas de aprender e ensinar. Esses avanços vivenciados foram trazidos e refletidos nas atividades propostas durante o curso.

As atividades foram plurais, com o objetivo de proporcionar aos cursistas múltiplos espaços de construção e ressignificação do conhecimento referente à temática Afro-Brasileira e às políticas antirracistas. Além disso, as abordagens teóricas buscavam contemplar as necessidades e as expectativas dos cursistas. Para isso, o curso foi pensado e organizado com uma proposta de construção coletiva e transversal, contemplando todos os atores envolvidos no seu desenvolvimento e na sua formação na temática afro-brasileira. Isto possibilitou que houvesse maior participação do que normalmente se observa em cursos desenvolvidos nessa modalidade.

Embora, há muito tempo, Freire (1987) nos tenha apontado a importância do diálogo e os caminhos para uma educação libertadora, em muitos casos os valores eurocêntricos dominantes ainda prevalecem na escola. Esses valores desconsideram algumas identidades culturais, com o afastamento de suas próprias histórias, com a predominância da visão fragmentada e hierarquizada de mundo, sustentando assim a desigualdade vivida, sentida e percebida no cotidiano escolar. Essa constatação fica ainda mais impressionante e atinge as subjetividades das relações étnico-raciais, quando percebemos as imagens de como os afro-brasileiros veem a si próprios, de como são vistos pelos outros e de como querem ser vistos no âmbito escolar. Estas subjetividades manifestam-se nas falas e nas entrelinhas, na postura corporal, nas brincadeiras, nos gestos, etc. Sendo assim, como ler nas entrelinhas, nas relações entre tutores e cursistas, o que ocorre no espaço virtual?

Pesquisas na área de EAD apontam as suas vantagens devido à flexibilidade e à interatividade propiciada pelas novas tecnologias, considerando-se algumas situações e objetivos específicos, especialmente no campo da formação de professores. A EAD pode ainda significar a superação de entraves ao acesso de uma formação continuada, devido às distâncias geográficas, econômicas e sociais. Não se deve, porém, ver essa modalidade como a única capaz de resolver os problemas educacionais do País, pois ela também apresenta algumas limitações. De

forma alguma vemos a modalidade de EAD como um recurso exclusivo para a formação docente, mas a entendemos como:

Um meio de ensino onde há um distanciamento físico e/ou temporal entre professor e aprendiz, mas que pressupõe uma relação mediada por meios de comunicação, representações de mídias e conhecimentos mútuos que vão determinar as necessidades desse processo, do aprender. Não desconsideramos que no contexto há uma informação a ser trabalhada, mas não a consideramos pronta e fechada, mas sim aberta para ser reconstruída por sujeitos reflexivos (Lima, 2000, p. 57).

Em outras palavras, constitui-se um processo que possibilita formar professores reflexivos e capazes de exercer uma autonomia no aprender, capazes de (re)aprender a aprender. O aspecto inicialmente mais significativo dessa experiência de formação a distância parecia ser o aspecto tecnológico, notadamente visto como problemático, no que tange à utilização das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) na EAD. Esse era o enfoque predominante nos primeiros diálogos com os cursistas, que discutiam a questão geralmente trazendo à tona a falta de familiaridade com as ferramentas. Mas, a possibilidade de superação encontrada predispôs, ainda mais, os cursistas aos aprendizados subsequentes:

Foi minha primeira experiência com curso a distância e tudo que aprendi guardarei para o resto de minha vida, pois este curso me mostrou o quanto sou capaz de enfrentar desafios, antes nunca imaginados. Minha maior dificuldade foi de enfrentar o computador, sei que tenho muito que aprender, mas foi por causa deste curso que me encorajei e superei minhas expectativas. Gostei tanto que procurarei participar de todos que houver oportunidade (Trecho da Carta Educativa de uma educadora cursista do Polo de Alvorada).

Houve um grande investimento em fazer com que um número significativo de cursistas não desistissem em função das dificuldades

de manejo das ferramentas encontradas na plataforma Moodle. O empenho foi assumido coletivamente, mas, sem sombra de dúvida, nos momentos difíceis de acesso inicial à plataforma, a tutoria local teve papel primordial. Rompida a barreira inicial e dominando a linguagem do Moodle, foi possível perceber maior envolvimento de todos, principalmente após a aula presencial na qual foi possível nos reconhecermos. Pensamos nisso trazendo a memória africana do cumprimento *Ubuntu*:

Entre algumas tribos da África do Sul, a saudação mais comum, equivalente ao nosso popular olá, é a expressão popular *Sawa Bona*. Literalmente significa *Te vejo*. Sendo um membro da Tribo, você poderia responder dizendo *Sikhona, Eu estou aqui*. A ordem da troca é importante: até você me ver, eu não existo. É como se, ao me ver, você me fizesse existir. Esse significado, implícito na língua, faz parte do espírito *ubuntu*, uma disposição de espírito que prevalece entre os nativos da África abaixo do Sahara. A palavra *ubuntu* provém do ditado popular *umuntu ngumuntu nagabantu*, que se traduz literalmente como: *uma pessoa é uma pessoa por causa de outras pessoas*. Se você cresce com essa perspectiva, sua identidade baseia-se no fato de que você é visto – que as pessoas em sua volta lhe respeitam e lhe reconhecem como pessoa (Senge, 1997, p. 3).

Assim, as possibilidades de ver os cursistas, com os quais trabalhamos virtualmente no primeiro encontro presencial, nos fez existir para eles; ao nos reconhecermos, nos tornamos ainda mais disponíveis aos diálogos que se seguiram. A partir das inúmeras possibilidades que foram surgindo no decorrer do percurso formativo com o uso das ferramentas disponíveis na plataforma da EAD, fomos descobrindo estratégias e buscando a superação das dificuldades de acesso e compreensão da linguagem digital, de forma a nos colocarmos *verdadeiramente* em contato no espaço virtual.

Continuando nesse desafio formativo, outros momentos foram surgindo com diversas e variadas formas de dinamizar a utilização dos meios eletrônicos, oportunizando a troca, o diálogo, a colaboração, a

elaboração coletiva, cujas dimensões podem ser sintetizadas na questão da interatividade. Podemos relatar, a partir da experiência com os polos de Alvorada, Cachoeirinha e Gramado, os frutos que nasceram desse trabalho, no que tange aos procedimentos didático-pedagógicos, por meio de diversos olhares e de realidades variadas. Algumas experiências vivenciadas podem ilustrar o alcance do curso e a riqueza propiciada pelos *encontros virtuais*. Os debates trouxeram uma grande diversidade de experiências para as problematizações, que aconteceram através de *chats*, fóruns, produções de trabalhos, sequências pedagógicas e projetos socializados e discutidos na plataforma do curso, *on-line* ou *off-line*. Assim, os acontecimentos produzidos em diferentes territórios entrecruzaram-se no espaço virtual, de modo a serem (re)conhecidos por vários educadores que atuam em diversas realidades e contextos culturais e diferenciados.

As dificuldades foram muitas, sendo que algumas ferramentas demonstraram ser mais eficazes que outras. Analisemos como se processou a utilização de cada uma delas:

Chat – devido à realidade dos cursistas e dos tutores a distância, essa ferramenta não foi muito utilizada, pois os tempos disponíveis para acesso eram os mais variados possíveis, nos intervalos das intensas cargas horárias dos educadores envolvidos;

Mensagens por e-mail – esta forma de comunicação demonstrou ser uma das mais utilizadas e eficientes no contato entre cursistas e tutores a distância, pela facilidade de interação e conhecimento prévio da ferramenta;

Fóruns de discussão – a ferramenta fóruns de discussão foi empregada em todos os seis módulos do curso, sendo extremamente eficiente para a realização dos debates que envolveram, na maioria das vezes, cursistas de cada cidade/polo e seus respectivos tutores.

Além dessas modalidades de interação, a plataforma dispõe de uma série de recursos dos quais lançamos mão, à medida que foram sendo necessários.

As múltiplas descobertas, a partir dessa prática em EAD, ocorreram durante o percurso formativo, por meio dos desafios propostos, empregando textos de diferentes complexidades, apresentados em diferentes suportes pelos professores; propondo a realização de observações e registros do cotidiano através de imagem

e/ou textos; pesquisando contextos; adotando a autoavaliação e a avaliação da formação para um melhor aproveitamento do curso; expondo pensamentos, argumentando e contra-argumentando, enfim, dialogando.

Foi assim, vivendo essa experiência que nos permitiu assumir – todos: cursistas, tutores, professores e coordenadores pedagógicos – o protagonismo da formação e nos colocarmos, na prática, em um processo formativo a distância, mas que pressupunha uma aprendizagem presencial, a partir da vivência cotidiana e de um novo olhar para a temática afro-brasileira. Ao nos colocarmos no grupo como aprendizes, foi possível contribuir para o crescimento de todos, lembrando, sempre, que é no espaço da escola que surgem os frutos e concretizam-se as ações gestadas no ambiente virtual.

Para concluir esse relato, explicitamos a seguir algumas escritas emblemáticas extraídas de Cartas Educativas postadas ao final do curso, como atividade do Módulo 6, e que nos dizem muito do significado desta formação tanto para os cursistas como para nós, tutores a distância:

Aprendi a ler nas entrelinhas, a selecionar com mais cuidado ainda (do que já fazia) o material que chega aos meus alunos.

Minha herança familiar está repercutindo com mais força agora, depois que passei a compreender a importância da cultura africana e afro-brasileira em nosso país.

A participação no curso apurou o meu olhar ainda mais e me fez ver a condição dos afrodescendentes de maneira diferenciada e me colocando na pele, literalmente.

É necessário fazermos uma autoavaliação profunda, para ver se nós mesmos, sem percebermos, não temos algum tipo de preconceito ou aversão, o que pode influenciar em nossas falas e forma de trabalho.

Diante das tantas adversidades, temos que (re)aprender a nos organizar, planejar estratégias e ações

com objetivos claros, para que nossos educandos sejam respeitados em todos os aspectos e para que consigam fazer valer na prática os seus direitos.

As aulas de cartografia postadas na plataforma foram esclarecedoras. Hoje entendo como historiadores famosos manipularam fatos históricos e contaram uma história única, a partir de matrizes europeias.

[...] antes eu tinha respeito por mera educação, mas hoje tenho respeito porque sei que o respeito é merecido e, mais que isso, tenho admiração.

O curso me possibilitou fortalecer as atividades que já vinha desenvolvendo em aula com muito mais recursos, contando com a prática de pessoas que trabalham diariamente sobre essa temática. Assim, a legitimação decorrente dessas atividades traz o suporte que todos queremos.

Em certo momento, se não fosse você, teria desistido. Prometi a mim mesma que faria todas as leituras, mas não realizaria mais as atividades. O que eu queria era ler e aprender. [...] Então mais uma vez retornei ao curso com o objetivo de chegar ao final com muitas reflexões e com certeza de mudanças no meu fazer pedagógico.

[...] foi muito emocionante ter conhecido pessoas de um continente que para a maioria das pessoas não passa de um território com animais selvagens ou povoado por habitantes que vivem como *sociédades primitivas*. Vi imagens de uma África moderna e progressista, bem desenvolvida. Como disse no começo, um continente escondido de nós.

[...] é importante saber como devemos falar sobre a temática afro, partindo para a ação, através da construção de práticas cotidianas que realmente possam contribuir para a superação da desigualdade racial e do racismo na nossa sociedade.

A luta contra o preconceito não finda com o curso. Caminhar na contramão de uma sociedade eurocentrada, autoritária, homogeneizante, na qual a mídia cotidianamente reforça valores individualistas, competitivos e consumistas, certamente não é fácil, requer coragem e ousadia, mas é nosso compromisso, enquanto educadores, problematizá-la. O educador bem preparado, motivado e instrumentalizado tem plenas condições de encarar essa e qualquer outra luta.

O que aprendemos nesse percurso não pertence a nós, por isso compartilhamos com nossos colegas os resultados dessa parceria, que nos propiciou crescimento pessoal e profissional. Os escritos que aqui foram apresentados têm o intuito de avançar na formação docente relativa aos procedimentos didático-pedagógicos voltados para o trabalho da temática da História e da Cultura Afro-brasileira. As aprendizagens obtidas durante o curso nos possibilitaram problematizar o cotidiano dos trabalhadores em educação, a partir de suas histórias de vida e de trabalho na perspectiva de uma educação voltada para a diversidade, tendo sempre como proposta as discussões pautadas em construções teóricas acerca da temática. Com elas acreditamos possibilitar a construção de ações inovadoras de intervenção crítica e criativa no espaço escolar, que ultrapasse os muros da escola.

Gostaríamos de salientar que a modalidade de ensino a distância possibilitou aproximar pessoas e fomentar pensamentos, discussões, questionamentos e, com isso, ampliar os espaços de construção de conhecimento. Portanto, o ensino-aprendizagem a distância permitiu que se criasse uma rede virtual na busca de uma formação continuada, problematizadora e crítica.

Consideramos de fundamental importância o envolvimento de cada educador que fez parte deste processo de ensino-aprendizagem, para que pudéssemos chegar ao final do curso com os objetivos atingidos. Acreditamos que o curso gerou sementes que irão germinar, crescer, florescer e produzir muitos frutos. Assim, seguindo a metáfora da sementeira empregada na epígrafe do texto, concluímos com as palavras de Cora Coralina para traduzir nosso sentimento, ao final do curso:

O semeador saiu para semear. Semeou o dia inteiro
e a noite o apanhou ainda com as mãos cheias de

sementes. Ele semeava tranquilo sem pensar na colheita porque muito tinha colhido do que outros semearam.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma Breve Discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005, p. 39-62.

LIMA, Cláudia M. *Educação à distância e TV Escola: apropriações de professores em formação contínua*. 2000. Tese de Doutorado, da PUC de Campinas, Campinas, 2000.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Pedagogia da Diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SANTOS, Milton. *Técnica, Espaço e Tempo: Globalização e o meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SENGE, Peter M. *A Quinta Disciplina*. 12 ed. São Paulo: Best Seller - Círculo do Livro, 1997.

Curso Procedimentos Didático- Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira como um Espaço de reconhecimento para a formação de uma educação afrocentrada

Arilson dos Santos Gomes

Este texto tem por objetivo apresentar, por intermédio das informações emitidas pelos alunos nos fóruns de debates, relatos das Cartas Educativas e dos registros das avaliações, os momentos relevantes de nossa interação/atuação na condição de Tutor a Distância do Curso de Extensão *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, da UFRGS.

Conceitos como o de africanidades, espaços sociais e geográficos, diversidade étnico-racial e cultural nortearão nossa narrativa, bem como educação afrocentrada cujos fundamentos, de acordo com Renato Nogueira dos Santos Jr., *ressalvam que o ser humano, natureza e conhecimento não existem isoladamente. Existe uma similitude entre o meio e a comunidade* (2010, p.1). As fontes utilizadas foram extraídas da Internet no *site moodleinstitucional.ufrgs.br*, local em que esteve hospedado o curso. A Internet configurou-se como uma nova categoria de fontes documentais para as pesquisas históricas, como analisou Fábio Chang de Almeida, em especial aos denominados pesquisadores do chamado

Tempo Presente. Segundo esse historiador, [...] criou-se um novo espaço de sociabilidade, o ciberespaço, englobando a infra-estrutura (2010, p.2), que é identificado na utilização dos computadores e de seus acessórios.

Em nossa posição como mediadores tecnológicos entre os professores e os cursistas, evidenciamos a profícua relação de cumplicidade existente entre a nossa função com os participantes que diretamente compuseram nosso grupo, entendendo que a temática trabalhada por intermédio de uma educação afrocentrada constituiu-se na mais valiosa demonstração da possibilidade do coletivo revisar e possibilitar uma transformação social. Encontra-se, neste caso, a proposição de alternativas e suas respectivas ações, visando a alterar o tão criticado currículo escolar diante da deficitária presença da temática afro-brasileira, a qual vinha se mantendo devido à falta de vontade política do Estado e à negligência de gestores públicos na educação brasileira.

Introdução: o Curso

O curso pertencente ao Programa Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico/UFRGS, realizado de maneira virtual na plataforma Moodle, vinculada ao sistema de informática da UFRGS, e por ocasião das aulas presenciais, ocorridas tanto nas dependências físicas da universidade quanto nos polos municipais, primou pela intervenção virtual e direta dos agentes envolvidos na aplicabilidade efetiva da legislação antirracista em vigor.

A nossa participação nessa iniciativa foi na tutoria a distância, sendo as ações realizadas por meio de acessos à plataforma. As tarefas eram designadas segundo as demandas de exercícios aplicados e subdivididos em módulos. Trabalharam-se as leituras recomendadas conjuntas aos *chats* e fóruns, dialogando com os cursistas, conforme cronograma de execução do curso entre os meses de abril e dezembro de 2010.

Os motes, voltados à formação continuada de professores deste empreendimento educativo, se mesclaram com as propostas de assegurar a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os ambientes de aprendizagem das escolas de Educação Básica e Redes de Ensino parceiras dos processos instituídos por intermédio do já referido Programa.

O curso esteve vinculado ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Social/DEDS, que em última instância vem-se destacando como suporte de referência na efetivação da Lei 10.639/03, nos municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre, situação representada nas cidades contempladas pelos selecionados em compartilhar do curso em questão.¹

Na realidade, esta ação teve como objetivo incrementar a metodologia dos professores na execução de um ensino comprometido com uma educação articulada, entre os saberes sistematizados na escola e os saberes vivenciados em todas as instâncias de nossas vidas e que, notadamente, identificam nossas raízes africanas e que jamais deveriam estar à margem do que aprendemos na escola, mas, sim, em consonância, já que as africanidades são sensíveis a todos nós, cotidianamente, pois, conforme Henrique Cunha Jr., *As africanidades são sentidas através da reelaboração cultural africana no Brasil, por intermédio da corporeidade, dos ritmos, dos gestos e das falas destes povos que trouxeram sua raiz em seu modo de ser* (2001, p.5).

Infelizmente, existe um descaso para com as influências africanas em nosso dia a dia, crédito que, na maioria das vezes, permanece silenciado e necessita de (re)conhecimento. Iniciativas como estas possibilitam, pela visibilidade, impacto e qualidade de forma e conteúdo, o combate ao conservadorismo e ao eurocentrismo existente em nossa sociedade por meio do ensino, desde a nossa infância, principalmente, quando se pensa nos currículos a que fomos e somos insistentemente submetidos, incluindo a história equivocada que nos foi transmitida oficialmente.

Espaços diversos

Enfatizou-se a necessidade de promoção da diversidade étnico-racial, cultural e de gênero na proposta deste curso, sendo encontrado nele a possibilidade de relacionamento entre os grupos diversos. Quanto à diversidade, acredita-se que esta pode ser inclusive espacial, antes de

¹ As cidades de Alvorada, Cachoeirinha, Esteio, Gramado, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo e Sapucaia do Sul estiveram diretamente envolvidas na execução do curso. A Coordenação Pedagógica, visando à troca de experiências pedagógicas, organizou encontros presenciais com a participação de cursistas, tutores e responsáveis cedidos pelas Secretarias Municipais de Educação, em todos os municípios elencados.

étnica, e por isso, no dia 7 de maio de 2010, todos os participantes do curso se encontraram na aula inaugural ocorrida no Salão de Atos da UFRGS, na ocasião em que se exibiu o documentário *Viajando pela África com Ibn Battuta*, assim formando-se nosso espaço público. Daquele momento em diante, construíamos, seguindo o pensamento de Milton Santos (2009), a nossa esfera *à realização social*. Era visível em nossas aulas presenciais a satisfação consolidada no espaço social, independentemente do local em que o encontro estava sendo realizado. Concordamos com Milton Santos, quando diz:

O momento passado está morto como tempo, não porém como espaço; o momento passado já não é, nem voltará a ser, mas sua objetivação não equivale totalmente ao passado, uma vez que está sempre aqui e participa da vida atual como forma indispensável à realização social (2009, p.14).

Ainda trilhando os ensinamentos de Milton Santos, destacamos, em seu conceito de espaço social, a referência de que ele é construído pelas relações sociais existentes em um determinado local.

Quanto à diversidade étnica, ela pode ser chamada assim, conforme Valter Roberto Silvério (2005), quando inclui o reconhecimento das diferenças linguísticas, religiosas, raciais e comportamentais entre distintos grupos sociais e humanos. No entanto, embora aparentemente a diversidade existindo e mesmo ela sendo absorvida pela sociedade, os grupos étnicos vêm reivindicando reconhecimento político, já que infelizmente as manifestações preconceituosas e racistas continuam existindo e prejudicando muitos grupos em escala mundial.

Entretanto, o conceito de uma educação afrocentrada encontra fundamento em nossos trabalhos, uma vez que o mesmo prima pelo reconhecimento das diferenças. Está articulado com o respeito aos grupos, a partir de suas perspectivas de localização dentro de suas próprias referências históricas, sociais, espaciais e culturais, evitando-se assim a marginalização ou a invisibilização de sua própria trajetória, reconhecendo nos povos africanos, principalmente, um projeto civilizatório e de produção de saberes ao longo da história de humanidade, sem nenhum desmerecimento a outras culturas, diferentemente do eurocentrismo (Santos Júnior, 2010, p.2).

Acredita-se que reside nesta passagem o nosso maior desafio de compreensão do que representou o curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*. Reconheceu-se, a partir da criação deste espaço, em que pese o universalismo enraizado em nossa sociedade, a necessidade de identificação e reconhecimento da trajetória das comunidades negras, de sua ancestralidade africana e a influência cultural afro-brasileira nos currículos escolares, com isto agindo politicamente para aplicabilidade de uma educação antirracista – já que este grupo foi duramente marginalizado e excluído do ensino e das produções históricas oficiais.

Os Tutores

Ressaltam-se também os espaços geográficos identificados nas regiões de origem dos participantes do curso, evidenciando-se o seu grau de abrangência, com isto promovendo um grande impacto na difusão das informações referentes ao ensino da história africana e da cultura afro-brasileira entre as cidades sul-riograndenses, envolvidas no projeto.

Os Tutores Locais tiveram uma posição estratégica, auxiliando diretamente na resolução das dificuldades enfrentadas pelos cursistas, como a inabilidade com as ferramentas tecnológicas ou falhas na própria conexão virtual, a partir de seu polo, além do auxílio nas tarefas propostas aos alunos, observando e atendendo aos cursistas no que fosse necessário. Com isto, manteve-se a qualidade do andamento dos trabalhos, resolvendo problemas pontuais, simples e complexos, tanto referentes ao acesso à plataforma Moodle quanto no esclarecimento das dúvidas das atividades postadas a cada módulo planejado pela equipe formada pela coordenação pedagógica e pelos professores responsáveis.

A equipe de Tutores a Distância, escolhida para a consecução das atividades, esteve disposta e atenta aos desafios criados a partir do oferecimento inédito destas ações destinadas à formação de educadores sobre a referida temática. O curso teve um total de 200 horas-aula, gerando um fluxo contínuo de contatos/envolvimentos e de trocas de conhecimentos entre todos, materializados na leitura dos textos, bem como na realização de trabalhos escolares e etnográficos, existindo assim uma similitude entre meio, pessoas e o ensino a distância.

O núcleo dos Tutores a Distância foi formado com uma base composta de dezoito integrantes, oriundos de diversas áreas de atuação profissional e docente – profissionais formados em campos originários das Ciências Humanas e das Ciências Exatas, em suas muitas disciplinas e abertos ao diálogo, – o que configurou uma equipe multidisciplinar, capaz da interação necessária ao cumprimento dos desafios propostos, como: acompanhamento, avaliações e disponibilidade ao ensino-aprendizagem. Cursos como Pedagogia, História, Antropologia, Letras, Ciências, Biologia, Educação Física e Computação interagiram por meio da participação de homens e mulheres para o sucesso na execução do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*. A diversidade, também de saberes representados na equipe de Tutores, possibilitou novos olhares à temática, conforme veremos adiante.

Na nossa função de Tutores a Distância, o nosso grupo foi constituído por professores vinculados ao município de Esteio, além de militantes dos movimentos negros e de ONGs, que motivaram nossas reflexões e foram motivados ao longo das interações.

Atendimento aos cursistas tutorados

Disponibilizando formação continuada, aplicada na temática História e Cultura Afro-Brasileira para um público previsto, inicialmente, por quinhentos professores das redes de ensino das cidades de Alvorada, Cachoeirinha, Esteio, Gramado, Novo Hamburgo, Porto Alegre, São Leopoldo e Sapucaia do Sul, o curso definiu suas diretrizes, cobrando dos cursistas prazos nas tarefas, bem como assiduidade no acesso à plataforma.

Os alunos tutorados foram separados por turmas, vinculados aos municípios de suas respectivas atuações docentes, assistidos pela Coordenação Pedagógica e pelos Professores, que de uma maneira abrangente mantiveram as propostas temáticas desenvolvidas ao longo das atividades pedagógicas. Artigos, livros, tarefas relacionadas aos materiais midiáticos e imagéticos qualificaram fundamentaram cada módulo do curso.

Apresentamos, a seguir, os seis módulos que constituíram o curso:

- 1) O uso da tecnologia.
- 2) Educação na diversidade e direitos humanos.
- 3) Atos legais e atos normativos.
- 4) A temática na estrutura e no funcionamento da escola.
- 5) A temática nas salas de aula e nos demais espaços e tempos escolares.
- 6) Avaliação na temática.

Diante destas possibilidades, as abordagens didático-pedagógicas foram irrestritas a cada etapa, pois as ferramentas teóricas disponibilizadas aos participantes do curso, conforme os módulos relacionados anteriormente, promoveram, por intermédio dos exercícios solicitados, motivações para uma prática cotidiana sobre cada tema estudado.

Salienta-se que, conforme as etapas do curso foram avançando, de maneira interdisciplinar, através dos aspectos educacionais, históricos e culturais, a eficácia da teoria de um ensino comprometido com as questões negras envolto aos procedimentos didático-pedagógicos atualizados, em consonância com os valores da ancestralidade africana e os saberes tradicionais, demonstrou resultados positivos. O que contribuiu para tamanho êxito foi, entre outras coisas, a utilização das ferramentas tecnológicas, como: vídeos-aula, cartografias informatizadas, fontes imagéticas, aulas musicadas, que, embora reconhecidas pela sociedade e a comunidade escolar, ainda são muito pouco utilizadas de maneira didática pelos professores.

Os módulos foram desenvolvidos de maneira interativa, envolvendo tanto os cursistas quanto os tutores. O curso manteve um equilíbrio de aquisição teórica somada às possibilidades de suas aplicações práticas. Os fóruns constituíram-se em espaços de trocas de experiências, bem como de esclarecimentos pontuais emitidos pelos tutores aos cursistas.

Certamente, a cada dia, algumas dificuldades foram surgindo nestas relações, como problemas de acesso à Internet e complicações com computadores ultrapassados, somando-se aos inúmeros compromissos dos participantes, que eram recorrentes. Em contrapartida, professores com sessenta/quarenta horas de sala da aula, muitas vezes até exercendo outra função para complementar suas rendas, em que pesem as dificuldades, foram empenhados na busca de seus objetivos

que, em última instância, correspondiam ao fortalecimento de seus conhecimentos, habilidades e competências para a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ambiente escolar.

A organização do curso, prevendo estas situações, orientou estrategicamente os Tutores a Distância e os Tutores Locais para resolver também estas questões, competindo a eles a manutenção e o zelo na continuidade dos estudos de cada cursista e a disposição permanente ao diálogo. Outra fonte de contato e trocas foi a utilização dos recursos eletrônicos citados, em que o envio de mensagens e debates em *chats*, disponíveis na própria plataforma Moodle, possibilitou a ampla troca de ideias. Outros mecanismos de interlocuções constantes entre os agentes do curso ocorreram nos seminários de formação, organizados pelas redes municipais de ensino. Como exemplo, cita-se a formação ocorrida no município de Alvorada, com a presença de especialistas e estudantes africanos no dia 28 de agosto de 2010 (Figuras 1 e 2). Essa atividade contou com um público estimado em 300 (trezentas) pessoas envolvidas com as discussões referentes à temática sobre educação, em consonância com a história e a cultura africana e afro-brasileira. O evento contou com a presença da Coordenação Pedagógica, Professores, Tutores a Distância, Tutores Locais, cursistas e representantes das SMEDs.



Figura 1: Encontro de Formação realizado pelo Setor da Diversidade/ SMED, de Alvorada/ RS
Disponível em: < <http://mideducacao.blogspot.com/2010/08/aula-presencial.html> > Acesso em:
28 jan. 2011



Figura 2: Tutores Locais e a Distância
Disponível em: < <http://mideducacao.blogspot.com/2010/08/aula-presencial.html> > Acesso em:
28 jan.2011

Reflexões possíveis aos procedimentos didáticos de uma educação afrocentrada

A partir desse momento, serão utilizadas as fontes virtuais retiradas da plataforma, propondo uma análise destas com os fundamentos teóricos do curso localizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. As análises e as respectivas interpretações foram elaboradas pelos alunos, a partir da participação nos fóruns de debates, nos relatos das Cartas Educativas² e nos registros avaliativos.

A atividade a seguir foi proposta no Módulo 2, *Educação na Diversidade e Direitos Humanos*. A partir do postado pela cursista S. L. S., no fórum de discussões sobre a peça publicitária da *Nike*, em que aparecem jogadores negros famosos do futebol brasileiro, atuando em clubes de renome na Europa, surgiu a seguinte reflexão:

O filme da Nike parece-me mais um produção, onde o Brasil e a sua *pigmentação* étnica aparece de forma estereotipada, vibrante e mágica [...]. Trata-se, portanto, de repensar o nosso fazer pedagógico, tencionando uma construção de políticas universais que respeitem as diversidades culturais. Assim como imigrantes europeus aqui chegaram e passaram por uma construção de identidade que hoje é reconhecida e valorizada, é premente e legítimo que grupos étnicos como os índios e os negros, constitutivos do povo brasileiro, sejam reconhecidos e valorizados por suas lutas e conquistas empreendidas.

Relacionando esta reflexão com as Diretrizes Curriculares sobre a temática, observam-se as necessidades de políticas de reparação como forma de reconhecimento e valorização de ações afirmativas. Dos cursistas emergiram iniciativas a favor de reparações sem, no entanto, jamais excluir outras culturas, e sim respeitando-as. Segundo ponderações da cursista J. M. sobre a publicidade da *Nike*:

² Tarefa do Módulo 6 – Avaliação na Temática.

Podemos contextualizar a questão cultural sobre vários aspectos, mas principalmente como uma troca permanente e em constante atualização, pois creio que não existem culturas isoladas e esse ambiente múltiplo nos possibilita, além de aprendizado, respeito e uma troca enriquecedora.

O Módulo 3, *Atos Legais e Atos Normativos*, por sua vez apontou que a história da trajetória do Movimento Negro serviu de referência para os cursistas no entendimento de que as políticas de ações afirmativas, antes de benesse do Estado aos afro-brasileiros, foram conquistas de direitos há muito tempo reivindicados (Gomes, 2007). Segundo a cursista G. de O., em material postado em julho de 2010:

Ao fazer a leitura dos textos fiz uma reavaliação da História e vi que os movimentos negros vêm através dos anos conquistando espaço para a comunidade negra, tentando desvelar sua importância para a sociedade brasileira, mostrando alternativas concretas como a conquista da Lei 10.639.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira temos a seguinte informação: *a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser apoiada [...], estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas* (2004, p. 11). Nesse sentido, a cursista S. B. S. de B. escreveu, em novembro de 2010, o seguinte sobre o curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*:

Minha expectativa inicial era encontrar material para o trabalho em sala de aula e descobri que a aplicação da Lei vai muito além do que pensava, depende do engajamento de todos os segmentos da comunidade escolar, precisa de planejamento e avaliação minuciosos. [...]. O curso deixou em mim muitas marcas, nunca mais voltarei a ser a professora de antes, pois agora tenho um novo olhar, muito me-

lhor embasado sobre a temática, sobre a avaliação, sobre a responsabilidade da aplicação da Lei. Hoje sei a importância da voz e usarei a minha em favor de tantos alunos silenciados [...]. Concluo que esse curso foi essencial para a minha formação docente. Recomendarei a todos os meus colegas. Foi um prazer poder compartilhar aprendizagens e desenvolver tanto conhecimento. O meu muito obrigado a todos que colaboraram para a sua execução.

Entretanto, as dificuldades continuam existindo, mesmo com os avanços percebidos pelos cursistas. A cursista C. L. da S. M. instigava-nos a estarmos atentos quanto a estas situações:

Nas escolas propriamente ditas as ações são ainda muito individuais e pontuais, os recursos são escassos ou ignorados por professores despreparados. Acredito que seja necessária uma mudança de postura interna de cada docente, abordar a questão nas formações continuadas de maneira mais sincera e aberta.

Como tarefa inserida no Módulo 6, *A Avaliação na Temática*, as Cartas Educativas foram outra fonte virtual que destacamos. Entre as orientações desta tarefa, estavam: a) ser pessoal; b) contar o que representou para o cursista ter tido a oportunidade de participar deste curso; c) apresentar quais eram as expectativas ao começar o curso. A cursista G. R. de O. justificou, por intermédio deste exercício postado em novembro de 2010, da seguinte maneira, as suas necessidades em realizar o curso:

No início do mês de janeiro do corrente ano obtive a informação que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul estaria disponibilizando um curso com a temática voltada para o desenvolvimento da Lei 10.639/2003 (**Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira**). Entendo que o profissional de educação tem a obrigação e o dever da busca da ampliação de seus conhecimentos, ou seja, estar

atualizado. Sabendo da importância desta temática e da necessidade da desconstrução do racismo neste país e que somente teremos êxito se contarmos efetivamente com esforços dos mais esclarecidos, não pensei duas vezes: fiz questão de participar do mesmo.

A partir destas intervenções foram surgindo ações propostas, abrangendo a comunidade escolar. Chamou-nos atenção situações que serviram de denúncia e alerta, como estas localizadas no Plano de Intervenção, proposto por J. de O. M., para a Escola Municipal Vereador Valneri Antunes, referente ao ensino da temática e ao combate à evasão dos alunos negros e dos procedimentos para contê-la:

O plano de intervenção deve ser o mais específico possível e de abrangência geral da comunidade escolar [...] que envolve a escola, os responsáveis pelos alunos, a família e a comunidade do entorno.

Currículo

Reavaliar o currículo e inserir a questão da diversidade racial e relações étnico-raciais em todas as disciplinas.

Autoestima

Uma das causas da evasão escolar de alunos negros é a baixa autoestima; a escola é um reflexo dos preconceitos presentes na sociedade brasileira. É preciso avaliar a questão da evasão e sua representação étnica, promover oficinas e entrevistas com alunos, investigar os alunos evadidos e os motivos que o afastaram da escola, exibir filmes, documentários, entrevistas com intelectuais e pessoas negras que tenham destaque cultural ou científico.

Outra prática interessante foi a proposta por G. de O., em outubro de 2010, que, a partir da tarefa sobre as formas de utilização das imagens, solicitada no Módulo 5, apresentou-nos procedimentos didático-pedagógicos possíveis em suas utilizações, alusivos ao ensino concernente a uma prática antirracista. Para ele:

Em se tratando do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, a utilização de imagens se apresenta como ferramenta essencial, visto que a cultura africana é menos difundida e por vezes essas representações são inéditas para os alunos. No entanto, há de se ter muito cuidado como vai ser realizado esse trabalho para não prestar um desserviço ao processo educativo, reforçando preconceitos e as imagens negativas que normalmente são associadas à África e às populações negras de modo geral. Por outro lado, mascarar a miséria e o grande abandono humanitário que existe em diversas regiões da África, mascarar o racismo e a desigualdade social que marginalizam uma grande parte da população negra do Brasil também não é o melhor caminho a ser adotado. Há de se usar de bom senso e conhecimento sobre o tema para saber fazer bom uso deste recurso visual; deve-se buscar sempre o equilíbrio entre mostrar a miséria que assola uma grande parcela da população negra mundial e mostrar a cultura e a diversidade que compõem a identidade do povo africano e afro-descendente.

Na atualidade, tem-se através do senso comum a naturalidade *inventada* de relativizar a África com a imagem de atraso e estagnação. Neste sentido, projetos como do cursista antes referido, instigou-nos a (re)educar o nosso olhar sobre o passado, mas sobretudo de perceber na atualidade o Continente Africano com suas características histórico-culturais antes da colonização, reconhecendo nas culturas e tradições advindas daqueles povos e de suas temporalidades, contribuições socioculturais significativas.

Em sala de aula, por meio de recursos imagéticos, por exemplo, através da percepção de cada aluno a partir de suas considerações, pode-se solicitar um conhecimento prévio de como cada um imagina o Continente Africano. A partir disto devemos desmistificar toda e qualquer forma de preconceito. Aspectos como estes, de instigar o aluno a partir de sua realidade, demonstrando a aproximação dos africanos com o que somos, associam o curso ao projeto afrocentrado, existindo a relação dos sujeitos com a comunidade, a natureza e a

cultura identificados como motes do Módulo 5: *A temática nas salas de aula e nos demais espaços e tempos escolares.*

Ações interdisciplinares, apresentadas em novembro de 2010 pela cursista C. L. da S. M. como possibilidade de ações didático-pedagógicas, remetem às necessidades da aplicabilidade de conteúdos móveis, sem fronteiras entre as disciplinas e as próprias temáticas, algo que deve ser desafiado em nosso cotidiano escolar ao longo do ano letivo. Segundo ela:

A fim de garantir que a temática étnico-racial seja desenvolvida de forma ampla ao longo do ano letivo, e não apenas em datas específicas, como 20 de novembro, data instituída obrigatoriamente no calendário escolar pela Lei 10.639/03, o uso de práticas conjuntas entre disciplinas como História, Literatura, Artes, por exemplo, pode resultar em um leque de oportunidades para analisar e abordar as especificidades da cultura afro-brasileira no que diz respeito a suas origens no Continente Africano, seus valores socioculturais, ancestralidade, corporeidade, religiosidade, suas formas de reorganização pós-diáspora, sua adaptação longe de suas origens, suas lutas pelos direitos civis e pela visibilidade cultural, e a intrínseca relação desses elementos na formação cultural da sociedade brasileira.

Entende-se que a visibilidade para referenciais simbólicos como a figura de Zumbi já é uma realidade. No entanto, devemos cuidar para que esta referência não se torne uma alegoria, como lembrou a cursista C. L. da S. M., após realização das tarefas do Módulo 5, pois corre-se o risco de invisibilizá-la ou torná-la exclusiva. Por exemplo, ao concentrarem-se as atividades somente em novembro, como muitos professores em muitas escolas vêm insistentemente fazendo, pode-se criar um novo mito. Inclusive, a historiadora Emilia Viotti da Costa (1998), ao falar sobre a democracia racial brasileira, diz que nós construímos e desconstruímos mitos. Devemos primar para que a temática negra seja vivenciada em nosso cotidiano, sem receios ou reducionismos, porém sem totalizações, como saberes legítimos do passado afro-brasileiro, independentemente do contexto e do período escolar.

Considerações finais

Participar da execução do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* constituiu-se em uma enriquecedora experiência. Espírito coletivo e disponibilidade para transitar em situações inéditas, demonstrando as probabilidades existentes em torno da implementação da Lei 10.639/03 nos currículos escolares, foram alguns dos sentidos deste curso, que possibilitou, em última instância, a aquisição de ferramentas fundamentais para a formação de agentes e de ações pedagógicas, políticas e práticas, no cotidiano escolar, das quais se cita de elaboração dos Planos Político-Pedagógicos comprometidos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar, sem exclusões.

O curso esteve preocupado com a inclusão e a execução de atividades antirracistas consubstanciadas a procedimentos que motivassem práticas direcionadas a todo o currículo, bem como atenção especial às expressões corporais dos alunos e à participação de pessoas mais velhas em atividades na sala da aula, como o papel de um *griot* situando a importância da palavra articulada à língua escrita, em que a oralidade fosse reconhecida como suporte das memórias e lembranças transmitidas de geração a geração, algo ainda raro no ambiente escolar.

Ressaltam-se, também, as execuções de deslocamentos em direção aos territórios e espaços caracterizados como historicamente pertencentes à comunidade negra (terreiros, comunidades remanescentes de quilombos, clubes negros, etc.), permitindo ao aluno a compreensão dos saberes para além dos muros da escola, sem deixar, porém, de manter, nos espaços físicos das próprias instituições, bibliotecas atualizadas e professores atentos às demandas inclusivas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

CAMPOS, Deivison Moacir Cezar. *O Grupo Palmares (1971-1978): um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico*. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PPGH-PUCRS, Porto Alegre 2006.

COSTA, Emilia Viotti. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidade, Afrodescendência e Educação. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 2, n. 42, Ano 23, p.5-15, 2001.

GOMES, Arilson dos Santos. *Ideias negras em movimento: da Frente Negra ao Congresso Nacional do Negro de Porto Alegre*. Florianópolis: III Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2007. Disponível em <http://www.labhstc.ufsc.br/pdf2007/9.9.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2010.

_____. *A Formação de Oásis: dos Movimentos Frentenegrinos ao Primeiro Congresso Nacional do Negro em Porto Alegre-RS (1931 - 1958)*. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre 2008.

SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*, Rio de Janeiro, n. 11, v. 3, novembro de 2010. Disponível em: <http://www.africaeffricanidades.com/documentos/01112010_02.pdf> Acesso em: 10 fev. 2011.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: EDUSP, 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Ações Afirmativas e diversidade étnico-racial. Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: SECAD, 2005 (Coleção Educação para Todos).

A ciranda de narrativas interculturais que permeiam outro fazer pedagógico em história e cultura afro-brasileira

Marielle de Souza Vianna

A pluralidade cultural foi uma das características marcantes entre os participantes do curso de *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, promovido pelo Departamento de Educação e Desenvolvimentos Social (DEDS) da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, em 2010. Os cursistas licenciados em diferentes áreas do saber e pertencentes aos diversos segmentos étnico-raciais do País foram envolvidos por uma ciranda de diferentes narrativas teóricas, pedagógicas e culturais no decorrer deste curso. Ao longo dessa caminhada exploraram as possibilidades de contextualização, de problematização e de reflexão pedagógica no espaço escolar sobre História e Cultura Afro-Brasileira em sintonia com as considerações de Rosa Margarida de Carvalho Rocha acerca da Pedagogia da Diferença:

A Pedagogia da diferença que acreditamos possível de ser construída pelo Sistema Educacional Brasileiro é aquela que faz da escola um projeto aberto, uma cultura escolar que seja espaço de diálogo e comunicação entre grupos sociais diversos; que permite a identificação e expressão das singularidades; que promova uma cultura geral inclusiva para todos e que reflita as culturas dos diferentes grupos sociais, com igualdade de abordagens. Portanto, nesta pedagogia não cabe a hegemonia nem hierarquização de culturas, mas algumas das palavras-chave que

a fundamentam dizem respeito às diferenciadas formas de expressão nos âmbitos da polifonia, heterogeneidade, pluralidade e equidade relativamente à história, cultura, religião e formas de ser e estar no mundo (Rocha, 2009, p.18).

Nesse sentido, autores como Kabengele Munanga, Valter Roberto Silvério, Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Jr. e José Rivair Macedo, entre outros, tiveram suas pesquisas e estudos discutidos ao longo do curso, por meio de fóruns, *chats* e procedimentos investigativos, articulando as temáticas que destacaram valores civilizatórios, currículo e ambientes de aprendizagens, espacialidades e temporalidades, linguagens e elementos-símbolo de afro-brasilidade, além da ênfase na relação com o Projeto Político-Pedagógico, da educação na diversidade e direitos humanos com a proposta de uma prática docente consciente da sua função de abordar as diferentes culturas e identidades no contexto escolar.

Ao refletir sobre os estudos de Rocha, podemos constatar que *a diversidade permite a pluralidade, a aceitação da diferença e cria espaço para todos* (Rocha, 2009, p.66). Seguindo nesse intuito, 500 vagas foram ofertadas a cursistas com o objetivo de compartilhar elementos teóricos, debates e propostas pedagógicas, buscando entender a ciranda de narrativas tecidas e vivenciadas no ambiente escolar, tal como Walter Benjamin (1975) entendia *a arte da narrativa*, ou seja, como algo que está presente no cultivo do ato de contar e de interpretar uma história, como lapidar uma pedra bruta, ou ainda, dar forma a uma imagem de barro. Essas são representações muito presentes em toda diversidade das histórias africanas, assim como em suas fortes tradições de memória e oralidade.

Segundo a autora Sônia Kramer, o ouvinte e o narrador compartilham uma coletividade. A narrativa, em seu entender, seria a ponte entre passado e presente, indivíduo e tradição, passado individual e passado coletivo. Por isso, a arte de narrar sua cultura e tradição deve ser cultivada para que os traços do narrador possam seguir com o ouvinte *como o oleiro deixa a marca de sua mão no vaso de argila* (Kramer, 2008, p.16). Essa perspectiva está muito presente na cosmovisão africana em sua diversidade cultural, assim como nas narrativas em que a oralidade tem um espaço privilegiado no cultivo de suas tradições, memória e história, o que podemos constatar em títulos da literatura infanto-

juvenil, estudados em diferentes módulos deste curso, tematizados em projetos dos professores cursistas. Um exemplo dessas narrativas podemos encontrar no livro *Betina*, da autora Nilma Lino Gomes. O livro conta as aventuras de Betina, uma menina que aprende com sua vó (que aprendeu com sua mãe que aprendeu com outra mãe, que aprendeu com sua tia...) a força das narrativas ancestrais de sua cultura. A autora considera que contar histórias *é uma forma de falar de si, cultivar a história dos antepassados e educar as novas gerações [...] o mundo precisa conhecer a história de homens e mulheres negras que lutam por uma vida melhor, mais digna e mais bonita. Precisamos olhar a vida de forma afirmativa* (Gomes, 2009).

Considerando que contar histórias é uma forma de constituir uma comunidade e se reconhecer em uma cultura, esse olhar afirmativo se apresenta em vários outros títulos literários que abordam a temática da história e da cultura africana e afro-brasileira, tais como: *O grande dilema de um pequeno Jesus* (2004), que trata da possibilidade de um menino Jesus negro; *Que cor é minha cor* (2006), que aborda o tema do *lápiz cor de pele*, suscitando a reflexão acerca das diferentes cores de pele que existem no mundo. Essas histórias possibilitam romper com visões estereotipadas. Além delas, existem os *Contos e lendas Afro-Brasileiros, A Criação do Mundo* (2007), de Reginaldo Prandi, as histórias de *Bruna e a Galinha d'Angola* (2006), de Gercilga de Almeida, e as narrativas sobre a religiosidade afro, e, despontando para as questões de gênero, temos *Omo-Oba: Histórias de Princesas* (2009). Esses são apenas alguns exemplos do panorama literário que contempla a identidade, a estética, a História da África e dos afrodescendentes que nos convidaram a conhecer e a celebrar a diversidade cultural tão presente em nosso país.

Por meio do Módulo 5, intitulado *A temática na sala de aula e nos demais espaços escolares*, foi possível contemplar pontualmente essa questão por meio da literatura infantil com o livro *Bruna e a Galinha d'Angola*, com a regência da professora do Tópico 4, Adiles S. Lima, sensibilizando os cursistas a lançarem uma outra mirada em relação às histórias, culturas e cosmovisões afro-brasileiras, incluindo esse tema em seus planos de aula cotidianamente, deslocando-se da prática de somente abordá-lo em datas comemorativas.

Portanto, ao estudar as diferentes narrativas literárias e outras tantas presentes na mídia que perpassam o nosso cotidiano, muitos cursistas que atuam como professores-pesquisadores em escolas

públicas realizaram projetos nesse sentido, analisando suas implicações na subjetividade de seus alunos. Envolvida por essa temática, a cursista L.S., do Polo Cachoeirinha, discorreu, em uma de suas produções escritas, sobre a importância das histórias infantis, enfocando o papel dos personagens relacionados à construção da identidade e da subjetividade dos leitores:

Devemos ter em mente que existem heróis, artistas, pessoas importantes que representam muito bem a africanidade brasileira. Essas imagens devem servir de referenciais para nossos alunos. Afinal, toda criança um dia quis ser um personagem de uma história infantil, desenho animado ou algum programa de televisão. Então, devemos proporcionar-lhes o direito de saber que não só existem personagens brancos, loiros de olhos claros, mas que existem personagens negros com a mesma importância. Fazê-los pensar de maneira diferente pode auxiliá-los a constituir suas identidades, o conhecimento de si mesmo e a aceitação de sua etnia.¹

A partir dessa perspectiva, é importante ressaltar que, desprovido de experiência, o homem não deixaria rastros (Benjamin, 1975); portanto, é necessário criar espaço para o processo rememorativo de sua cultura e tradição, para a afirmação da sua diferença e alteridade. Nesse intuito, buscamos na literatura e no registro das histórias orais o ritmo e a cadência da rememoração de histórias que constituem nossa identidade afro-brasileira de um modo afirmativo, uma vez que, ao nos percebermos retratados em narrativas registradas na materialidade dos livros, é possível sentirmo-nos como parte constitutiva da micro-história que, num grande mosaico de narrativas, compõe a macro-história, a história universal, uma vez que não estamos à parte dela.

Em sala de aula, ao disponibilizarmos para os alunos a articulação de diferentes universos culturais a partir da literatura que destaca essa temática, promovendo rodas de leitura, situações-problema e discussões acerca dessas narrativas, é possível promover importantes reflexões que

¹ Registro do Módulo 5 do curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira, em Comentários sobre a utilização de imagens, cursista L.S., 30/10/2010.

podem transformar o modo de dialogar e *conviver* com o Outro, no intuito de, por meio do conhecimento, da literatura e da poesia que impelem o compartilhamento, promovermos a aceitação das diferentes culturas, inclusive da própria cultura. Nesse sentido, podemos compreender o que afirma Manguel: *o mundo, que é um livro, é devorado por um leitor; que é uma letra no texto do mundo; assim cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos* (Manguel, 1997, p.201).

Com o olhar permeado pela ciranda de narrativas interculturais, entendemos a escola como espaço da promoção de alteridade, da compreensão e respeito às diferenças. E para viver democraticamente em uma sociedade multicultural é preciso muito mais do que tolerância, é necessário conhecer e respeitar as diferentes culturas que a constituem, o que pode acontecer com a produção literária, com o registro escrito de tantas histórias que envolveram social, histórica e culturalmente diversas e sucessivas gerações por meio da oralidade, um dos elementos fundamentais, também constitutivo das africanidades. Por isso, acreditamos que o ambiente escolar é o espaço privilegiado para promover o conhecimento e a valorização da trajetória dos diferentes grupos sociais, pois só assim será possível superar as atitudes de intolerância em relação às diferenças culturais. De acordo com os estudos de Silva e Ribeiro:

Um dos grandes desafios para a convivência social é encontrar maneiras de diálogo com o diferente. Por muito tempo se procurou encontrar o que os grupos têm em comum. No entanto, descobriu-se que além de ter algo em comum, se faz necessário que a convivência se dê também pela diferença (Silva; Ribeiro, 2007, p.13).

No decorrer do curso, os participantes pertencentes a diversas culturas e religiões puderam dialogar entre si, com suas diferenças; suas discussões e reflexões foram para além do senso comum de buscar as similitudes culturais, pois buscaram conhecer o Outro em sua alteridade. E esse deslocamento de olhar possibilitou a aproximação e a apropriação em relação a histórias, culturas e cosmovisões africanas e afro-brasileiras.

Entendemos que a busca por aspectos em comum faz parte do processo de aproximação nas relações humanas: entretanto, numa educação cidadã busca-se também o conhecimento e a igualdade dos direitos civis, não a igualdade ou a homogeneização das culturas e suas respectivas tradições. O objetivo da Pedagogia que contempla a multiculturalidade é a afirmação e o respeito às diferenças entre os diversos grupos sociais. A aceitação do Outro em sua alteridade é um importante aprendizado e exercício de convívio social que precisa ter como base o respeito por aquilo que encontramos de comum e pelo que nos causa estranhamento, pois *tradição e cultura não podem servir de pretextos para restringir convicções e suas manifestações legítimas* (Silva; Ribeiro, 2007, p.31).

Portanto, destacamos a relevância da literatura nesse contexto, como observa Manguel: *As histórias são nossa memória [...] e a leitura é o ofício por meio do qual podemos recriar essa memória, recitando-a e glossando-a, traduzindo-a para nossa experiência, permitindo-nos construir sobre os alicerces do que as gerações passadas quiseram preservar* (Manguel, 1997, p.19). A partir desse panorama, podemos entender o sentido e o lugar das narrativas na constituição das identidades e das subjetividades, uma vez que sua força possibilita a organização da própria história, assim como sua transformação. Pudemos constatar, ao longo dos seis módulos do curso em que se destacou a arte das narrativas orais e escritas, que elas mantêm acesas as chamas da memória de nossas histórias e cultura afro-brasileira.

Seguindo nessa perspectiva, destacamos que os diferentes processos educativos compreendem uma complexidade de fatores que interferem no momento de conhecer e de sistematizar o conhecimento sobre as diversas culturas. Em função disso, o educador precisa ser um observador constante do Outro e de si, de suas ações na atuação educativa. Com esse olhar, a educação deixa de ser uma sequência de atos estanques, sem significação para o educando, e passa a ser uma ação contínua e significativa por toda sua vida, o que requer (re)pensar os tempos e espaços pedagógicos, observando a diversidade cultural em que vivemos cotidianamente em nossa sociedade. Nesse sentido, a cursista R.O. do polo Cachoeirinha faz importantes considerações, a partir de textos e fóruns realizados ao longo deste curso:

Percebe-se na historiografia oficial a clara tendência de uma abordagem eurocêntrica nos vários aspectos em que apresentam o estudo das sociedades, privilegiando o passado europeu, suas guerras, sua arquitetura, sua arte, sua organização política e de produção, seus impérios em detrimento do que ocorreu na África no mesmo período histórico, o que faz com que os estudantes concluam que o nosso principal elo com o passado caracteriza-se pela dinâmica europeia.²

Com as leituras e discussões realizadas durante o curso foi possível refletir acerca dos deslocamentos de valores propagados por um ensino convencional etnocentrista até a elaboração da desconstrução dos mesmos para construir um outro fazer pedagógico, a partir do estudo da história e da cultura africana que produz questionamentos como o enunciado anterior demonstra.

Conforme as ponderações de Rocha, *será preciso romper com o etnocentrismo do currículo que tem priorizado a cultura europeia em detrimento das outras, principalmente a cultura negra [...] não reconhecida pela historiografia ocidental como uma das matrizes da cultura universal* (Rocha, 2009, p.19). Consideramos que a pluralidade das culturas ilustra e apresenta de forma mais ampla os estudos e as investigações sobre as diferentes tradições, como também se torna um desafio a uma compreensão de seu significado contemporâneo. Ao pensar em propor um diálogo entre o que nos é familiar e o que nos é estranho, ocasionamos um esforço de trazer antigas questões para outros caminhos, olhares e abordagens. Para tanto, é necessário um trabalho interdisciplinar, envolvendo áreas como História, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Letras e Arte, tal como foi realizado nos seis módulos que buscaram contemplar essas áreas do saber ao longo do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

A partir dessa abordagem pedagógica, a escola pode ser o espaço para promover o reconhecimento da multiculturalidade, pois valorizar

² Excerto de produção textual do Módulo 5 que tratou do princípio das Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações, definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Cursista R.O., 01/10/2010.

as diferentes culturas e aprofundar o conhecimento sobre elas é um passo fundamental para o diálogo intercultural e uma educação para além da tolerância, ou seja, uma educação para o verdadeiro respeito e reconhecimento do Outro.

Na medida em que aprofundamos o estudo sobre as diferentes culturas, em nosso caso específico de estudo da cultura e história africana e afro-brasileira, podemos ampliar a compreensão das crenças individuais e superar as barreiras dos preconceitos que constroem um mundo hostil e intolerante. Para tanto, se destaca a relevância de promover o conhecimento das diferentes expressões culturais no espaço escolar, tal como foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que data de 1997 e enfoca os referenciais para o fazer pedagógico dos professores, no que refere à pluralidade cultural. No trecho a seguir destacam-se importantes questões para o trabalho a ser realizado nas escolas:

Um conhecimento fundamental para a leitura da Pluralidade Cultural são as muitas linguagens que se apresentam como fator de identidade de grupos e indivíduos. Conhecer e respeitar diferentes linguagens é decisivo para que o trabalho com este tema possa desenvolver atitudes de diálogo e respeito para com culturas distintas daquela que a criança conhece, do grupo do qual participa (PCN, 1997, p.50).

Ao longo do curso buscou-se contemplar a questão das diferentes linguagens para compreender o alcance das culturas africana e afro-brasileira na construção das identidades e do patrimônio etnocultural brasileiro. Portanto, os fóruns, *chats*, pesquisas e projetos desenvolvidos pelos cursistas nas escolas onde trabalham, proporcionaram um múltiplo panorama do que pode ser desenvolvido no espaço escolar com a temática intercultural, em especial no Módulo 5, em que se buscou contemplar a questão das diferentes linguagens.

De acordo com Manguel, *todas as palavras exigem o conhecimento do Outro, da capacidade alheia de ouvir e entender, ler e decifrar um código comum, [...] uma vez que a linguagem é uma função que exige tanto autoconsciência como consciência de outrem* (Manguel, 1997, p. 59). Com essa perspectiva

pedagógica, a formação de profissionais e cidadãos nesses saberes interculturais visa a uma inovação criativa no que se refere à apropriação e à integração desses conhecimentos, histórias e linguagens no cotidiano escolar, de forma respeitosa e articulada com o patrimônio multicultural que nos constitui.

Portanto, a educação intercultural, tal como a entendemos aqui, trata de elementos de várias culturas, como: valores, tradições, saberes e costumes que perpassam e se integram às práticas cotidianas dos grupos sociais inscritos em sua linguagem. Desse modo, articular essa ciranda de saberes no cotidiano escolar é uma importante prática da Pedagogia da Diferença que os envolvidos nesse curso tiveram como objetivo realizar, o que se evidenciou nos discursos dos cursistas e nas práticas registradas por eles na Plataforma Moodle³ no decorrer do ano de 2010.

Com essa configuração, consideramos que o grande desafio para a educação em nosso tempo marcado pela pluralidade étnica e cultural é promover o respeito pelo Outro como reconhecido Outro, em sua diferença e singularidade, sem o intento de homogeneizar as culturas, mas, sim, celebrar a diversidade cultural. Nesse sentido, um dos aspectos de grande relevância do curso foi promover a compreensão dos valores da cosmovisão africana, tais como:

ANCESTRALIDADE/ CORPOREIDADE:

- o corpo é cultural e biológico;
- o respeito aos antepassados e seus saberes é preciso ser observado;
- a identidade individual está vinculada à história dos ancestrais;
- corporeidade – o corpo é considerado a primeira unidade de aprendizado, como elemento de expressão.

INTEGRAÇÃO:

- integrar é tornar inteiro, fazer parte do todo, incorporar sem perder peculiaridades, completando o todo;

³ Ambiente virtual onde aconteceu o Curso em EAD (Educação a Distância, com alguns encontros presenciais) Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira.

- integração supõe inclusão. É estar interligado completando o todo, tornando-se inteiro. Os vários elementos se comunicam e se completam.

CIRCULARIDADE:

- a circularidade propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes, a hierarquia como serviço ao Outro;

- o comunitarismo torna equânime todos os participantes do processo; a singularidade de cada um supõe partilha de saberes. Socialização do que se possui, sem hierarquização das contribuições (Rocha, 2009, p.84, 86).

No caminho percorrido ao longo de 2010, no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, foi possível rever, desconstruir, construir, conhecer e reconhecer conceitos; elaborar projetos, enfocando as afro-brasilidades, suas identidades e subjetividades no espaço escolar, abrindo espaço para as tradições afro-brasileiras como subsídio para celebração e realização de um novo fazer pedagógico contemplado pela Pedagogia da Diferença.

Referências

- ALMEIDA, Gercilga. *Bruna e a Galinha d'Angola*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- BRAZ, Júlio Emílio. *O grande dilema de um pequeno Jesus*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.
- CUNHA, Alécio. *Autora resgata epopeia de lirismo e cidadania*. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: http://www.sylviocoutinho.com.br/literatura_mazza_betina Acesso em: 18 fev. 2011.
- GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Ilustrações de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Maza, 2009.

KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. In: *Revista Educação – Especial: Benjamin pensa a educação*. São Paulo: Segmento, p. 16-25, março 2008 (Biblioteca do professor 7).

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

OLIVEIRA, Kiusam de. *Omo-Oba: Histórias de Princesas*. Belo Horizonte: Maza Edições, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Brasília, 1997.

PRANDI, Reginaldo. *Contos e lendas Afro-Brasileiras: A Criação do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Pedagogia da diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

RODRIGUES, Martha. *Que cor é minha cor?* Belo Horizonte: Maza Edições, 2006.

SILVA, Clemildo A. RIBEIRO, Mario B. *Intolerância religiosa e direitos humanos*. Porto Alegre: Sulina, Universitária Metodista, 2007.

Cabeças feitas, cabeças bem-feitas: inserções antropológicas sobre o curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira

Talita Bender Teixeira

O Rio Grande do Sul é um Estado onde as tradições religiosas de matriz afro-brasileira se fazem presentes de forma bastante intensa, configurando uma das muitas formas de resistência das populações negras na diáspora e com a respectiva transposição de bens simbólicos da África para o Brasil.

A configuração desta resistência se deu por meio da cosmovisão, dos rituais, das etapas de iniciação, que ocorrem nos terreiros, nas irmandades e confrarias, com seus ritos orais e segredos passados, historicamente, de geração em geração – uma vez que todo aprendizado litúrgico afro-brasileiro é realizado de maneira pedagógica. Houve muitas tentativas de invisibilizar as diversas formas de resistência da religiosidade de matriz africana, porém estas persistiram e se fortaleceram com o decorrer do tempo (Machado, 1990).

Os rituais e as tradições religiosas dos africanistas (como são chamados os adeptos dos cultos afro-brasileiros, bem como seus respectivos pesquisadores) foram fundamentais para negros e não negros, e estas formas de religiosidade afro-brasileiras são hoje, em nosso Estado, uma constante (Follmann, 2006). Estão fundamentalmente presentes também na escola, quando muitas vezes explodem em meio aos conflitos entre alunos de diferentes pertenças religiosas (Silva, 2008).

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, conduzido pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O curso, realizado durante o ano de 2010, na modalidade a distância, envolveu centenas de professores da região de Porto Alegre e região metropolitana, no intuito de debater sobre a abrangência e a implementação efetiva dos pressupostos da Lei 10.639/03, que assegura a presença do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares (Brasil, 2004).

Como tutora a distância do grupo Porto Alegre, professora de História e pesquisadora nas áreas de Religião e Educação, buscamos efetuar esta análise, a partir de uma perspectiva antropológica, tendo por subsídio as religiões afro-brasileiras presentes no Rio Grande do Sul. Assim, no decorrer do artigo, há inserções simbólicas e analogias sobre este universo social e religioso, considerando a importância destas temáticas – e de outras mais – na abrangência cultural, espacial e pedagógica do curso.

Cabeça feita é iniciação para a vida toda

Nas religiões afro-brasileiras, a cerimônia de iniciação pela qual o neófito (iniciante) irá tornar-se um filho-de-santo chama-se *Bori*. Nela sacraliza-se a cabeça do iniciado, que a partir daí terá que cumprir obrigações para com seu orixá. Neste ritual concretiza-se o *adoxu*, cuja parte externa corresponde ao fechamento do *ori*, o topo da cabeça do filho-de-santo, por onde seu orixá irá transmitir-lhe o *axé*, a força vital que circula tudo, vínculo mágico através do qual a divindade se faz presente na vida de seu filho.

O *bori* é a cerimônia que demarca o início da vida religiosa do indivíduo. Após o jogo de búzios, o interessado em tornar-se um adepto efetivo das religiões afro-brasileiras tem a revelação, por parte do sacerdote africanista, de quem é seu *orixá de cabeça*, isto é, aquele que desde seu nascimento guia sua vida. A este orixá corresponde um *adjuntó* ou *ajuntó*, seu orixá de corpo, masculino ou feminino conforme o orixá de cabeça.

No Rio Grande do Sul, o *Batuque* ou *Nação* cultua os *Orixás* – ou seja, as divindades do panteão africano, relacionadas também ao Candomblé presente na Bahia, ao Tambor-de-Mina no Maranhão e ao Xangô pernambucano.

O Batuque gaúcho apresenta diferenças específicas relacionadas às *nações* – Oyó, Jêje-Ijexá e Cabinda – as quais o pai ou mãe-de-santo tem afinidade religiosa, e que corresponderiam, remetendo a uma ancestralidade mítica, às regiões da África de onde vieram os africanos, de forma compulsória, às divindades provenientes destas regiões. Para cada *nação* correspondem ritos e também divindades diferentes, de acordo com o panteão específico de cada modalidade.

Apesar de suas especificidades, as várias *nações* reconhecem uma *roda de orixás*, com doze principais representações que fundamentam uma determinada hierarquia mitológica. Para cada um dos orixás correspondem alimentos, cores e cantos, símbolos e, na transposição de bens simbólicos da África para o Brasil, a alusão a um ou mais de um santo católico, por meio do sincretismo religioso.

De uma forma geral – e por ser uma religião essencialmente iniciática – as práticas rituais do Batuque assemelham-se no que diz respeito às *obrigações*, ou seja, os preceitos religiosos que devem ser seguidos à risca por seus fiéis. Não há possibilidade de realizar a iniciação ou de aprender a religião *fora* do contexto prático; somente *vivendo a religião* é possível obter uma maior compreensão da mesma:

A filosofia batuqueira advém da tradição, mas mediada pela vivência concreta cotidiana de seus praticantes. De fato, ao passo que o ritual e doutrina umbandistas podem ser aprendidas em livros, o Batuque é uma religião eminentemente iniciática, ou seja: o fiel deve assimilar os conhecimentos rituais pelo ato: se fazer presente, ver, observar, cumprir as iniciações, tanto progressivas como de confirmação. Cada iniciação corresponde a maior conhecimento, além do aprofundamento da aliança que o fiel estabelece com seu orixá individual. E conhecimento, aqui, representa poder: de manipular forças sobrenaturais (sobretudo as de seu orixá) em benefício próprio, defender-se de eventuais inimigos, o que não exclui um ataque defensivo (Correa, 1994, p. 27).

Assim, dentre as inúmeras obrigações que perpassam a vida religiosa de um adepto do Batuque, a mais marcante é, sem dúvida, *ser borido no santo*, cobrir-se com o sangue sacrificial, naquele momento compreendido como sagrado.

Durante o *bori*, aves são imoladas em homenagem aos orixás que regem os caminhos do indivíduo, assim como são oferecidos um casal de pombos brancos a *Oxalá* – o pai da Criação – e um galo vermelho para *Bará*. No Rio Grande do Sul, *Bará* assumiu as qualidades do *Exu* do panteão iorubá, o orixá que rege os caminhos, guardião das encruzilhadas, mensageiro entre deuses e homens e vice-versa.¹

A cerimônia do *bori*, consagrada ao *orixá-guia* do indivíduo, demarca o próprio início de sua vida religiosa; a partir deste momento a pessoa oficializa uma espécie de *contrato* com seu orixá, prometendo agradá-lo de todas as formas possíveis. A contratualidade ritual que se estabelece a partir da iniciação dos indivíduos no Batuque corresponde às trocas necessárias para o bom andamento da vida pessoal do iniciado; ao contrário de ser apenas uma festividade, estas trocas rituais representam momentos de grande responsabilidade, pelo teor de elevação espiritual das entidades e das forças energéticas (o *axê*) manipuladas. Os *dons* e os *contradons* – isto é, *eu ofereço, mas recebo em troca* – fazem parte de uma essência religiosa que dá fundamento a uma visão de mundo que se regula pelas histórias, lendas e mitos do orixá que guia os caminhos do indivíduo.

Para se *fazer cabeça na religião*, porém, é preciso sacrifício – não somente de animais a serem imolados, mas sacrifício de tempo, dinheiro e dedicação. Acima de tudo, é preciso estar consciente de que *cabeça feita é iniciação para a vida toda*; o *axoró*, cobrir-se com o sagrado, inicia sempre no topo do *ori*, a cabeça, encerrando-se com seu fechamento, o *adoxu* – que pertence sempre à Iemanjá, a dona dos pensamentos, *Yêyé omo ejá, a mãe cujos filhos são peixes*.²

¹ Oxalá é o orixá da serenidade, da sabedoria e da paciência. Reverenciado como o criador, filho dileto de Olorum, por ele enviado para criar o mundo e tudo o mais que existe. Foi ludibriado por Exu, que roubou-lhe o saco da criação, surgindo daí a quizila (desavença) entre estes dois orixás. In: PRANDI, Reginaldo. Mitologia dos Orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

² Iemanjá é o orixá que rege as águas salgadas e também o útero materno; reverenciada como uma das grandes deusas do panteão iorubá, seu culto é muito popular no Brasil inteiro.

Foi de Iemanjá também o ano de 2010, conforme reza a tradição das nações de matriz afro-brasileira presentes no Rio Grande do Sul – Oyó, Jêje-Ijexá e Cabinda. Todas estas nações reverenciam a mãe das águas salgadas como uma das grandes *Iyami*, senhora antiga e detentora de grande saber, de cujo útero fecundo emergiram diversos orixás.

Em 2010, por sua vez, a experiência educativa pioneira de oportunizar a reunião de 500 docentes sob a modalidade Educação a Distância representou, em muito, os arquétipos relacionados ao ano de Iemanjá: determinação, força criativa, geração de ideias. Para o curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, estes arquétipos simbolizam a interação de uma equipe que contou com pesquisadores e professores afeitos aos compromettimentos com a Lei 10.639/03, que introduz e assegura o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas.

A Lei é um dos mais importantes mecanismos constantes nas chamadas ações afirmativas, garantindo suporte legal para inserção da temática nos currículos das séries iniciais e finais, exigindo visibilidade pedagógica aos conteúdos que priorizam a diversidade étnico-racial e cultural no cotidiano escolar.

Perpassando professores, tutores, cursistas e toda uma equipe envolvida em sua preparação, o curso teve duração de 200 horas, divididas em seis módulos temáticos. Tendo como *locus* democrático e privilegiado o cenário da plataforma Moodle – palco de inúmeros *chats*, trocas de mensagens, postagem de atividades, leituras – esses interlocutores privilegiados interagiram, debateram, questionaram, validando a experiência positiva da Educação em sua modalidade a distância.

Como num *bori* simbólico, o curso permitiu aos seus participantes a iniciação e a inserção das diversas temáticas afro-brasileiras pertinentes ao cotidiano escolar, levando a vários desdobramentos e permitindo o debate para além das atitudes meramente individuais de alguns professores e professoras, mas efetivamente buscando a construção de planos de estudo que vão ao encontro das diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/03.

Dentre os muitos valores civilizatórios afro-brasileiros³ que estiveram presentes no decorrer das atividades, simbolicamente o *axé*, a *força vital* do curso correspondeu – efetuando uma analogia de caráter antropológico – às contribuições sempre atuais de Marcel Mauss (1974), que em seus estudos debruçou-se especialmente sobre os atos da magia e seus componentes. Para este autor, o *mana* está presente em tudo, é o que une, a energia que circula o todo; considerada o fundamento lógico, racional e simbólico da magia. *Ter mana, dar mana*: é uma ação, qualidade, emoção que precisa ser *sentida, experienciada, vivida* para ser compreendida em sua totalidade. Em uma tradução aproximada, seria o conceito popular de *energia, axé, luz*. Está na mesma ordem que a noção de sagrado, e é compartilhada conscientemente, por meio das crenças e representações, mas que está situada na base do inconsciente. O *mana* é o que integra: é a própria essência holística.

Esta noção dá perfeitamente conta do que se passa na magia. Fundamenta a ideia necessária de uma esfera superposta à realidade [...] De outro lado, ela legitima o poder do mago, justifica a necessidade dos atos formais, a virtude criadora das palavras, as conexões simpáticas, as transferências de qualidade e de influências. [...] Motiva, finalmente, a crença geral que se liga à magia, pois a magia reduz-se a ela quando é despojada de suas coberturas, e alimenta essa mesma crença, pois é ela que anima todas as de que a magia se reveste (Mauss, 1974, p. 147).

³ Ludicidade, cooperativismo, religiosidade, oralidade, circularidade, corporeidade são alguns dos valores civilizatórios afro-brasileiros sobreviventes da grande diáspora negra que se iniciou no século XV. São valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. É importante destacar que, na perspectiva civilizatória, somos de certa forma, afrodescendentes. In: Saberes e fazeres, v.1 : Modos de Ver (Coordenação do Projeto Ana Paula Brandão). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A Cor da Cultura). / Saberes e Fazeres, v.2: Modos de Sentir (Coordenação do Projeto Ana Paula Brandão). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A Cor da Cultura). / Saberes e Fazeres, v.3: Modos de Interagir(Coordenação do Projeto Ana Paula Brandão). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A Cor da Cultura).

Esta energia, este *axé*, esta força vital que perpassou o curso e impulsionou seus participantes no desafio de trabalharem os inúmeros conceitos pertinentes à Lei 10.639/03 tem voz, cara e coração na pessoa do professor ou da professora, compreendidos sempre enquanto agentes de transformação de uma realidade. É para o docente que o curso voltou todos os seus esforços, entendendo sua capacidade intelectual e quase mágica de *fazer cabeças*, no sentido pedagógico, em observância à constituição de uma sociedade mais justa, com a consciência e o respeito à diversidade étnico-racial e cultural.

Os professores podem e devem ser compreendidos como agentes de uma magia simbólica, que se opera fundamentalmente na prática docente, na administração dos conteúdos e na interação com o alunado. Retomando Mauss, a magia é um dom, uma arte de combinar, de preparar misturas, fermentações e iguarias; para este autor, numa cozinha pulsante de vida, os ingredientes são misturados em um caldeirão e distribuídos, conforme a necessidade, para esta ou aquela situação.

Se realizarmos um esforço interpretativo, podemos associar este cenário do qual nos fala Mauss com a *escola*, onde tantas ideias e ações são misturadas, fermentadas, multiplicadas; sendo pública, constituiu-se em autêntica combinação alquímica, catalisadora de todos estes elementos. Seus muitos temperos podem corresponder às tendências pedagógicas que orientam o proceder didático dos professores, considerando sempre sua capacidade multiplicadora.

A escola é o espaço da diversidade e também o campo privilegiado de divulgação e de apreensão de saberes, não somente pelos educandos, mas por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. São de sua competência a promoção de uma cultura organizacional sedimentada em visões de mundo e de ser humano que possam responder pelos princípios de consciência política e histórica da diversidade – religiosa, étnica, social, cultural, de gênero, sexual, entre outras.

Seja a escola uma instituição pública ou privada, nela se configura o ensino coletivo, onde orbitam relações que buscam desenvolver no educando habilidades cognitivas, sociais, afetivas e culturais, envolvendo agentes que organizam o processo educativo para a formação de sujeitos atuantes na sociedade, assumindo uma identidade intelectual e cultural.

O principal sujeito é o aluno, e é para ele que todos os objetivos da educação escolar devem estar direcionados, visando a sua formação intelectual e transformação social. Como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem constituem-se, além dos professores, os pais, os funcionários e os membros da equipe diretiva.

Ao nos depararmos na escola com pessoas diferentes de *nós* – seja no aspecto físico, como a cor da pele, seja por meio de diferentes práticas religiosas, seja de gênero ou práticas culturais diferentes das nossas – estamos diante do Outro: *outros* símbolos, *outros* valores morais e éticos, *outros* gostos estéticos. E, ao conhecer e reconhecer estes Outros, faz-se necessário que percebamos a legitimidade das diferenças, especialmente no âmbito escolar, pois este *Outro* também é sujeito de direitos e deveres. Assim, escreve Carbonari:

[...] o sujeito de direitos não é uma abstração formal. É uma construção relacional: é intersubjetividade que se constrói na presença do *outro* e tendo a *alteridade* como *presença*. A alteridade tem na diferença, na pluralidade, na participação e no reconhecimento seu conteúdo e sua forma. O compromisso com o mundo como contexto de relações é, portanto, marca fundamental da subjetividade que se faz, fazendo-se, com os outros, no mundo, com o mundo. Diferente das coisas, com as quais se pode ser indiferente, a relação entre sujeitos tem a diferença como marca constitutiva que se traduz em diversidade e pluralidade, elementos que não adjetivam a relação, mas que se constituem em substantividade mobilizadora e formatadora do ser sujeito, do ser sujeito de direitos (2008, p. 39).

A escola é o ponto de encontro da diversidade, por meio de seus *diferentes Outros* que, muito frequentemente, estiveram excluídos dos processos formais de aprendizagem: negros, índios, pobres, mulheres, homossexuais, portadores de necessidades educativas especiais, todos estes – e tantos *outros* – que por um longo tempo a História oficial calou e que, por força de suas lutas, hoje contracenam suas diferenças na escola. Sendo assim, professores, alunos e equipe diretiva são convidados a uma tomada de posição e não podem mais pensar a

Educação como se pensava antes, em uma perspectiva monocultural; é preciso que se abram oportunidades para estudos de gênero, de diferentes crenças religiosas, habilidades, multiculturalismos e diversas pertencas étnico-raciais.

O curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* abriu fundamentalmente estas oportunidades de diálogo, especialmente sobre a temática das relações étnico-raciais, em uma abrangência até então inédita, se formos considerar a dimensão e o contingente de pessoas envolvidas. As reflexões ali abordadas buscaram partir sempre do universo de referências com as quais o professor e a professora têm para trabalhar, tais como atos normativos, Projeto Político-Pedagógico, o papel desempenhado pela equipe diretiva, os valores civilizatórios afro-brasileiros, a educação efetiva das relações étnico-raciais no espaço e cotidiano escolar.

Ao docente – independente de sua área de origem – corresponde a tarefa de traduzir os conhecimentos adquiridos ou aprimorados ao longo do curso, atualizando-os constantemente para os educandos. De forma pedagógica, sua magia consiste em reinventar-se continuamente, encarando o estranhamento inicial entre os sujeitos e conduzindo sua prática para que ela resulte numa interação dialógica, permitindo que se estabeleça um olhar afirmativo e de reconhecimento sobre a alteridade.

O curso, além do diálogo e da sensibilização sobre a temática das relações étnico-raciais, possibilitou profundas interações teóricas e contextuais com os pressupostos pertinentes à Lei 10.639/03. Através de seus módulos⁴, tais temáticas – desdobradas em muitos eixos – sugeridas ao longo do curso, deram suporte para que seus participantes pudessem, se assim o desejassem, alçar voos maiores no universo acadêmico, refletindo e multiplicando saberes.

A experiência de atuar num curso deste porte, contracenando com tantos interlocutores diferenciados, expressa essencialmente a transformação de pensamentos, transformação esta que se inicia até mesmo na vontade política de permitir a aplicabilidade do curso,

⁴ Refiro-me aqui aos diversos Módulos (tais como Educação na diversidade e direitos humanos; Atos legais e atos normativos; A temática na estrutura e no funcionamento da escola; A temática na sala de aula e nos demais tempos e espaços escolares e Avaliação na temática), nos quais o curso se desdobrou e nas muitas atividades pedagógicas realizadas pelos participantes.

seu gerenciamento por uma Universidade Federal e sua condução por professores que realmente sabiam do que estavam falando, por experiência de atuação nas questões relativas à educação das relações étnico-raciais.

Como tutora a distância, colocamo-nos numa posição de dialogicidade permanente com o objeto de estudo – a Lei 10.639/03 e suas diretrizes – e o público para o qual efetivamente o curso se direcionava: o docente. Uma dos responsáveis pelo grupo de Porto Alegre, buscamos intermediar e contracenar com professores e professoras que, assim como nós, veem na Lei a possibilidade de mudar alguma coisa de fato.

Ao positivar a inserção das temáticas relativas às africanidades e à diversidade no cotidiano escolar e viabilizando a construção coletiva de uma escola verdadeiramente inclusiva em seus currículos, os frutos desta experiência educacional pioneira certamente se farão conhecidos e reconhecidos nos anos vindouros.

Cabeça feita é iniciação para a vida toda: é tomada de posições, ativas e participativas na condução de um ideal, seja ele religioso ou de prática docente. Não dá mais para voltar atrás, retornando para um estado de letargia pedagógica.

Iemanjá, a deusa do panteão Yorubá, das profundezas das águas salgadas rege a mudança cíclica, lenta e gradual dos pensamentos, da própria vida, de muitas *cabeças feitas*. Seu movimento é sempre o da criação que impulsiona e caracteriza as mudanças. É a mãe cujos filhos são peixes, multiplicando e conduzindo o axé para os mais distantes lugares.

Omi ô! Odoíá! Salve a mãe das águas! Que venham outros, tão bons quanto foi esse ano de 2010.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. SEPPPIR, INEP. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004.

Cadernos de Textos A Cor da Cultura: Saberes e fazeres, v.1 : Modos de Ver

(Coordenação do Projeto Ana Paula Brandão). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A Cor da Cultura).

_____. Saberes e fazeres, v.2: Modos de Sentir (Coordenação do Projeto Ana Paula Brandão). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A Cor da Cultura).

_____. Saberes e fazeres, v.3: Modos de Interagir (Coordenação do Projeto Ana Paula Brandão). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. (A Cor da Cultura).

CARBONARI, Paulo Cesar. Diversidade e educação: ensaio de compreensão das raízes para indicar alternativas. In: KLEIN, Remí et AL. (Org.). *Ensino Religioso: Diversidade e Identidade*. V Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008, p.39.

CORREA, Norton Figueiredo. Panorama das religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul. In: ORO, Ari Pedro (Org.). *As religiões afro-brasileiras do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: UFRGS, 1994, p.27-28.

FOLLMANN, José Ivo. O mundo das religiões e religiosidades: alguns números e apontamentos para uma reflexão sobre novos desafios. In: FOLLMANN, José Ivo; SCARLATELLI, Cleide; STRECK, Danilo (Org.). *Religião, Cultura e Educação*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

MACHADO, Nara. A Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos. In: Estudos Iberoamericanos. I SIMPÓSIO GAÚCHO SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA. Anais. Porto Alegre: PUCRS, XVI (1,2), p. 189-196, jul.-dez., 1990.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EDUSP, volumes 1 e 2, 1974.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás* São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Paulo Sérgio. Chuta que é macumba! In: SANTOS, José Antonio dos; CAMISOLÃO, Rita de Cássia; LOPES, Vera Neusa (Org.). *Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 93-104. .

Por uma leitura de mundo antirracista: a experiência dos tutores em EAD de Novo Hamburgo no curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira

*Ailim Schwanbach
Cátia Silene Morera
Wagner dos Santos Chagas*

Este texto tem por objetivo apresentar as reflexões acerca das experiências vivenciadas pelos tutores em EAD que orientaram os cursistas da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, durante os oito meses de duração do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*. Está dividido em duas partes, assim intituladas: *Construção de uma leitura de mundo antirracista e Socializando a leitura de mundo antirracista: diálogo entre os tutores EAD e os cursistas de Novo Hamburgo*.

Na primeira parte, realizamos uma pequena discussão teórica acerca da construção de uma leitura de mundo antirracista. Procuramos problematizar, de maneira breve, como uma visão de mundo preconceituosa, disseminada pelos currículos escolares e pelo mito da democracia racial, invisibilizou o estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Também se discutiu como as ações dos movimentos sociais negros, as políticas de ações afirmativas e a formação qualificada de professores são capazes de criar uma visão de mundo antirracista. Em seguida, foi apresentado o diálogo entre os tutores EAD e os cursistas, durante os meses de execução do curso.

Foram apresentados os movimentos de interação entre os cursistas e os tutores, os desafios em relação ao uso da plataforma Moodle, a preocupação dos tutores em dar o suporte necessário aos cursistas para realizarem as suas tarefas e diminuir a sua ansiedade com percalços encontrados para a realização das mesmas.

A construção de uma leitura de mundo antirracista

Conforme escreve Chagas (2010), as tradições de muitos povos africanos ensinam que a palavra é a força fundamental capaz de criar, conservar ou destruir todas as coisas. A palavra é a grande força criadora porque ela desencadeia um movimento rítmico que gera a vida e dá ação aos seres, podendo criá-los, conservá-los ou destruí-los. A palavra também possui, no conjunto das obras de Paulo Freire, um caráter dialético no processo de criação, recriação e transformação do mundo. Esse movimento dialético se dá pela mediação da leitura do mundo e pela socialização do mundo lido que se materializa, por meio do diálogo entre as pessoas. Essa visão reflete a situação no mundo em que as tradições e a socialização se constituem.

Entretanto, no decorrer da história das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira, essa socialização da visão do mundo não se deu por meio do diálogo, mas através do monólogo de uma pequena parcela da sociedade que detém os privilégios políticos e econômicos, silenciando as vozes de determinado conjunto da sociedade, mantendo os sujeitos históricos mudos; e mais grave que emudecer a sociedade, é decretar que apenas a palavra das classes dominantes seja considerada a verdadeira.

Essa visão de mundo unilateral estabelece não só uma espécie de monólogo social, mas também um monólogo nas relações étnico-raciais, pois, conforme escreve Lopes (2006), as relações sociais consolidadas no período escravocrata brasileiro criaram, ao longo de séculos de história, tanto no escravizado quanto no escravocrata, representações sociais e experiências de subalternidade pautadas pelo racismo, pelo preconceito e pela discriminação racial que estabeleceram uma espécie de imobilidade social para a população afrodescendente.

Em uma situação de imobilidade social, as classes dominantes não precisam utilizar a coerção física ou a formulação de regras e regulamentos explícitos para dirigir os demais grupos sociais, porque esses grupos estão *imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora* (Freire, 1999, p.34). Essa imersão na engrenagem estrutural da dominação por parte dos grupos hegemônicos representa a internalização dos valores da ideologia¹ das classes dominantes pelos demais grupos que formam a sociedade brasileira. Nesse estágio exercido pelos grupos sociais dominantes, os demais grupos que estão em uma relação de subalternidade, inconscientemente, participam de sua opressão. Essa participação na própria opressão acontece porque o opressor está *aderido* a sua consciência, ou seja, conforme escreve McLaren (1997), os grupos dominantes buscam estabelecer uma visão de mundo comum, capaz de disseminar as relações de poder e privilégio através da mídia, das escolas, das instituições governamentais e das burocracias do Estado. Sendo assim, os sujeitos são condicionados a reagir a ideias e opiniões de maneira prescritas.

Essa construção de uma visão de mundo comum, capaz de disfarçar as relações de poder e de privilégio, pode ser identificada na sociedade brasileira através do mito da democracia racial e através dos currículos escolares.² Esse mito, aliado aos currículos escolares conservadores, invisibilizou a história dos povos africanos, legitimando uma *geopolítica do conhecimento* centrada nas teorias, nos conhecimentos e nos paradigmas europeus.

Para transformar essa leitura de mundo que coloca a população negra em uma posição de inferioridade, os intelectuais³ que lutam contra

¹ Para Gramsci (1995, p.16), ideologia é o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas. A ideologia refere-se à produção e representação de ideias, valores e crenças é à maneira pela qual eles são expressos e vividos por indivíduos e grupos (MCLAREN, 1997, p.209).

² Conforme escreve McLaren, currículo representa muito mais do que um programa de estudo, um texto de sala de aula ou o vocabulário de um curso. O conceito de currículo representa a introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente (1997, p. 216).

³ Segundo o pensador italiano Antonio Gramsci (1995), em cada grupo social emergem intelectuais orgânicos, ou seja, indivíduos responsáveis por difundir uma visão de mundo crítica e revolucionária para lutar contra as estruturas de domínio e direção exercidas pela hegemonia das classes dominantes.

o preconceito nas relações étnico-raciais atuam para romper com o senso comum através da difusão de uma concepção de mundo crítica e libertadora: uma concepção de mundo crítica, para que a sociedade possa refletir sobre a origem e as estruturas de sua opressão. É uma concepção de mundo libertadora, pois não basta apenas identificar e compreender a fonte da opressão sofrida pelos afrodescendentes, mas desenvolver ações que elevem a consciência destes e a consciência dos opressores para realmente instaurar um processo de transformação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. A relação entre negros e brancos, conforme escreve Freire, *não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo* (1999, p.90).

Para que possa acontecer a transformação do monólogo em diálogo social, deve ser estimulada a organização de grupos de intelectuais comprometidos com a formulação de ações de luta contra o racismo e com o fortalecimento da consciência crítica, não só dos afrodescendentes, mas de toda a sociedade. A libertação, pois, não pode acontecer apenas para os negros ou para os brancos, ou de negros para brancos ou de brancos para negros, pois, segundo Freire, *ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão* (1999, p.52). Sendo assim, *a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime* (Brasil, 2004, p.6).

Em busca da construção de uma sociedade equânime e para romper com o processo de invisibilidade social imposto desde a escravidão, a comunidade negra passou a criar estratégias sociais e políticas, onde a valorização da educação formal consolidou-se como uma das mais importantes formas de luta pela igualdade racial. Com a luta dos movimentos sociais que tinham por objetivo questionar as relações étnico-raciais existentes em nosso país, dentre eles o movimento negro, é que tivemos, no início do século XX, a preocupação com as questões educacionais. Gonçalves e Silva (2000) apontam alguns momentos em que houve mudanças de perspectiva em relação à educação.

Nas primeiras décadas do século XX, a educação era vista, pelos movimentos sociais negros, conforme escrevem os autores Gonçalves e Silva (2000), como uma estratégia para nivelar as condições entre negros

e brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho. A educação também era encarada como um instrumento de ascensão e de integração social e de conscientização, por meio do qual os negros aprenderiam a história e a cultura de seu povo para reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e ao respeito humano.

Já nas décadas de 1940 e 1950, os movimentos sociais negros reivindicavam a universalização do Ensino Fundamental, ou seja, um projeto educacional que visava ao atendimento de negros e brancos. Essa situação mudou no que tange às reivindicações acerca do atendimento a população negra no Ensino Médio e no Ensino Superior: *Neste caso, há a defesa de seu grupo étnico. Fala-se em subsídios para os negros, uma vez que, nesses dois níveis de ensino, a democratização está longe de ser realizada* (Gonçalves; Silva, 2000, p.49).

Na década de 1980, os movimentos sociais negros intensificaram as reivindicações acerca da democratização do ensino, com a denúncia do racismo perpetuado também pela ideologia escolar conservadora e a busca de ações concretas para lutar contra o racismo no cotidiano escolar. Essa luta continuou como uma das principais bandeiras dos movimentos sociais que formaram o Movimento Negro, nas décadas seguintes.

A grande contradição dessa forma de luta pela igualdade social é a de que a mesma escola que pode ajudar a comunidade afrodescendente a iniciar o seu diálogo com a sociedade também é aquela que, por sua vez, serviu como instrumento de invisibilização da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira através dos tempos. E a questão que se apresenta é que a escola, utilizada desta forma, se constitui em um dos fatores que levam ao insistente fracasso escolar de crianças e de jovens negros. Essa condição que a escola assume de legitimar a hegemonia das culturas dominantes acontece porque, na maioria das vezes, os professores não conseguem reconhecer que a sua formação foi construída por meio de *conhecimentos escolares que distorcem a compreensão e produzem o que é comumente aceito como verdade* (McLaren, 1997, p.215). O próprio professor Peter McLaren descreve essa situação vivida por ele e por muitos de nós, professores:

A hegemonia estava em ação nas minhas próprias práticas como professor de escola primária. Porque

não ensinei meus estudantes a questionarem esses valores, as atitudes e as práticas sociais prevalentes da sociedade dominante sob uma perspectiva crítica consistente, minha turma preservou a hegemonia da cultura dominante (McLaren, 1997, p.206).

A Lei Federal nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, após serem sancionadas, são utilizadas por alguns professores como instrumentos de luta contra o racismo perpetuado de forma indireta no cotidiano das escolas. Esses instrumentos normativos antirracistas denunciam a existência de um currículo que favorece algumas formas de conhecimento consideradas *superiores*, sobre outras consideradas *inferiores*, estabelecendo um processo de invisibilização e discriminação dos africanos e afrodescendentes, tornando-os excluídos do currículo escolar.

Para romper com o currículo que não emancipa, não problematiza e coloniza a consciência de professores e alunos, os instrumentos normativos antirracistas indicam que um dos caminhos para essa ruptura seria através da formação docente, ou seja, deve ser inserida a discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto nos cursos de licenciatura como nos de formação continuada de professores, em todos os níveis de ensino. Conforme escreve o professor português José Pacheco (2008), a formação docente deve se caracterizar como um processo de ruptura e inovação contínuo e participativo de ação e reflexão crítica sobre a ação, pois é através da reflexão crítica que são questionadas as formas hegemônicas conservadoras de legitimação.

Por meio de formação qualificada e crítica, os professores devem evoluir do estado de *fazer* para um estado do *que fazer*, ou seja, um estado que não dicotomize teoria e prática. Contudo, se os homens são seres do que fazer *é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É a transformação do mundo. E, na razão mesma em que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine* (Freire, 1999, p.121).

Para oportunizar o desenvolvimento e o fortalecimento de uma práxis transformadora antirracista que ilumine o cotidiano escolar, o curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura*

Afro-Brasileira se configurou como uma iniciativa de ações afirmativas, que buscou criar uma nova possibilidade de leitura de mundo sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar. Para tanto, já dissemos no início desse texto, a palavra tem um caráter dialético de criação, recriação e transformação da sociedade por meio da socialização da leitura do mundo, mediatizada pelo diálogo entre as pessoas, algo que o curso possibilitou, isto é, a socialização de várias leituras de mundo sobre o tema nas escolas das redes municipais participantes. A seguir, serão apresentados os processos de leitura, releitura e transformação do mundo lido e construído entre os tutores em EAD e os cursistas de Novo Hamburgo, durante os oito meses de curso.

Socializando a leitura de mundo antirracista: diálogo entre os tutores em EAD e os cursistas de Novo Hamburgo (RS)

Segundo Freire (1989), em seu livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, cada indivíduo é um ser no mundo, com o mundo em diálogo com os outros. Ao reconhecermos essa ligação com o outro, estaremos reconhecendo que todas as pessoas têm o direito de dizer a sua palavra; e, no direito universal de todas as pessoas falarem a sua palavra, nasce o dever de todos serem escutados, pois quem emudece o outro por meio da sua palavra, por estar convencido que os outros não têm condições de *pensar certo*, fracassa na sua opção de lutar por uma educação libertadora. Pensar certo: sem ele não há prática docente crítica que envolva um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Como fala Freire (1996, p. 24), uma prática docente espontânea acaba produzindo um saber ingênuo ou, ainda, *um saber de experiência feito* que acaba por pecar pela falta de rigorosidade metódica que é uma característica da *curiosidade epistemológica do sujeito*.

Com isto, ao longo do curso alcançamos a construção do saber relacionado aos *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* exigido pela rigorosidade do pensar certo e que, assim, foi superando o pensar ingênuo. O pensar certo foi produzido por professores e professoras cursistas, coordenação pedagógica, professoras e professores do curso, tutoras e tutores que iam, na

plataforma Moodle e nos encontros presenciais, partilhando, todos, suas ideias, valores e crenças. Porém, só pensamos quando temos curiosidade, algo característico do ser humano, e é esta curiosidade que acaba por originar tanto o pensar ingênuo quanto o pensar certo. Para que os professores cursistas chegassem ao pensar certo, foi possibilitado pela coordenação pedagógica, a docentes do curso, que houvesse a sistemática reflexão sobre a prática, algo fundamental na formação permanente, pois *é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática* (Freire, 1996 p.24).

Nesse processo de construção e fortalecimento da práxis antirracista, iniciamos as atividades com um grupo de cursistas que atuava profissionalmente em um Município que, historicamente, deu ênfase ao fato de ter sido colonizado por imigrantes alemães no século XIX. Era recorrente, ao longo da realização das tarefas solicitadas pelos professores do curso, o relato dos cursistas sobre a resistência por parte do corpo docente do município em tratar as temáticas ligadas à História Africana e à Cultura Afro-Brasileira. Porém, esta resistência não impediu que este grupo de profissionais aceitasse o desafio de se inscrever em um Curso que se propunha discutir e criar procedimentos didático-pedagógicos que fossem aplicáveis à temática.

O primeiro Encontro Presencial ocorreu por ocasião da palestra da Professora Rosa Margarida de Carvalho Rocha, um momento único que lotou o Salão de Atos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Este momento foi ímpar, pois procurávamos, neste curso a distância, nos aproximar de nossos cursistas. Com a fala da Professora e dos organizadores, houve uma sensibilização de todos para a grandeza e a seriedade do trabalho desenvolvido pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), desta universidade.

Tudo era muito novo para os cursistas, pois além dos conteúdos, que alguns estavam entrando em contato pela primeira vez, todos estávamos diante do desafio de navegar na plataforma Moodle. Essa plataforma, como todas as ferramentas vinculadas à Educação a distância, teve como principal objetivo proporcionar a igualdade de oportunidades educativas, bem como a aprendizagem autônoma, criando mecanismos para o anseio de uma aprendizagem permanente,

sem afastamento de locais de trabalho (Aretio, 1994). Nóvoa, por outro lado, pontua que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (1991, p. 23).

O curso teve a proposta de criar um espaço dialético de formação pedagógica, cujo processo de ação, reflexão e ação pudesse vir a transformar a prática dos cursistas em estratégias pedagógicas na luta contra o racismo, a discriminação e o preconceito racial no ambiente escolar. Através dos módulos *Educação na diversidade e direitos humanos*; *Atos legais e atos normativos*; *A temática na estrutura e no funcionamento da escola*; *A temática na sala de aula e nos demais espaços da escola* e *A avaliação na temática* foi possível refletir sobre a história e a cultura afro-brasileira nas mais diversas situações e espaços escolares e para além dos muros institucionais.

Nos módulos denominados *Educação na diversidade e direitos humanos* e *Atos legais e atos normativos*, foram apresentados e discutidos conceitos importantíssimos para entender a educação em uma perspectiva antirracista. Aqui podemos citar conceitos-chave como os de identidade, raça, etnia, racismo, preconceito racial, discriminação racial, democracia racial, etnocentrismo e multiculturalismo. Esses conceitos que estão presentes e materializados no cotidiano escolar também estão presentes nos textos políticos da legislação antirracista, no caso a Lei Federal 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Africana e Cultura Afro-Brasileira, representando a materialização em forma textual de mais de cem anos de luta do Movimento Negro por ações afirmativas e instrumentos de transformação das relações étnico-raciais nas salas de aula.

Diferente dos dois primeiros módulos que solidificaram as bases conceituais e normativas, os módulos seguintes – *A temática na estrutura e no funcionamento da escola*; *A temática na sala de aula e nos demais espaços da escola*

e *A avaliação na temática* – representam as africanidades na prática, dentro do universo social cotidiano da escola. Nesses módulos foi trabalhada a ideia de que os professores, as equipes diretivas e os conselhos escolares são capazes de refletir e de agir para transformar os currículos escolares, os Projetos Político-Pedagógicos, os regimentos escolares, as bibliotecas escolares e, até mesmo, estabelecer espaços de diálogo capazes de visibilizar os diversos conhecimentos da comunidade escolar.

Mas, mesmo com o curso organizado por módulos que discutiam de maneira articulada as questões vinculadas à temática da História e da Cultura Afro-Brasileira, para alguns cursistas, a modalidade EAD e as dificuldades em utilizar as ferramentas da plataforma Moodle eram motivos mais do que suficientes para desistir. Uma das estratégias utilizadas para diminuir a ansiedade dos cursistas em relação à utilização da plataforma foi a iniciativa do tutor Wagner dos Santos Chagas, que organizou um encontro presencial que acabou fortalecendo o grupo de cursistas tutorados por ele e que fazia parte do grande grupo de Novo Hamburgo.

A experiência foi tão positiva, devido ao vínculo criado entre ele e seus cursistas, que a ideia foi encampada pela Coordenação Pedagógica do curso que promoveu encontros presenciais em todos os polos. Assim, quando realizamos o encontro presencial no Polo de Novo Hamburgo, alguns cursistas estavam experienciando este tipo de atividade pela segunda vez. Este foi um momento em que pudemos, como tutores, manifestar a necessidade de que os participantes se fortalecessem enquanto grupo, procurando perceber o que os unia, pois a tarefa de disseminar os procedimentos didático-pedagógicos, em cada unidade escolar, seria, em alguns casos, difícil e solitária e estas características se intensificariam devido às particularidades do Município.

A presença nos polos para que acontecessem encontros foi de grande valia para um curso de formação de professores. Foi nesse espaço que se tornou possível encontrar um apoio operacional em questões relativas à informática, além de ser um ambiente apropriado para que os cursistas pudessem dialogar com os tutores, representantes da Secretaria de Educação e direções escolares sobre suas incertezas e dificuldade e, além do mais, discutir as liberações de suas instituições de ensino para que fosse viabilizada a participação em todos os encontros presenciais agendados ao longo do ano.-

Baseando-nos em Freire (1996), conseguimos analisar e compreender que o ensino só pode ser considerado válido quando resulta em aprendizagem e, para que ela ocorresse, os cursistas deveriam repensar sobre suas práticas desenvolvidas até então. As tarefas que foram planejadas pelo grupo de professores do curso, como análise de vídeos sobre a História da África ou sobre as comunidades quilombolas; saídas de campo para a realização de pequenos estudos etnográficos; a análise dos documentos das escolas, dentre outras atividades, motivaram mudanças/transformações no fazer pedagógico dos cursistas, contribuíram para que isto acontecesse. O fato de que nós, tutores, tivéssemos o desejo de fazer parte deste projeto teve como base as nossas constantes indagações sobre a forma como as práticas pedagógicas e os currículos invisibilizavam a temática afro-brasileira, no cotidiano escolar.

No desempenho de nossas funções, acabamos por buscar respostas para as nossas próprias inquietações. Estas inquietações acabaram por promover uma busca, que era alimentada nas reuniões de apresentação dos Módulos, realizadas pela Coordenação Pedagógica junto com os professores e que contribuiu para a promoção do ensino e da aprendizagem desenvolvidas por meio da plataforma.

Para nos constituirmos como tutores, foi necessário que nos achássemos capacitados para intervir de forma efetiva, diante das dúvidas dos cursistas em relação aos conteúdos discutidos no curso, porém não podíamos reduzir a nossa prática apenas a isso. Permanentemente, estávamos nos inteirando de forma crítica acerca dos conteúdos do curso, para que pudéssemos fazer as intervenções junto aos cursistas. Em uma relação de respeito, consideramos sempre oportuno os saberes construídos por eles, por meio das suas experiências enquanto docentes sobre as temáticas que o curso abordava; entretanto, sabíamos que estes saberes deveriam ser revisados. A aprendizagem aconteceu porque auxiliávamos e reconhecíamos os cursistas como construtores de sua própria capacidade de produzir conhecimento.

Fomos percebendo, ao longo dos meses de trabalho, que os cursistas foram se assumindo como autores dos seus conhecimentos e isto se tornou explícito nas participações nos fóruns, nas produções textuais, nas pesquisas etnográficas, na consulta e na análise dos documentos das suas escolas sobre as temáticas abordadas no curso e

na escrita das Cartas Educativas.⁴ Foram nesses momentos que nossos cursistas se colocaram como sujeitos do seu conhecimento.

Os fóruns virtuais eram propostos a partir de um tema relacionado ao módulo vigente e este espaço foi, sem dúvida, um dos ambientes virtuais mais ricos em termos de discussões, trocas de informações, opiniões e argumentações, que ficavam ainda melhores quando recebíamos o retorno dos professores através de suas observações, garantindo um diálogo ainda mais coeso quanto ao tema em debate.

Os docentes que planejaram e executaram o curso procuravam, ao ensinar os conteúdos, fazê-lo de forma crítica, oportunizando aos cursistas a tentativa genuína de tomar em suas mãos a responsabilidade pelo conhecimento. Nossa tarefa enquanto tutores era estimular reflexões e práticas pedagógicas dos cursistas, ajudando-os para que essas relações de construção do conhecimento pudessem se efetivar. O vínculo afetivo com o cursista foi, muitas vezes, um elo decisivo em ocasiões específicas: quando alguém não cumpria com as datas definidas ou prazos de entrega de trabalhos; em situação de enfermidade de familiares, ou por demais contratempos, coube a nós, tutores, uma palavra de incentivo, uma proposta de ajuda, ou fazê-lo acreditar que era possível vencer os obstáculos que a vida nos coloca, em tantos momentos, para continuarmos nossa caminhada. Alguns, infelizmente, ficaram no caminho. A evasão ocorre em qualquer ambiente de ensino, mas, ainda assim, a maioria dos cursistas realizava suas tarefas, fazendo leituras, observando prazos, realizando trabalhos individuais e em grupos, e o mais importante de tudo: refletindo sobre o seu fazer pedagógico no cotidiano escolar.

E que aprendizagens foram construídas por nós na função de tutor ou de tutora? Frente às particularidades do curso que foi realizado a distância e se utilizando da plataforma Moodle, foi necessário, para que o ensino e a aprendizagem se efetivassem, que criássemos as possibilidades adequadas de produção do conhecimento. Concentrando-nos nesta forma de atuação, estivemos, também, em processo de aprendizagem, e, diante da complexidade da temática, foi necessária a exigência de um rigor pedagógico, por parte dos tutores, frente aos trabalhos dos cursistas, diante dos conteúdos exigidos referentes à temática afro-brasileira.

⁴ Tarefa do Módulo 6 – A avaliação na Temática.

O ensino escolar sobre este tema deve proporcionar a ampliação do senso crítico e reflexivo do educando, frente às representações e conceitos que lhes são transmitidos historicamente acerca dos povos constituintes deste país, para que possamos reconhecer em diferentes sujeitos as características decorrentes das contribuições socioculturais advindas das africanidades e expressas na forma de ser dos brasileiros.

Os desafios são muitos para superarmos estas adversidades educacionais e culturais, pois sabemos que ainda há resistência para reconhecer o preconceito racial, o que se configura como entrave para combatê-lo na sociedade e no cotidiano escolar, por isso, os conhecimentos adquiridos devem ser multiplicados. Os procedimentos didático-pedagógicos construídos através deste curso devem se fazer presentes não somente na Semana da Consciência Negra, em projetos desenvolvidos exclusivamente pelo professor de História ou de Arte. Eles devem fazer parte, sim, do diálogo de todas as disciplinas e dos diversos setores escolares, no sentido de concretizar, no cotidiano escolar, a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira, e também para que seja possível haver respeito com os verdadeiros protagonistas da construção de um país chamado Brasil.

Considerações finais

Por tudo aquilo que se discutiu neste texto, não há como negar a importância da Lei 10.639/03, como resultado também do protagonismo do movimento social negro brasileiro. Para que este processo tenha continuidade, a escola é o principal ambiente para desenvolvermos a consciência crítica, o diálogo intercultural e a construção de procedimentos didático-pedagógicos, para que os estudantes possam conhecer e aprender sobre uma das principais matrizes históricas e culturais da sociedade brasileira: a africana, constituinte fundamental da História e da cultura de seu povo.

O curso contribuiu não somente na formação teórica, mas de maneira igualitária foram discutidas ações e metodologias que tivessem relações institucionais escolares e didáticas para o trabalho em sala de aula e na constituição dos diferentes espaços do cotidiano escolar. Por tudo isto, o estudo da História e das Culturas Africana e Afro-Brasileira

deve ser, sim, incorporado ao cotidiano escolar, objetivando que os alunos sejam capazes de construir relações éticas, sociais e pedagógicas.

A Educação a distância leva a palavra *distância* em relação ao *corpo não presente*. Virtualmente, porém, foi possível haver uma aproximação de grande valor com os cursistas, pois os elementos que serviram para a avaliação dos mesmos, como fóruns, *chats*, mensagens virtuais são maneiras muito interessantes de se manter em contato com o Outro, trocar ideias, construir conhecimentos e trocar informações para a efetivação deste curso de extensão.

Por sermos professores, gestores e profissionais da educação, temos a convicção de que, por meio da Educação, podemos transformar uma realidade e uma história, sendo por isto importante insistir nesta luta, para que a mudança seja possível.

Enquanto tutores deste curso, podemos salientar, com as palavras de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, que *quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado* (1996, p.25), demonstrando assim o quanto aprendemos com todos os sujeitos envolvidos nesta formação. Acreditamos que o ato de ensinar deve ser subsidiado pela reflexão-ação-reflexão, para reinventarmos nossas práticas educativas, a fim de que elas façam sentido à vida de nossos alunos, para a construção de outros caminhos do saber-fazer educativo integrado à vida da escola.

Esperamos que este curso de formação de professores – *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* – extrapole os limites da sala de aula, das escolas e que chegue às comunidades escolares e aos seus respectivos contextos socioculturais, fazendo com que as teorias apreendidas se efetivem em práticas educacionais libertadoras e emancipatórias do racismo. Ainda há muitos valores que devemos mudar, para que seja possível transformar a imagem histórico-cultural que nossa sociedade possui em relação à cultura afro-brasileira. Por isso, este é o momento de agir como multiplicadores das ideias que construímos juntos, ultrapassando os muros da escola, e irmos além, rompendo paradigmas para transformar em realidade as propostas da Lei 10.639/03, em todas as escolas do Brasil.

Referências

ARETIO, Garcia Lorenzo. *Educación a distancia hoy*. Madrid: Uned, 1994.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília. 2004. Disponível em: <<http://www.dippg.cefet-rj.br>> Acesso em: 2 ago. 2009.

CHAGAS, Wagner dos Santos. *Do contexto da influência ao contexto da prática: Caminhos percorridos para a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio-RS*, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23.ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Anped, n.15, p.134-158, set./dez. 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, Escola e Relações Étnico-Raciais. In: *UNB. Centro de Educação à Distância. Educação Africanidades Brasil*. Brasília: UnB/CEAD, 2006. p. 13-31.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MUCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. 2.ed. São Paulo: Ática,1990.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ IIE, 1991.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: Formação e transformação da educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Augusto Sales dos. A Lei nº 10.639/03 como Fruto da Luta Antirracista do Movimento Negro. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-37.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2006.

A utilização da educação a distância como ferramenta de mudança e apoio para a educação da diversidade étnico-racial e cultural no cotidiano escolar

Úrsula Boeck

O hábito de ler jornal, cultivado diariamente, oportunizou-nos a participação na seleção a uma das vagas para tutoria em Educação a distância (EAD), do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*. Um anúncio pequeno, no jornal Zero Hora, de Porto Alegre, descrevia a procura por professores. Assim, um grupo considerável de profissionais participou da seleção proposta no edital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS, no qual nos incluímos.

A educação a distância está, a cada dia, se fortalecendo como uma modalidade pedagógica virtual eficaz, pela elevada abrangência geográfica e por proporcionar facilidade de acesso, independente de local e horário. O cursista (aluno) não fica atrelado a um espaço onde sua presença física, em horário predeterminado, seja imprescindível. Nesta modalidade pedagógica, a função exercida pelo tutor a distância é essencial no suporte disponibilizado ao aluno no acesso à plataforma Moodle na organização das tarefas solicitadas pelo professor e na atenção aos prazos de entrega das mesmas.

O tutor a distância deve ser um profissional com conhecimento na área de estudos a que se refere o curso, pois sua função é auxiliar o professor,

intermediando as ações deste com os cursistas, em todas as fases do curso, no caso, especificamente sobre procedimentos didático-pedagógicos.

Essa oportunidade nos auxiliou a rever muitos conceitos e preconceitos sobre o continente africano, sua história, geografia e sociedades. Muito do que aprendemos na escola sobre esse continente foi sendo desmistificado no decorrer do curso, a partir do contato com a literatura contendo os fatos históricos onde são evidenciadas inverdades acerca do mesmo, além de demonstrar a riqueza cultural do povo africano, de maneira a possibilitar a construção de uma nova visão sobre a importância de trabalharmos a diversidade étnico-racial e cultural nas escolas.

Como educadores, devemos buscar trabalhar as questões multiculturais e confesso que, antes de participar deste curso, muitos de nós não tínhamos a real dimensão do quanto deixamos passar as oportunidades para discutir com a comunidade escolar sobre as questões étnicas e a urgência de referendar o respeito às diferenças étnico-raciais e culturais. Portanto, é de extrema importância registrar alguns pontos desta trajetória de aprendizados que adquirimos nesse ano, como membros do grupo de tutores a distância.

Ao tomar conhecimento da Lei 10.639/03, quando de sua divulgação nacional em 2003, referendando a necessidade de sua implementação em todo o Brasil em escolas públicas e privadas, uma pergunta veio à mente: por que essa necessidade de promulgação de uma Lei para fazer valer um direito que, inocentemente, acreditávamos ser óbvio e claro?

No entendimento consensual do direito dos cidadãos, o acesso universal à educação e às oportunidades de emprego, saúde, moradia, etc. deveriam ser naturalmente igual para todos, independente do grupo de pertencimento étnico-racial, cultural, de gênero ou de nível social. Como tantos outros, tínhamos em mente o estudado nos bancos escolares: *as oportunidades existem, eles é que não sabem aproveitar*. Com essa premissa renovada política e culturalmente, durante décadas, a sociedade vai se desenvolvendo sem grandes modificações, com erros e enganos se perpetuando, sem que a maioria dos cidadãos se dê conta do círculo vicioso que a própria sociedade alimenta. Nesse círculo, alguns segmentos se apropriam do poder, utilizando-se dele para manter parte da sociedade em situação de inferioridade social e cultural.

Enquanto essa situação é favorável a alguns segmentos sociais, outras parcelas dessa mesma sociedade se deixam levar pela inércia ao não se envolverem em questões que, em seu entendimento, *não lhes diz respeito, pois seria uma questão relativa ao governo*. E assim passam-se dias, meses e anos sem que grandes modificações sociais e educacionais aconteçam. Mas como no passado tivemos grandes heróis e heroínas que lutaram para que alcançássemos a liberdade, hoje temos docentes e intelectuais que se qualificam para mostrar à sociedade que é necessário e urgente prestarmos atenção nos pequenos/grandes detalhes e sinais de preconceitos existentes no ambiente escolar, sendo urgente trabalharmos para que se quebre esse círculo e se concretize o respeito à diversidade em todos os sentidos.

Será fácil, difícil, possível ou impossível? Só saberemos se iniciarmos as transformações no campo da Educação. E, se depender das sementes de conhecimentos lançadas ao grupo de cursistas, podemos afirmar que é possível: basta semear, regar e cuidar para que os frutos se renovem em novas sementes. De acordo com o ativista africano Stephen Biko, no filme *Um Grito de Liberdade*,¹ *quando se mostra novos pensamentos para a sociedade as coisas se modificam*. O curso realizado é, em nosso entendimento, uma ferramenta pedagógica inovadora para se trabalhar ações práticas e didático-pedagógicas sobre a temática, visando a modificar o pensamento de uma sociedade presa a preconceitos arraigados. As mudanças de conceitos só se tornam possíveis através do conhecimento; desta forma, as transformações sociais só são possíveis por meio de uma educação de qualidade.

Durante o curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, foram sugeridas várias atividades aos cursistas. Coube a nós orientar o grupo de Esteio/RS, com uma média de vinte e oito participantes e, como parte da tarefa de tutora virtual, analisar os trabalhos recebidos, o que evidenciou a dimensão das dificuldades relatadas pelos mesmos para a efetiva implementação dos projetos e atividades envolvendo a temática acerca da cultura africana e afro-brasileira.

¹ O filme *Um grito de liberdade*, dirigido por Richard Attenborough, revela a história verídica do ativista negro Stephen Biko e sua luta para defender os direitos civis dos negros na África do Sul, os horrores do *Apartheid* e a amizade com o jornalista e editor Donald Woods, que arriscou a sua vida e a família para fazer chegar ao mundo a mensagem de Biko, após este ter sido assassinado pela polícia.

O grupo de Esteio/RS era formado por professores da rede municipal de ensino, onde a maioria atuava em sala de aula. Em suas atividades profissionais, observaram que a temática está clara e especificada nos projetos e documentos escolares oficiais, mas quando se buscava resultados de sua implementação, ela era ignorada ou minimizada. A grande pergunta foi: a quem cabe a responsabilidade pela efetiva implementação da Lei e dos projetos que contemplem a temática afro-brasileira?

Alguns dos comentários em fóruns e *chats* trocados com os cursistas demonstraram que a dificuldade pode estar justamente na acomodação, pois é mais fácil deixar a vida seguir seu curso, como vem sendo seguido até então, com a temática mais discutida no papel do que efetivamente trabalhada nas escolas, do que promover a mudança para novos olhares e novas atitudes perante os antigos procedimentos didático-pedagógicos no cotidiano escolar. Essa constatação da realidade demonstra o despreparo de alguns para o exercício da docência e, por outro lado, a convivência com um sistema que reconhece a existência da Lei e sua importância, mas não promove o preparo do corpo docente e da organização educacional para que ela seja efetivada.

As atividades desenvolvidas no ambiente escolar, sem uma orientação adequada, dão margem para a ocorrência de fatos que podem, aparentemente, parecer não influenciar no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, mas que certamente interferem na construção de suas identidades, na formação da autoestima, interferindo também no sentimento de pertença e na aceitação no grupo em que se inserem.

No artigo *Chuta que é macumba!*, Silva (2008) coloca uma situação corriqueira nas escolas e que demonstra a falta de preparo docente na orientação dos educandos. Ele relata um fato ocorrido em uma escola de Esteio, onde alunos do EJA criaram equipes para a participação em uma gincana:

[...] o nome de uma das equipes de alunos da Educação de Jovens e Adultos, denominada Chuta que é macumba! Imagina-se que a intenção dos alunos e professores que coordenaram essa atividade foi a de construir um nome criativo e diferente, mas que, infelizmente, acabou por traduzir uma violenta carga

de preconceito étnico-religioso, pois, de maneira subliminar ou por analogia, exorta a discriminação de uma forma religiosa de reverência às divindades dos cultos afro-brasileiros. (Silva, 2008, p. 101)

Esse fato revela uma displicência para com os projetos educacionais que envolvem as atividades didático-pedagógicas propostas, no âmbito escolar, sobretudo no que tange à cultura afro-brasileira. Houve um tempo de preparação onde, no mínimo, os docentes envolvidos na organização das tarefas deveriam orientar os alunos quanto ao uso de denominações que poderiam vir a causar desconforto, constrangimento e inferiorização aos afro-descendentes, bem como das suas respectivas comunidades culturais. Discutir a questão com os grupos, no momento da constituição e da denominação das equipes, teria sido uma oportunidade providencial para refletir e propor pesquisas sobre os cultos africanos e outros rituais. Seria, também, um momento rico de troca de conhecimentos entre os estudantes sobre suas crenças e valores, de modo a contribuir para a efetiva alteração de ideias preconcebidas. Sob certa forma, seria construir tomar conhecimento crítico acerca de outros valores civilizatórios de modo mais amplo, diante da complexidades das demais matrizes culturais da sociedade brasileira.

Ao contrário, a displicência para com a ocorrência de atitudes racistas ou de desrespeito para com as diferenças raciais, sociais e culturais faz com que atitudes como essas persistam no cotidiano escolar. Na grande maioria das vezes, não diretamente por culpa das crianças e adolescentes que, eventualmente, difundem essas práticas, mas, sim, dos familiares, educadores e governantes que não educam, não oportunizam aquisição de conhecimentos e a realização de experiências para que eles se deem conta da responsabilidade de tais atos.

O curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, do qual participamos, buscou instrumentalizar os docentes para o trabalho diário nas escolas, visando a dar-lhes subsídios que os tornassem aptos, entre outras coisas, a perceberem a importância de pequenas atitudes que, ao passarem despercebidas, podem ocasionar verdadeiros traumas e dificuldades escolares nos estudantes.

Algumas atividades realizadas ao longo do curso proporcionaram uma visão da realidade escolar na região de abrangência do mesmo,

ou seja, nos municípios parceiros – Porto Alegre e os situados ao seu entorno – , além de Gramado. Uma dessas atividades que melhor retratou o perfil das instituições frente à temática trabalhada no curso foi a que incluía um estudo dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas. Praticamente em todas as escolas trabalhadas ou pesquisadas o resultado foi o mesmo. Quando a temática aparecia incluída no projeto, era de forma sucinta e pouco desenvolvida em termos de propostas pertinentes e, na busca de trabalhá-la de modo interdisciplinar, observou-se a tendência ao descaso, o que evidencia a tentativa de protelar a inclusão e a implementação das atividades didático-pedagógicas relacionadas à temática no ambiente escolar.

Essa tendência é, também, apontada por Silva quando descreve que *com frequência, os professores que se aventuram no questionamento das relações interétnicas nas escolas são vistos como radicais na defesa de seus posicionamentos e, freqüentemente, são acusados de tentarem fazer um racismo ao contrário* (2008, p. 100). No transcorrer do curso, muito se discutiu essas atitudes depreciativas encontradas nos ambientes escolares. Se, de um lado, existe a necessidade e a urgência de se tomar medidas que propiciem um trabalho efetivo para o desenvolvimento de maior consciência e de respeito acerca da diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira, de outro, existe a resistência em modificar o que está estabelecido.

Na plataforma Moodle, diversos enunciados e relatos discutidos nos fóruns e *chats*, permitiram ao tutor interagir *on-line* com os cursistas. E, em nossos encontros presenciais entre tutores, averiguou-se que em maiores ou menores medidas, a divergência entre a teoria e o discurso seguia as seguintes ideias: *aqui na escola já se trabalha essa temática; todas as datas comemorativas são trabalhadas; aqui não precisamos debater esses temas, todos convivem em harmonia, não temos casos de racismo; para contemplar essa temática temos que reunir os professores de artes para montar as comemorações históricas, os outros professores não precisam participar disso*. Chamamos a atenção para a última assertiva que sinaliza a ideia de que a temática só deva ser trabalhada em datas comemorativas, sendo a responsabilidade de organização das atividades exclusivamente dos professores de artes.

Esse discurso, quase que homogêneo na maioria das instituições, reforça a necessidade de capacitação dos docentes que, via de regra, não conhecem muito mais do que secularmente se ensina nas escolas

brasileiras. Essa visão equivocada vai passando sucessivas gerações e deixando de provocar uma mudança real, pois não atinge a base, que é a escola. Para que possamos compreender, primeiro temos que conhecer e, se o conhecimento for falho, o entendimento também o será. Nesse sentido é importante referir a contribuição do curso na capacitação dos docentes, que serão multiplicadores do conhecimento adquirido.

O curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* oportunizou, de forma clara e precisa, o contato com a História africana, a grandeza desse continente pouco conhecido e que, muitas vezes, é confundido com um país. Muitos professores das escolas municipais relataram o quanto aprenderam sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e como se surpreenderam ao perceber todos os enganos que haviam sido absorvidos como verdades, por anos de superficialidades no estudo da temática nas instituições de ensino.

Para atingir a principal meta do curso, capacitar os docentes para a instrumentalização da efetiva implementação da Lei 10.639/03, disponibilizou-se farto material teórico, viabilizando a construção de procedimentos didático-pedagógicos e oportunizando discussões dos cursistas com os tutores e colegas. Solicitou-se, ainda, a criação de projetos, ações e propostas viáveis para sua aplicabilidade nas escolas municipais. Dentre as etapas de elaboração e execução do Projeto, chamou a atenção o relato das dificuldades encontradas para a sua efetiva concretização. As percepções do grupo de cursistas de Esteio são explicitadas a seguir.

Alguma resistência existe quanto à importância da referida temática, pela comunidade escolar em trabalhar de forma interdisciplinar. Os docentes questionam a necessidade de trabalhar a temática de forma interdisciplinar e, muitas vezes, não compreendem como inserir o tema em atividades específicas de cada disciplina;

A construção desses planos está na fase da invisibilidade, a temática africana e afro-brasileira não é falada, pensada ou ouvida. Não se discute a inclusão do assunto no Plano Político-Pedagógico da escola. Não se pensa em fazer uma ação multidisciplinar com relação aos estereótipos, preconceitos, discriminações e racismos que permeiam os ambientes escolares. Para algumas instituições escolares, esses problemas não existem.

No Brasil, costuma-se dizer que o preconceito não existe, que todos vivem em harmonia, mas no cotidiano escolar percebemos que o discurso referente à temática difere da prática. Por exemplo, uma criança negra chega à sala de aula com as mesmas expectativas, sonhos e anseios por novos conhecimentos, como qualquer estudante. Nessa sala de aula, no encontro de várias culturas, todos passam a ter contato com os mesmos conhecimentos e, dia a dia, as descobertas sobre histórias, valores, guerras, heróis, heroínas, cidades, Estados e países vão sendo trabalhados. Observa-se que os personagens apresentados são, na maioria das vezes, brancos, europeus, ricos, vencedores e respeitados. Já os personagens, quando negros, aparecem nos relatos caracterizados como subalternos, ignorando-se a sua densidade histórica e sem prestígio social. Informações importantes são omitidas, então, nas práticas didático-pedagógicas.

Em um dos fóruns do curso, discutiu-se as *relações da diversidade com a realidade do cotidiano escolar*, onde o material didático apresentado aos cursistas demonstrou uma incidência maior de personagens brancos como desbravadores e heróis que chegaram ao Brasil, passando a participar do seu desenvolvimento. Nos relatos encontramos o pensamento de uma cursista, referindo à forma como o negro é abordado no material didático disponível nas escolas:

Os textos apresentados e sugeridos para leitura nos dão uma percepção quanto à história do negro no Brasil[...]. Os negros encontram-se em uma situação desigual em relação a outros povos, que saíram de seus países voluntariamente e não foram expostos ao sofrimento e à tortura de uma baixa estima de si, de sua identidade. Pois a identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela percepção distorcida que os outros tem dela, ou seja, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer prejuízos se pessoas ou a própria sociedade lhes devolverem uma imagem limitada, depreciada ou discriminatória de si.

Diante desse quadro, a realidade escolar brasileira nos mostra que as mudanças em relação à temática vem ocorrendo, de modo gradual, e um dos meios de contribuição para a alteração do

quadro é o Ensino a Distância. Com o auxílio do uso da tecnologia na educação, é possível compartilhar conhecimentos e vivências, interagir com pessoas de diferentes localidades, auxiliando-as para evitar a reprodução de equívocos transmitidos e retransmitidos sobre a África, a história e a cultura africana e afro-brasileira. Nesse cenário, a necessidade da implementação da Lei 10.639/03, tornou-se clara e urgente via capacitação do corpo docente em todos os níveis, do Ensino Fundamental ao Superior, apresentando-se o Ensino a Distância como alternativa moderna e viável.

Durante nossas discussões no grupo de tutores e cursistas ficou evidenciado que está em construção um novo processo de pertencimento étnico-racial, no qual é valorizada a noção e o sentimento de pertença entre os alunos afrodescendentes no ambiente escolar: situação diferenciada da existente até pouco tempo atrás, quando não existiam propostas pedagógicas que contemplassem a temática.

No texto *A História Africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas*, de Anderson Oliva, encontramos a materialização da mudança de percepção mais afirmativa, por meio da constatação feita pela psicóloga Prof.^a Ronilda Ribeiro (USP):

[...] acreditar que *eu venho de uma gente atrasada em relação aos outros povos do mundo* é bem diferente de saber que *meus antepassados não viviam com o cabelo amarrado num ossinbo, cozinhando brancos em caldeirões* mas integravam grandes civilizações, com magnífica arquitetura, escrita própria, comércio internacional e refinadas obras de arte, faz, necessariamente, uma grande diferença (Ribeiro apud Oliva, 2008, p. 205).

Uma das motivações dos cursistas para participar do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* foi a grande dificuldade em localizar material didático referente à temática, não obstante o MEC já ter disponibilizado esses materiais, distribuídos nacionalmente para as redes escolares, a exemplo do material didático *A Cor da Cultura*. Quando o tema é contemplado nos livros didáticos, percebem-se ausências de referências pertinentes e afirmativas sobre a temática afro-brasileira. Nesse sentido, o curso disponibilizou considerável material de excelente qualidade que,

sem dúvida, servirá de subsídio para que o trabalho seja difundido e multiplicado nas escolas, a longo prazo.

A noção equivocada da impossibilidade de se trabalhar a temática no Ensino Fundamental foi desconstruída, por meio da apresentação de procedimentos didático-pedagógicos que exploraram o uso de contos, fábulas, teatros, trabalhos artísticos etc., e que proporcionam a construção de múltiplas experiências e de valorização da cultura africana, com a possibilidade dos cursistas de criarem sequências didáticas relativas ao tema. Com o curso vimos que, a partir de ações de disponibilização de material bibliográfico, imagético, jornalístico, literário, entre outros, é possível que o próprio cursista venha a propor a elaboração de novos procedimentos didático-pedagógicos sobre o tema.

A proposição do curso em promover a interdisciplinaridade será alcançada quando, por exemplo, todo o corpo docente de uma escola se reunir para planejar estudos, atividades e eventos que contemplem a temática africana, bem como a participação e a importância dos africanos e da diversidade étnico-racial e cultural africana na constituição da sociedade e da cultura brasileira, a sua influência na História, na música, nas religiões, na gastronomia, na economia, na cultura e nas artes, etc.

Ao término bem-sucedido do curso, fica a certeza de termos formado um grupo que, além dos subsídios teóricos e didáticos apreendidos, internalizou uma nova visão sobre a temática. Assim sendo, entendemos que a semente foi lançada e que, juntamente com outros educadores e governantes, que já se mobilizam em outras partes do Brasil, lutamos para conquistar o espaço justo, a fim de que a discriminação deixe de existir e possamos aprender a exercer o respeito à diversidade em todos os sentidos, oportunizando um desenvolvimento social que permita às gerações futuras não reproduzirem acontecimentos semelhantes aos do passado.

Concluimos com a citação encontrada em um dos trabalhos postados na plataforma do curso, referindo-se ao pensamento do ex-presidente da África do Sul, Nelson Mandela:

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Referências

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História Africana nas salas de aula: diálogos e silêncios entre a Lei nº 10.639/03 e os especialistas. In.: MACEDO, José Rivair (Org.). *Desvendando a História da África*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

SILVA, Paulo Sérgio. Chuta que é macumba! In.: SANTOS, José Antônio dos; CAMISOLÃO, Rita de Cássia; LOPES, Véra Neusa (Org.). *Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuições para uma educação anti-racista no cotidiano escolar*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 93-104.

Parte 4

RESULTADOS DO CURSO
E EXCERTOS DA PRODUÇÃO
DOS CURSISTAS

Os conhecimentos, saberes, fazeres
e as práticas culturais afro-brasileiras
transformadas em materiais
didático-pedagógicos dialogam
com a diversidade de mediadores
sociais e de agentes escolares

Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior
José Maria Wiest

Quais são as possibilidades de serem oferecidas atividades práticas relacionadas à História e à Cultura africana, à Cultura afro-brasileira, utilizando-se de diferentes recursos culturais e pedagógicos locais, em conformidade com universos sociais e simbólicos das comunidades tradicionais, tanto materiais quanto imateriais? Múltiplas, se considerarmos que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, entende-se por cultura todas as ações por meio das quais os povos, dentre eles os afrodescendentes e os indígenas, expressam suas *formas de criar, fazer e viver*. E sendo assim, o Estado reconhece e garante também proteção às manifestações das culturas tradicionais e populares que fazem parte do processo civilizatório nacional.

Qual é o papel do professor, enquanto educador, na construção de procedimentos didático-pedagógicos que se apóiam nos valores culturais decorrentes da História africana e afro-brasileira? Como se caracteriza seu comprometimento de educador em relação aos processos de ensino-aprendizagem e aos papéis envolvidos na responsabilidade de pensar e de ocupar os diferentes *lugares*, no cotidiano escolar ou nas atividades destinadas à educação básica de jovens e adultos?

Qual o seu compromisso como agente social de transformação da realidade que o envolve, uma vez tendo agregado, como educador, a sua bagagem pessoal e profissional, conhecimentos e habilidades por meio de cursos formais acadêmicos ou não, mas também provenientes dos saberes e fazeres que lhes foram oportunizados pela própria comunidade tradicional e por seus respectivos educandos? Diante desse conjunto de questionamentos, em face da história, da cultura e dos saberes ancestrais afro-brasileiros, os quilombolas de Limoeiro¹ constituíram-se como seus detentores seculares e, assim, podemos concluir com Paulo Freire, em relação à mediação entre os sujeitos educadores e os sujeitos educandos/educadores quilombolas, o seguinte:

... se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (1980, p. 145).

Iniciemos por este curto relato acerca das práticas quilombolas e que intitulamos ... *e, assim, as linguíças de ovelha foram parar na Escola!*, o qual vem a seguir:

Estávamos reunidos no alpendre da casa do *Seu Zé-Nenê*, [Sr. José Carlos de Lima Gomes, 74 anos], agricultor familiar remanescente quilombola, no Beco do Dario Vieira em Bacupari, Palmares do Sul/RS, juntamente com treze outros parceiros quilombolas participantes do projeto de pesquisa e desenvolvimento em parceria com a UFRGS e

¹ A Comunidade Remanescente Quilombola do Limoeiro situa-se no Distrito de Bacupari, no município de Palmares do Sul, no Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul, na península formada entre o Oceano Atlântico e a Lagoa dos Patos, região por onde se deslocavam os colonizadores portugueses desde Laguna em Santa Catarina, extremo sul do Brasil à época, até a Colônia do Sacramento, atual República Oriental do Uruguai. Constitui, atualmente, a Associação Comunitária Quilombola do Limoeiro, que congrega cerca de 85 famílias negras remanescentes de quilombos, e integrando uma rede de comunidades quilombolas, com sede na Estrada do Limoeiro nº 3.000, no Bacupari, Palmares do Sul, CEP 95540-970.

financiado pelo CNPq/MCT². Após um intenso e prolongado trabalho participativo de resgate da memória ancestral bem como contemporânea dos participantes, relacionada aos alimentos e à alimentação, com ênfase nas carnes, sua produção, seu acesso, seu significado para a comunidade quilombola do Limoeiro (...) “através de oficinas participativas, havíamos concretizado o abate de alguns animais e a sua transformação em produtos alimentares com características singulares locais, submetendo-os aos processos de cura tradicionais como a salmoura ou a defumação, ou à moderna tecnologia de congelamento com o objetivo de usufruí-los como produtos tipo frescal. Sobre as mesas encontravam-se expostos os diferentes produtos como as linguiças frescas congeladas ou defumadas, condimentadas ou não com açafrão-da-terra e produzidas no próprio quilombo”(…) “...os salsichões frescos ou os defumados, condimentados com cheiros verdes diversos produzidos em estufa-padrão pelo dono da casa, acrescidos de *temperos da venda* (...) as costelas, paletas e ossos curados em salmoura *quente* acrescida de cheiros verdes e também defumados através de diferentes etapas. Neste contexto, os participantes agora promovidos a provadores ou degustadores, estavam a postos para desenvolver a análise sensorial de todos estes produtos, após uma capacitação participativa quanto aos detalhes e ao real significado do Teste de Aceitação que iríamos efetivar, com uma característica inovadora para a academia, representada pela tutoria individual que nós, os quatro parceiros-participantes da universidade, iríamos prestar aos parceiros-informantes degustadores quilombolas, oportunizando-lhes o registro formal, em tabelas

² WIEST, J.M. (Coordenador). Projeto de pesquisa Saberes e sabores relacionados a carnes e derivados na agricultura familiar quilombola no litoral do RS. Relatório Técnico. Edital MCT-CNPq/SEAP-PR/CT- Agronegócio/CT-Verde Amarelo/CT-Saúde/CT-Hidro, nº 07/2008/. Seleção Pública de Propostas para Apoio a Projetos de Geração e Disponibilização de Tecnologias para Agricultura Familiar de Base Ecológica, Comunidades Tradicionais e Povos Indígenas. Processo nº 559760/2008-6.

hedônicas, das suas sensações relacionadas com o(s) sabor(es), a aparência, o(s) odor(es) destes alimentos, buscando contornar ou minimizar possível inibição resultante da formalidade e, mesmo, da importância deste momento em suas vidas de agricultores familiares quilombolas, neste momento empreendedores. E eis que, do burburinho das falas e das opiniões do grupo, num momento tão significativo, surge uma pergunta-proposta do Tio *Seu Zé-Nenê* [Sr. José Carlos de Lima Gomes, 74 anos]: - professor, o que é que o senhor acha de eu levar, pessoalmente, para a Diretora da Escola (Escola Municipal de 1º Grau Completo, do Distrito de Bacupari, Palmares do Sul) uma amostra destas linguças, do salsichão e dos defumados? É para mostrar para ela o que a gente fez com a nossa carne de ovelha e que tem muito do jeito antigo como que se fazia, não é Wilma [84 anos]? Não acha, Merência [86 anos]? E assim, elas (as professoras e as merendeiras), também vão poder provar e mostrar para as crianças e, até mesmo, ajuntar na merenda, mais tarde! Após um curto silêncio, pela imediata aquiescência dos participantes, até pareceu que tivessem combinado esta ideia de antemão, ... *e, assim, as linguças de ovelha foram parar na Escola!*³

Dentre os diferentes procedimentos didático-pedagógicos que perpassam a prática docente em geral, a seleção de conteúdos e a sua materialização ou transformação em recursos educacionais, a partir da realidade concreta do educando, constituem-se em um dos muitos

³ Esta narrativa é oriunda da pesquisa, citada na nota de rodapé anterior, realizada de modo informal durante as atividades de campo, mas que não foi registrada explicitamente no relatório, considerando que a característica da Coordenadoria de Agronegócios é, eminentemente, de desenvolvimento de tecnologias aplicadas com a comunidade participante. A documentação fotográfica da referida análise sensorial, durante a qual ocorreu esta manifestação do quilombola José Carlos de Lima Gomes, 74 anos, também chamado pelo apelido de Seu Zé-Nenê, encontra-se registrada no Álbum Comidas Quilombolas no Limoeiro do Bacupari/RS, publicado pelo projeto financiado pelo CNPq, cuja referência é a seguinte: WIEST, José Maria. Comidas Quilombolas no Limoeiro do Bacupari/RS. Porto Alegre: Evangraf, 2011. Participaram da pesquisa os seguintes profissionais e o quilombola Manoel Boeira de Oliveira: Heloisa Helena Chaves Carvalho; Ingrid Bergman Inchausti de Barros.

desafios para a criatividade do professor, mormente quando se prioriza o protagonismo do educando, bem como o contexto sociocultural da comunidade na qual ele se insere, tendo como objetivo fundamental a transformação libertadora, solidária e sustentável.

Como nos lembram diferentes autores, remetendo ao pensamento do pedagogo Paulo Freire, a educação não é apenas um sinônimo de transferência de conhecimento, pela simples razão de que não existe um saber já feito, pronto, acabado, suscetível de ser captado e compreendido pelo educador e, em seguida, depositado nos educandos (Freire, 1986). O saber não é uma simples cópia ou descrição de uma realidade estática. A realidade deve ser decifrada e reinventada a cada momento, tanto pelo educador, quanto, principalmente, pelos educandos.

Neste sentido, a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, na análise e na transformação da realidade pelos protagonistas que a vivenciam. Em outras palavras, poderíamos dizer que a investigação da temática geradora, a partir de uma comunidade, compreende não apenas os dados da realidade local, como também a percepção que as pessoas têm desta, diante de toda a sua complexidade histórica, social e cultural nacional.

Conforme determina a Lei 10.639/03 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os estabelecimentos de ensino possuem a autonomia para:

Compor projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26-A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão (2004, p. 16).

Desta forma, ao se levar em conta a organização do fazer pedagógico deve ser de tal maneira que possamos partir do seguinte princípio: o aluno afrodescendente, como os demais alunos pertencem

centes a qualquer outro grupo étnico-racial (de origem indígena europeia ou asiática), somente serão elevados à condição de cidadão, com direito à educação de qualidade, quando estiverem identificados com as práticas pedagógicas pertinentes. Isto implica em professores com formação adequada, materiais didáticos que considerem as características das diferenças decorrentes de pertencimento étnico-racial e respectivos traços fisionômicos, com a raiz cultural construída a partir da ancestralidade africana, de trajetórias singulares das suas comunidades, da história específica dos seus grupos étnico-raciais afrodescendentes e com a visão, ainda, que tem cada aluno e da sua participação nos destinos do próprio grupo social e da sociedade mais ampla, desde que preservada sua identidade e os valores respectivos no contexto da história universal e da sociedade brasileira.

Retomando estes questionamentos feitos no início do texto, por meio das ideias de Paulo Freire, para muitos de nós que atuamos na educação, a realidade concreta de certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou mesmo imateriais, de fatos, cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para o educador Freire, porém, a **realidade concreta** é algo mais do que fatos ou dados tomados, mais ou menos, em si mesmos. Ela, a realidade concreta, é caracterizada por todos esses fatos e todos esses dados acrescidos da **percepção** que deles esteja tendo a participação da população por eles envolvida. Considerando os saberes locais e a realidade concreta, *a identidade de uma pessoa é formada com base em muitos fatores: sua história de vida, a história de sua família, o lugar de onde veio e onde mora, o jeito como cria seus filhos, fala e se expressa...* (Brayner, 2007, p. 6).

Se a opção do educador for libertadora, se a realidade dos educandos se dá a ele não como algo estático, imobilizado, simplesmente posto aí, mas que, ao contrário, se dá em uma relação processual, dinâmica e dialética entre os dados provenientes da objetividade e da subjetividade, não é possível reduzir os educandos, ou mesmo os diferentes grupos populares e étnico-raciais, a meros objetos do processo educativo ou da pesquisa, ou ainda da pretensa produção de conhecimento.

Freire, outrossim, acentua e insiste no questionamento do caráter ou da dimensão política da atividade de educação ou mesmo da própria atividade científica. Neste sentido, pergunta bem objetivamente: a quem sirvo com a minha ciência? A quem sirvo

como educador? E reforça que devemos, no mínimo, ser coerentes com nossa opção, exprimindo e assumindo plenamente esta coerência em nossas práticas educativas.

Com as nossas indagações, em termos da questão do protagonismo, devemos buscar compreender sobre o que representa para uma comunidade quilombola voltar a produzir estes alimentos, hoje qualificados à luz dos ditames da vigilância sanitária, como se originados fossem em uma *grande indústria*, mas que estão impregnados com jeito, cheiro, gosto, lembrança acerca de um modo de fazer alicerçado no passado longínquo e histórico afro-brasileiro.

Contudo, ainda estão teimosamente presentes no penoso trabalho contemporâneo, muitas vezes excludente, mas que lhes são próprios de um modo de ser quilombola, embora eivado de denominações, de receitas e, até de condimentos, impostos pelo senhorio branco por meio da opressão colonialista. É como se sentem muitos quilombolas, atualmente, ao ouvirem recorrentemente a desqualificação destas verdadeiras iguarias como sendo *de risco epidemiológico, coisa* ou *comida de pobre*, e de que contenham qualidade nutricional *duvidosa*.

Frente a estas realidades todas, como vão se sentir as crianças que se reconhecem quilombolas, no ambiente escolar e educacional? O que vão contar e o que vão ouvir em casa a este respeito? Como os quilombolas vão se inserir nas próximas oficinas de campo que acontecem na Associação Comunitária Quilombola, pois, afinal de contas, eles representam as potenciais e futuras lideranças na realidade atual da comunidade do quilombo do Limoeiro e, até mesmo, do movimento quilombola no Estado ou em termos nacionais?

E como permanece a questão da solidariedade e das leis sociais de reciprocidade que permeiam estes produtos, amainando as *fomes e as necessidades provisórias*, por meio da partilha social? Por outro lado, até que ponto as produções de cada integrante da comunidade quilombola permitem, com o passar do tempo, a devolução, a retribuição, junto aos vizinhos, aos parentes e aos amigos?

E como fica a questão da sustentabilidade, considerando que a maior prova do alto valor agregado destas práticas alimentares tradicionais está relacionada à sobrevivência física, mental e espiritual de gerações inteiras de quilombolas, ao longo do transcurso da diáspora perversa, imposta ao povo negro, mormente em terras latino-americanas?

Na oportunidade em que o Prof. José Maria Wiest, um dos autores deste artigo, participou do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* na UFRGS, trabalhando com as questões históricas, sociais e antropológicas contemporâneas associadas às comunidades quilombolas rurais, ele levou, inclusive como proposta de material didático-pedagógico, algumas plantas medicinais e condimentares recém-colhidas, além de *slides* de alimentos e de iguarias, todos esses materiais relacionados diretamente à realidade concreta dos quilombos do Litoral Norte gaúcho, com os quais teve a oportunidade ímpar de conviver.

Considerando essa realidade quilombola e no que tange ao Patrimônio Cultural Imaterial Afro-Brasileiro, conforme Brayner (2007, p.16), o importante é preservar e *valorizar os saberes e os conhecimentos das pessoas*, como seus ofícios e saberes artesanais, as maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, de utilizar plantas como alimentos e remédios, etc. Desta forma, esses bens culturais materiais e imateriais quilombolas podem ser trabalhados como conhecimentos, informações e materiais didático-pedagógicos nas próprias áreas quilombolas e nas redes escolares de ensino, tanto públicas quanto privadas.

Os educadores devem estar atentos à seguinte questão mais ampla: os negros constroem, histórica e socialmente, suas diferentes práticas culturais em diferentes ambientes não escolares de características étnico-raciais denominados de Territórios Negros (quilombos, terreiros, quadras de escolas de samba, espaços de jongo, capoeira, maracatu, ONGs, centros culturais, clubes negros e outros), desdobrados em variedades de lugares socioculturais e ambientes geográficos. Portanto, os negros circulam por diferentes espaços sociais, culturais, artísticos, sagrados e políticos, tanto quanto nesses espaços eles são submetidos às diversas *intensidades* afro-brasileiras.

Dando continuidade à proposta didático-pedagógica suprarreferida, com algumas plantas, em questão de instantes conseguimos vincular a elas a lenda do Negrinho do Pastoreio⁴, historicamente fiel quanto ao uso da chibata associado ao *suplício do formigueiro*, por diversas vezes impostos aos escravos, que eram punidos de modo injusto e desumano

⁴ Ver a obra de Simões Lopes Neto, *Contos gauchescos e Lendas do Sul*. 3ª ed. Porto Alegre: Globo, (1965), Editoração eletrônica de Luiz Abel Silva. Disponível em: <http://www.ufpel.tche.br/pelotas/ebooks/lendasdosul.pdf>. Acesso em: 25 maio de 2011.

por supostas *infrações*, com a erva-do-formigueiro (*Chenopodium album* – Angiospermae) e com a erva-de-são-simão ou erva-de-preta-velha (*Vernonia scorpioides* – Compositae), estas presentes no material didático-pedagógico que estávamos compartilhando.

Comentários sobre essas plantas foram feitos por Dona Nair (92 anos), remanescente quilombola de Serra das Asprezas, em Piratini, ao Grupo de Pesquisa orientado pelo Prof. José Maria Wiest, em outro projeto participativo, quando ela relacionou a utilização das plantas para amenizar a dor e a infecção, para promover a cicatrização, após as práticas de suplicamento que teriam sido contumazes no sul do Estado, à época da escravidão de africanos e de seus descendentes, e que foram confirmadas por sua avó.

Por ocasião da apresentação dos resultados do curso realizado na comunidade quilombola do Limoeiro, em Seminário organizado pelo curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, em Porto Alegre, dentre os alimentos quilombolas que analisamos, infelizmente só por meio do recurso didático-pedagógico em imagem, mereceram destaque o uso intenso, ainda nos dias atuais, de vísceras, miúdos, do próprio sangue animal, assim compondo verdadeiras iguarias na percepção da comunidade participante, oportunizando-nos, como *educadores em aprendizagem* naquela situação, a analisar e, mesmo, a questionar, positivamente, sua importância nutricional.

Sobretudo, em relação às anemias ferroprivas,⁵ quando nos deparamos com aquelas situações de desequilíbrio no sangue e que decorrem da carência ou da falta, tanto qualitativa como quantitativa, de fontes de ferro biologicamente disponíveis na alimentação, e que se tem acesso normalmente, ocorrendo esse tipo de desequilíbrio sanguíneo, contraditoriamente, ainda bastante prevalente em periferias urbanas e fator interveniente importante no insucesso escolar. Já

⁵ As anemias ferroprivas, ferropênicas ou sideropênicas são situações de desequilíbrio no sangue que decorrem do aporte, da ingestão ou mesmo da absorção insuficiente de ferro biologicamente disponível, a partir da alimentação a que se tem acesso normalmente. Constituem as anemias mais comuns, as relacionadas diretamente ao metabolismo do ferro, sendo as mais prevalentes no mundo inteiro, acometendo, principalmente, crianças em torno dos cinco anos e mulheres em idade fértil. Os sinais clínicos da deficiência de ferro não são facilmente diagnosticáveis, incluindo palidez, anorexia ou falta de apetite, apatia, irritabilidade, diminuição da atenção e dificuldades psicomotoras

nas comunidades remanescentes quilombolas, como com os idosos do Limoeiro, onde estes alimentos de origem animal são utilizados tradicionalmente, eles apresentam invejável *performance* quanto a sua saúde física, mental e social!

Na mesma ocasião, quando colocamos *na roda* dos participantes do curso, a paçoca de ratão (ratão-do-banhado, *Myocastor coypus* – Capromidae), como sendo a mais privilegiada entre os parceiros quilombolas, ainda hoje, embora esta espécie de roedor esteja sob proteção pelos órgãos ambientais, registramos as inúmeras manifestações de aversão pelos cursistas presentes, quando pudemos sentir e, conseqüentemente, refletir sobre valores preconcebidos, pré-moldados e sutilmente impostos ao cidadão comum, inclusive aos educadores, a partir de interesses dominantes, não só em alimentos e alimentação, assustadoramente hegemônicos, quando se trata de desqualificar e menosprezar a realidade concreta, tanto material como imaterial, principalmente nas comunidades populares e tradicionais.

Em síntese: é possível, é viável, é extremamente necessário trabalhar com educação na perspectiva libertadora e, conseqüentemente, transformadora, apropriando-nos e integrando ao processo ensino-aprendizagem participativo os recursos materiais e imateriais que emergem da realidade concreta de nossos educandos. Para o verdadeiro educador, um pouco de abertura e criatividade pessoal, humildade técnica e comprometimento com a realidade do Outro podem fazer a diferença!

Deve o educador, portanto, reunir material didático e organizar procedimentos didático-pedagógicos, em sua respectiva área de conhecimento (Língua Portuguesa, Geografia, Matemática, Literatura, Ciências, História, Ensino Religioso, Química, Sociologia e outras), que venham a incorporar, nas atividades cotidianas em sala de aula e nos demais ambientes escolares, os dados históricos; sistemas de devoções e de crenças, cultura religiosa, diversos aspectos socioculturais, variedades estéticas e valores éticos.

Nas páginas seguintes deste capítulo, o leitor terá a oportunidade de conhecer as contribuições importantes dos cursistas no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* (UFRGS/DEDS-Uniafro), por meio das suas participações em seminários, elaborações de projetos educacionais e de materiais didático-pedagógicos, fóruns, avaliações e atividades pedagógicas. São

trabalhos práticos e que foram propostos e, sobretudo, concretizados nos ambientes escolares e não escolares.

Os cursistas obtiveram conhecimentos, informações; tiveram acesso aos materiais multimídias, culturais e pedagógicos sobre a cultura afro-brasileira e, a partir destes elementos, produziram propostas de procedimentos didático-pedagógicos, de forma a adquirirem qualificação educacional com base na temática cultural e pedagógica afro-brasileira. A participação e a atuação dos cursistas, para atender às solicitações dos educadores, ocorreram nos fóruns; nas apresentações de tarefas em termos de procedimentos didático-pedagógicos concretos; por meio de Atividades/ Tarefas e na elaboração de Projetos Pedagógicos. Agora, a seguir, temos a oportunidade de fazermos a leitura dos excertos dos fóruns, das atividades/tarefas, dos projetos pedagógicos e das cartas educativas.

Referências

BRAYNER, Natália Guerra. *Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais*. Brasília: Iphan, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. SEPP/IR. INEP. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

CARVALHO, Miriam Corrêa de; BARACAT, Emílio Carlos Elias; SGARBIERI, Valdemiro Carlos (Org.) Anemia ferropriva e anemia de doença crônica: distúrbios no metabolismo do ferro. *Segurança Alimentar e Nutricional*, Campinas, 13(2), 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 8. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: (Org.) BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.34-41.

GONÇALVES, Alexandre da Rocha. *Fitodesinfecção de águas na perspectiva da agricultura e da agroindústria familiar*. 2005. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Veterinárias. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

LOPES NETO, João Simões. *Contos gauchescos e Lendas do Sul*. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1965. Edição eletrônica de Luiz Abel Silva. Disponível em:

<http://www.ufpel.tche.br/pelotas/ebooks/lendasdosul.pdf> Acesso em: 25 maio de 2011.

LORENZI, Harry; MATOS, Francisco José de Abreu. *Plantas Medicinais no Brasil: Nativas e Exóticas*. Nova Odessa: Instituto Plantarum, 2008.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 6. ed., 1986, p. 17 – 33.

WIEST, José Maria (Org.). *Comidas Quilombolas no Limoeiro do Bacupari/R.S.* Porto Alegre: Evangraf, 2011.

_____. *Plantas Medicinais e Condimentares...* enquanto saberes e fazeres quilombolas no Limoeiro do Bacupari. Porto Alegre: Evangraf. 2008.

_____. (Org.) *Alimentos e Alimentação...* enquanto saberes e fazeres quilombolas no Limoeiro do Bacupari. Porto Alegre: Evangraf. 2008.

Orientações para o desenvolvimento dos módulos

Apresentamos, a seguir, o conjunto das orientações específicas a cada módulo que nortearam todas as atividades ou tarefas realizadas pelos participantes ao longo do curso.

Módulo 1 – Uso da tecnologia

Objetivo

Fornecer as ferramentas básicas para utilização da plataforma Moodle tanto para os professores docentes quanto para os professores-alunos e tutores.

Atividades a distância

Realização de fóruns de discussão e fóruns-aula, produção de texto simples, procura de página da Web, link a um arquivo ou site, link a um diretório, envio de arquivo, produção, *chat* de texto on line, modalidade avançada de arquivos.

Módulo 2 – Educação na diversidade e Direitos Humanos

Objetivo

Facilitar o entendimento de que colocar a questão da população negra na base do currículo é pensar e fazer educação na diversidade, especialmente focada nas dimensões étnico-raciais, de gênero e culturais

e entender, também, que a diversidade é fundamental para a construção de nossa identidade enquanto cidadãos brasileiros.

Atividades preparatórias

Leituras individuais ou em grupo dos textos *Diversidade Cultural, Educação e Ambiente Escolar; Diversidade, Etnicidade, Identidade e Cidadania; Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil; Direitos Humanos, Multiculturalismo e Educação; Direitos Humanos, Educação e Interculturalismo*.

Discussão em pequenos grupos no local de trabalho sobre as leituras realizadas.

Observação da realidade escolar, a partir do estudo do texto apresentado em Power Point, *História e Cultura Afro-Brasileira: características da Escola comprometida com a temática*.

Início da **organização de portfólio**.

Troca de ideias com colegas cursistas e não cursistas.

Contato com a equipe diretiva.

Atividades a distância

Fórum

Relações da diversidade com a realidade do cotidiano escolar.

Como as questões de diversidade étnico-racial, cultural e de gênero perpassam as relações no cotidiano escolar?

Tarefa pedagógica

Criação de uma sequência didática, a partir de três conceitos escolhidos dentre os estudados por Nilma Gomes: *identidade, identidade negra, raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial e democracia racial*.

Produção textual

A partir das leituras realizadas, do conteúdo dos vídeos da série *As Américas têm cor: Afrodescendentes nos Censos do Século XXI – Brasil, Uruguai e Equador*, produzir um texto, considerando as tensões entre igualdade

e diferença que envolvem a definição de Direitos Humanos, o modo como aparece nos movimentos sociais a articulação entre igualdade e diferença, ressaltando também quais elementos dos vídeos estimulam a pessoa nos desafios de desconstruir, articular, resgatar e promover uma educação intercultural no Brasil.

Elaboração de plano de implementação, focado em cinco pontos considerados deficitários com base nas características de uma escola comprometida com a temática, levando em conta:

- a) a leitura do documento *História e Cultura Afro-Brasileira: características da escola comprometida com a temática*;
- b) a observação do cotidiano escolar quanto ao nível de implementação da Lei 10.639/03. O plano deve identificar os cinco pontos selecionados, conter identificação, objetivos, proposta de ações; justificativas para as ações indicadas.

Módulo 3 – Atos legais e atos normativos

Objetivo

Fornecer elementos para o cursista compreender que a Lei 10.639/03 não foi benesse do governo brasileiro; é fruto de intensa e prolongada luta do Movimento Negro para dar visibilidade à real participação e contribuição dos afro-brasileiros na construção do Estado Brasileiro; que esta norma legal integra um conjunto de compromissos assumidos pelo Brasil no contexto internacional de combate a todas as formas de discriminação e coloca à disposição de todos os elementos para fazer educação como política pública, ampliando as possibilidades de permanência e sucesso dos afro-brasileiros nos bancos escolares.

Atividades preparatórias

Análise, à luz das leis 10.639/03 e 11.645/08, de documentos legais/ normativos da escola: *Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Proposta Curricular e de Estatutos de setores da organização escolar*.

Debate da situação com os colegas de escola.

Registro das observações efetuadas sobre os aspectos positivos

ou, se for o caso, a opinião sobre os aspectos negativos encontrados no Regimento Escolar ou no Estatuto do Conselho Escolar ou na Proposta Curricular. Indicação de cinco itens considerados relevantes.

Atividades a distancia

Fórum

A Lei 10.639/03 é o ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada como o mesmo valor de outros povos que para aqui vieram. E é o ponto de partida para uma mudança social.

Com base no material disponibilizado, debater sobre as lutas do Movimento Negro em prol dos direitos à educação que resultam nas conquistas legais alcançadas até o presente momento.

Postagem de produção textual

Comparação do conteúdo do documentário com o conteúdo dos textos legais e normativos, incluindo os Tratados Internacionais de que o Brasil é signatário.

Módulo 4 – A temática na estrutura e no funcionamento da escola

Objetivo

Estabelecer condições para o entendimento de que é necessária a participação efetiva de toda a comunidade escolar para fazer acontecer a inclusão da temática no currículo escolar.

Atividades preparatórias

Leitura Individual ou em pequenos grupos dos seguintes textos – Escola: finalidades, objetivos, meta, organização; Responsabilidades da Escola; Projeto Político-Pedagógico; Biblioteca Escolar; Representação de negros e negras no livro didático.

Observação da realidade escolar e reconhecimento da estrutura da escola, com base nas leituras realizadas.

Análise do Projeto Político-Pedagógico da escola e verificação de qual o tratamento dado à temática afro-brasileira.

Assistência, de preferência com colegas da escola, ao vídeo Gerando traumas (história de Bill) e roda de discussão para analisar o conteúdo do mesmo e pensar como construir uma proposta educacional que atenda a interesses de jovens como o Bill.

Observação da dinâmica da Biblioteca Escolar e de como lida com as questões da temática afro-brasileira.

Construção conjunta professor/ bibliotecário de proposta de trabalho sobre a temática, envolvendo toda a escola.

Atividades a distância

Fórum – Relações entre o Projeto Político-Pedagógico e o Cotidiano Escolar.

Considere as leituras realizadas e o vídeo disponibilizado. Registre suas considerações, a partir das questões colocadas a seguir.

1. Se Bill fosse aluno de sua escola, como as necessidades de ensino apontadas no vídeo poderiam ser atendidas? Analise a situação considerando o Projeto Político-Pedagógico vigente.
2. E você, como educador junto a seus pares, em que medida poderia construir uma perspectiva educacional que atendesse aos interesses de jovens que apresentam visões críticas como a de Bill?

Produção textual

Com base no material lido, vídeo assistido e discussões, fazer uma síntese sobre as possibilidades de vínculo efetivo entre a realidade escolar, as perspectivas teóricas e a razão pela qual a escola deveria existir.

Produção de PowerPoint

Construir um PowerPoint com propostas de ações que favoreçam a representação positiva do negro no âmbito da comunidade escolar, por meio de atividades em parceria com a Biblioteca Escolar ou outro setor da escola.

Módulo 5 – A temática na sala de aula e nos demais espaços escolares

Objetivo

Propor, por meio de uma abordagem interdisciplinar, a análise e a discussão de questões sobre:

- a) História e Cultura Afro-Brasileira, currículo e ambientes de aprendizagem, especialmente as dimensões do currículo oculto e do currículo em ação e suas consequências nos diferentes ambientes de aprendizagem que a escola oferece; saberes do professor e práticas pedagógicas voltadas para a implementação da temática;
- b) currículo, espacialidades e temporalidades afro-brasileiras, partindo da África e chegando à Diáspora brasileira, contextualizando o currículo à luz desses elementos;
- c) currículo, múltiplas linguagens e afro-brasilidades, com ênfase nas linguagens musicais e visuais, a partir da realidade da população negra, como exemplos de linguagens não-verbais usadas como ferramentas pedagógicas de grande valia para o desenvolvimento desse novo currículo que buscamos construir;
- d) currículo e valores civilizatórios afro-brasileiros e sua inserção no currículo escolar, como condição para a construção da cidadania brasileira.

Atividades preparatórias

Estudo Individual ou em grupo de textos – *Revisitando o currículo; Currículo e identidade; História e Cultura Afro-Brasileira: saberes do professor; História e Cultura Afro-Brasileira: procedimentos didático-pedagógicos; Passos para planejar uma aula; Territórios Interacionais: quilombos, vilas, bairros residenciais negros urbanos; Comunidades remanescentes de quilombos: por um novo fazer pedagógico; Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo; Violência simbólica e verticalização da cultura; Africanidades brasileiras e educação; Arte africana; Arte afro-brasileira; Valores afro-brasileiros na educação; Bruna e a Galinha d'Angola; Tramas da cor; Por uma educação musical antirracista.*

Análise de vídeos – *A África está em nós; Chácara das Rosas; Família Silva; Quilombo Rio das Contas; Baião de ninar; Bruna e a Galinha d'Angola.*

Elaboração de quadro-síntese sobre currículo, cultura, identidade nacional e cidadania.

Análise de imagens apresentadas em PowerPoint – *O olhar dos viajantes, O olhar da mídia e O olhar da fotografia.*

Atividades a distância

Fórum – Introdução de elementos de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Currículo escolar.

Conhecer, valorizar e respeitar a História da África e a Diáspora Africana em terras brasileiras são condições fundamentais para a compreensão da realidade contemporânea no Brasil. Os territórios negros, rurais e urbanos, seus espaços, dinâmicas sociais e culturais realizam processos de afirmação da cultura negra, com fortes vínculos históricos e simbólicos com a matriz africana, identificando constantes reinvenções simbólicas que influenciam a sociedade e a cultura brasileira.

Neste sentido, a questão que colocamos para o debate é: como os elementos que compõem essa discussão podem auxiliar a Escola na construção de uma perspectiva curricular diferenciada no trato pedagógico da temática?

De que forma, pedagogicamente falando poderemos introduzir estes elementos no nosso fazer cotidiano em sala de aula e demais ambientes de aprendizagem?

Fórum – Múltiplas linguagens como ferramentas pedagógicas.

Como educadores de diferentes áreas do conhecimento escolar, ou envolvidos em outras funções dentro da escola, podem usar especialmente a linguagem musical e a visual como ferramentas pedagógicas para a construção de uma nova narrativa educacional que leve em conta História e Cultura Afro-Brasileira?

Considerar:

1. as novas necessidades da educação, com a inclusão da temática como um dos elementos obrigatórios da base estruturante do currículo;
2. a oportunidade para:
 - a) construir conhecimentos e saberes, a partir de linguagens não-verbais;
 - b) desconstruir relações de poder histórica e socialmente determinadas, quebrando assim a verticalização nas relações sociais.

Fórum – Os valores civilizatórios e a prática pedagógica

Muitas das histórias infantis que nos são contadas, ou que contamos em nossas escolas, aos nossos alunos, via de regra, têm um padrão previamente definido. Os valores contidos nessas histórias nos levam a construir assertivas que confirmam e conformam concepções de mundo que reificam uma visão etnocêntrica.

Uma prática pedagógica que contemple os valores civilizatórios afro-brasileiros pode, neste contexto, fazer toda a diferença, tendo em vista a urgência que se estabelece tanto em provocar a desconstrução de padrões de comportamento e de posturas quanto em afirmar uma efetiva educação das relações sociais com ênfase no pertencimento étnico-racial, cultural e de gênero. Os valores civilizatórios afro-brasileiros transcendem à questão das histórias infantis e precisam ser visibilizados ao longo do processo educativo, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A questão que propomos para discutir neste fórum é: quais as possibilidades didático-pedagógicas por meio das quais podemos inserir os valores civilizatórios afro-brasileiros em nossa prática cotidiana, nos permitindo ir além das histórias infantis e se fazendo presente em todas as áreas de conhecimento da Educação Básica?

Produção textual

Ideias principais sobre a África a partir dos elementos obtidos nas seguintes referências:

1. áudio-aula intitulada *A África está em nós*.
2. conjunto de mapas sobre a África que mostram a posição da África em relação a outros espaços do mundo, projeções imaginárias no continente africano e deformações e estereótipos nas representações cartográficas da África, presença, ou não, de elementos que revelam etnocentrismo e eurocentrismo.

Produção de PowerPoint

Breve narrativa sobre o encontro etnográfico realizado, considerando como a comunidade ou entidade sociocultural visitada se constituiu social e historicamente em Território Negro rural ou urbano.

Incluir textos, foto ou outras imagens, vídeos e áudios.

Comentário

Qual deve ser o papel da imagem como recurso pedagógico, no estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas escolas de Educação Básica. Levar em conta as imagens oferecidas (*O olhar dos Viajantes*, *O olhar da Mídia* e *O olhar da Fotografia*) e os textos (*Arte Africana* e *Arte Afro-Brasileira*).

Projeto

Construção de um projeto que tenha por foco valores civilizatórios afro-brasileiros, tomando por referência as histórias apresentadas (*Tramas da Cor e Bruna* e *a Galinha d'Angola*).

Módulo 6 – Avaliação na temática

Objetivo

Realizar um exercício de reflexão/ação sobre as possibilidades de utilização de procedimentos avaliativos com relação à inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar da Educação Básica para constituir uma oportunidade de sistematização das práticas avaliativas utilizadas ao longo do curso: construção de instrumentos de avaliação, observação da realidade de escola,

organização de registros, auto-avaliação, avaliação cooperativa, avaliação do cursista pelo tutor, avaliação do curso e dos docentes pelos cursistas, avaliação do curso pelos docentes e tutores.

Atividades preparatórias

Leitura individual ou em grupo – A temática afro-brasileira e as práticas avaliativas; Por que falar em avaliação; Avaliação institucional.

Atividades a distância

Fórum

Na semana da Consciência Negra, três alunos foram chamados a participar de equipe coordenadora e organizadora das atividades comemorativas, juntamente com os professores de Geografia e de Educação Infantil. Um ficou responsável pela coreografia afro, outro por fazer os contatos com o grupo de capoeira e o terceiro aluno por recolher e colocar, no espaço escolar, os cartazes alusivos à temática. O professor de Geografia convidou para o evento um colega seu, que é militante do movimento negro, e a professora de Educação Infantil encarregou-se de convidar uma yalorixá, moradora da comunidade, para falar aos professores sobre religiões de matriz africana. Montou-se, assim, a programação da Semana da Consciência Negra na Escola.

Durante o Conselho de Classe, ocorrido após esse período, colocada a situação dos alunos que foram responsáveis pela programação da Semana da Consciência Negra, ponderou-se que os alunos que estiveram envolvidos nas atividades dessa semana deveriam ter seu desempenho considerado. E, por consequência, receberem um conceito diferenciado, pois o seu envolvimento havia sido determinante para o êxito da atividade proposta.

Houve uma intensa discussão entre os professores, que, embora dizendo reconhecer a importância da atividade, não consideravam correto **premiar** a participação dos alunos na

atividade que consideravam **extraclasse**, em detrimento de outros que permaneceram em sala de aula e realizaram todas as atividades propostas. Além disso, outro argumento utilizado foi o de que os alunos em foco, durante o ano letivo, apresentaram desempenho escolar, algumas vezes, abaixo da média exigida (6,5).

Considerando as leituras realizadas, como analisar a situação apresentada e o que encaminhar como proposta de solução para esse impasse?

Carta Educativa

Escrever uma carta que atenda aos seguintes critérios:

- a) ser pessoal;
- b) contar o que representou para si próprio a oportunidade de participar do curso; apresentar quais eram suas expectativas ao começar o curso e quais são as perspectivas com o curso concluído, em termos de vida profissional e pessoal;
- c) conter um parecer sobre o curso;
- d) ter princípio, meio e fim;
- e) ser escrita em linguagem coloquial;
- f) não ter limite de lauda;
- g) ser endereçada a alguém.

Excertos da produção dos cursistas

FÓRUNS

Os fóruns constituíram espaços virtuais, por meio da plataforma Moodle, onde os cursistas desenvolveram reflexões, análises, interpretações acerca dos *procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em história e cultura afro-brasileira*, além de efetuarem registros de experiências concretas realizadas no âmbito escolar de atuação docente.

Módulo 2 – Educação na Diversidade e Direitos Humanos

Relações da Diversidade com a Realidade do Cotidiano Escolar

A escola em que trabalho situa-se em uma região de periferia em Novo Hamburgo, onde a população pertence a etnias diversas, devido ao grande processo de migração de outros pontos do estado em busca de emprego, principalmente na área calçadista. Apesar desta grande diversidade, vejo ainda situações de racismo mascarado e também discriminação quanto a essas questões étnico-raciais. Na verdade, acredito que o Brasil se entende como um país que respeita todas as formas de manifestações de sua população, mas isso não é o que ocorre normalmente [...].

Dentro desta perspectiva, noto que as pessoas têm dificuldade em aceitar o que [é] distinto de sua cultura, religião, opção sexual. Ao mesmo tempo, as religiões e as culturas no Brasil se misturam. Como aparece na propaganda *Mandingas*, a mistura de elementos do candomblé com imagens de santos católicos e amuletos mostra o quanto o brasileiro é multicultural [...]. Na escola, há um conjunto de elementos

que formam a identidade dos alunos e também dos profissionais que nela trabalham – elementos ligados à cultura, à etnia, à religião, etc. A convivência diária embasada no respeito às peculiaridades de cada um é o caminho mais correto a seguir. Conhecer a cultura de cada grupo étnico, cultural, ou com outras formas de ver o mundo auxilia muito na formação de uma sociedade igualitária e justa. Como professora na escola em que atuo, atendo todos os alunos e desenvolvo um trabalho principalmente voltado para estas questões. Com certeza, já estou contribuindo para a formação de novos cidadãos.

Tatiana Gomes De Mello e Silva, Polo Novo Hamburgo/2010

Relações da Diversidade com a Realidade do Cotidiano Escolar

Parafraçando Kabengele Munanga, no texto *Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania*, acredito que tudo é história no tema étnico-racial [...]. No entanto, é preciso que cada um de nós, professores, entenda o que é diversidade e respeite as diferenças que, segundo o Prof. Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior no texto *Diversidade Cultural, Educação e Ambientes Escolares*, nos permite distinguir entre nós e os outros. Neste contexto, é possível afirmar que nos constituímos a partir do olhar sobre o Outro. E que, nosso aluno é também *construído* em um contexto histórico/geográfico/cultural que o define e às suas crenças, seus saberes. Por exemplo, o que representa ser mulher? Ser mulher negra? Ser mulher negra brasileira? Cada definição que acrescentamos ao indivíduo acarreta novos significados que, dependendo do contexto social, da época, da cultura, podem vir carregados de significados.

Nesta *miragem*, é possível entender o que a propaganda da Nike pode nos passar: uma mistura de culturas e costumes que definem quem somos nós, brasileiros. E se, afinal, somos essa *miscelânea* étnico-cultural, por que continuar privilegiando apenas uma parte da história?

Tatiana Gomes De Mello e Silva, Polo Novo Hamburgo/2010

Relações da Diversidade com a Realidade do Cotidiano Escolar

As fotografias compartilhadas neste módulo, referindo-se ao papel que elas têm na formação de nossas identidades, traduzem

a perseverança, a batalha pela sobrevivência e a beleza/estética da presença do negro no conjunto da população brasileira. Os cenários socioculturais são eternizados nas fotografias dos diferentes... Há muitos elementos para explorarmos com os nossos alunos; podemos construir outras qualidades estéticas e desconstruirmos visões de feio e belo, valorizando a liberdade de expressão e, principalmente, utilizar outras imagens que valorizam cada sujeito em suas características únicas e singulares. A arte é a manifestação do que existe de superior em cada povo e em cada sociedade. E, como sempre, devemos deixar que outros elementos enriqueçam a nossa caminhada, pois é assim que vamos acrescentando e revendo conceitos para criarmos outras possibilidades no processo de vir a ser cidadãos e cidadãs mais conscientes de nossos papéis e responsáveis pela valorização e preservação do diverso, daquilo que nos complementa e nos torna parte do processo civilizatório.

Clairton Enselbach, Polo Porto Alegre/2010

Relações da Diversidade com a Realidade do Cotidiano Escolar

É preciso ver o negro na mídia impressa e escrita, na literatura, nos livros didáticos de maneira positiva, realizando atividades *normais*, sendo menino, menina, jovens, homens e mulheres normais e que valorizem a cultura negra, mas não de forma como algo tribal e primitivo. O negro poder enxergar-se, construir-se como pessoa e consolidar uma imagem positiva de si mesmo, ver-se em situações em que ele aparece positivamente, estar com seus pares e sentir-se bem, não sentir vergonha de ser negro. Precisamos trabalhar a valorização da cultura do afrodescendente com igualdade de peso com que é trabalhada a cultura do europeu, ações positivas do governo no sentido de inserir o negro no mercado de trabalho e estudos de forma a reparar os anos, os seculares erros do passado.

Edianie Bardoni, Polo Porto Alegre/2010

Relações da Diversidade com a Realidade do Cotidiano Escolar

É curioso retomar esses elementos e relacioná-los ao fato de sabermos, hoje, que a África foi o berço da humanidade. Finalizo

ressaltando a vídeo-aula, intitulada *A África está em nós*, que nos mostra a riqueza da cultura material africana, normalmente ignorada pelos currículos escolares, ainda modelados por uma visão eurocêntrica. Penso que, através do conhecimento e do aprofundamento nessa história e nessa cultura poderemos ter procedimentos didáticos e ações afirmativas, construindo uma escola realmente comprometida com a temática.

Nádia Menegassi, Polo Porto Alegre/2010.

Relações da Diversidade com a Realidade do Cotidiano Escolar

Neste meu primeiro fórum do 2º módulo, começo expressando uma opinião pessoal: que todos nós temos pouca humildade. Fomos criados do jeito que a sociedade achou que era certo, acompanhar os pares e não os ímpares e, assim, não tivemos o privilégio de aprender mais, pois os nossos pares sabiam quase sempre as mesmas coisas que nós. Os nossos *diferentes* queriam se aproximar, mas como, se tudo já era predeterminado e organizado pelas nossas famílias e sociedade? Bom, desabafando um pouco sobre isto, sinto e vejo, diariamente, que nossos irmãos de todas as etnias, raças, cor, grupo social têm dificuldade de viverem o simples, serem felizes com o mais próximo, sendo que amar é muito difícil, pois exige afeto, carinho, abraço, beijo, solidariedade, doação, e isto faz muitas vezes demandar estar acompanhado de alguém que toda a sociedade diminui e pode nos diminuir também. Complicado, né? Já vivi isto como alemã e pobre, com um grupo de alemães e ricos que gostariam que eu nem estivesse naquele momento com eles, pois eu não conseguiria atingir os objetivos deles, já que meu perfil visual não combinava com a situação. Foi este um dos tantos motivos pelos quais estudei e fiz concurso para garantir o que as aparências não garantem, um bom emprego estável. Vejo que esta minha vivência fez com que eu conseguisse colocar-me no lugar dos alunos, em algum momento que envolve o visual, e quanto isto faz interferência na autoestima da pessoa quando ela não está preparada para receber um preconceito, e, se for da raça negra, então nem se fala, vêm mais apelidos além da discriminação. Continuarei no fórum para completar escritas sobre as leituras feitas e comentar sobre uma literatura de Sylvia Orthoph, quando ela relata

poeticamente que os brasileiros recebem os reis africanos ainda como escravos e os reis africanos recebem os brasileiros como reis e rainhas em qualquer lugar ou situação. É mole, ou querem mais? Martine, abraços a todos.

Martine Blodorn Moura, Polo Sapucaia do Sul/2010.

Relações da Diversidade com a Realidade do Cotidiano Escolar

O tema diversidade dentro da minha escola é um tanto complexo, sobretudo porque a convivência com os diversos grupos é evidente, porém o lidar com isso ainda se dá muito mais no campo da teoria. A escola está localizada em uma comunidade que é denominada de *área verde*, boa parte das casas não tem situação regular junto à prefeitura, ou seja, área de invasão, o que se configura em uma comunidade pobre. Pois bem, justamente e surpreendentemente neste ambiente em que se perpetuam preconceitos, muitas vezes, por informações atreladas ao senso comum, comportamentos e conceitos acabam sendo copiados de uma sociedade sem um filtro algum ou muito pouco. É ilusório pensar que as populações carentes possuem um senso de solidariedade, compreensão do outro muito diferente do resto da sociedade, não é não! E como diria Paulo Freire, a escola é feita de gente e essa gente é que forma minha escola. Então, a discussão deve passar, primeiro, pela desconstrução de conceitos, de achismos, de ideias, de vontades, para, aí sim, começar a construção de algo, e tal desconstrução tem de começar pelos professores, diretores e funcionários para então chegar aos alunos. O fato é que nossos discursos não condizem com nossas práticas, não por má fé, mas por total falta de aprofundamento e conhecimento. Por outro lado, existe, sim, uma inquietação no ar, não mais se consegue ficar calado diante do erro, da discriminação, as intervenções dos professores têm sido mais seguidas. Alguma coisa vai mudar!

Denise Lopes Martins, Polo Alvorada/2010.

Módulo 3 – Atos legais e atos normativos

Conquistas Legais na Área da Educação Brasileira

É possível entender, a partir das leituras, que tanto as Conferências de Durban quanto a história das Frentes Negras no Brasil, ambas traçaram objetivos comuns: resgatar a importância do negro na sociedade, dando-lhe direito à educação, o respeito à cultura. Porém, é visível que as lutas pelos direitos humanos e por uma sociedade igualitária vêm sendo desenvolvidas desde 1930. Muitas organizações através de lutas, campanhas de informação, prevenção, entre outras, buscam demonstrar que as leis e diretrizes existem e que por direito devem ser respeitadas, na comunidade, na escola, enfim, em qualquer espaço da sociedade na qual o negro esteja inserido. Infelizmente, a maioria das escolas ainda representa um espaço sem uma formação sistematizada de reconhecimento da cultura negra em seu currículo. Portanto, a escola se diz democrática, cidadã, porém não valoriza a cultura do aluno, seu pertencimento coletivo, étnico, de gênero, religioso, grupal, pois possui uma concepção dominante, etnocêntrica, racista e de sexo, na qual não existe a abertura para as culturas ausentes, silenciadas e negadas num currículo que reproduz e que exclui inúmeras oportunidades de igualdade.

Otilia Beatriz Gomes Freires, Polo Alvorada/2010.

Conquistas Legais na Área da Educação Brasileira

Sabemos que a elaboração e a aprovação destas leis são conquistas tecidas, ao longo de muitos e muitos anos, a ferro e fogo, pelos que nos antecederam... de modo geral, alguns preceitos básicos da Lei 10.639/03 ainda são timidamente tratados ou mesmo ignorados em muitas escolas. Ainda percebemos que as questões étnico-raciais são, muitas vezes, tratadas de modo isolado ou meramente folclórico, sem que o trabalho, contudo, coloque o *dedo na ferida*, ou seja, vá ao cerne do que propomos, e devesse objetivar reconhecimento e confrontação das diferenças, conhecimento e valorização das contribuições dos diferentes grupos na formação da nossa história, a valorização da cultura negra, a desconstrução dos estereótipos e de novas relações interpessoais e

inter-raciais, baseadas na justiça social. Precisamos levar para a escola e incorporar ao currículo, de maneira transdisciplinar, estas discussões e ir além, propor ações que possam levar à mudança dos paradigmas estabelecidos, ao longo da nossa única história, tida como oficial pela escola.

Eneida Lombardi Porto, Polo Porto Alegre/2010.

Conquistas legais na área da educação brasileira

As leituras realizadas só fortaleceram o que penso sobre as questões relacionadas à cultura afro-brasileira dentro do contexto escolar. Concordo com a professora Guadalupe, quando fala sobre a importância da Lei 10.639/03, e que este movimento é um passo importante para esta questão e que em nossa escola (atuamos na mesma escola), já trabalhamos desde 2006, pois, enquanto escola, optamos por respeitar as diferenças e reorganizar essa estrutura educacional discriminatória que, por vezes, é racista e teima em ocultar a trajetória histórica do povo negro que muito contribuiu na formação do nosso país. A criança negra vê na sociedade suas raízes estereotipadas e constrói negativamente imagens sobre si, desenvolvendo uma baixa autoestima e, assim, acaba rejeitando suas raízes. Cabe à escola se comprometer em romper este silêncio e manter suas ações voltadas ao respeito às diferenças. Este é o nosso objetivo principal enquanto instituição escolar.

Adriana dos Santos Pereira, Polo São Leopoldo/2010.

Conquistas legais na área da educação brasileira

O texto sobre as ações afirmativas demonstra com clareza a longa luta travada pelos movimentos negros, por reconhecimento de cidadania e respeito a sua dignidade. Um dos aspectos mais interessantes nesta trajetória é a própria tomada de consciência destes grupos sobre as ideias que vinham sendo debatidas há muito; é o que ocorre no Primeiro Congresso Nacional do Negro, em Porto Alegre que passa a ter novos

interesses, como a preocupação externa com os países africanos que buscavam sua independência. Uma das questões que surgem é: se o Brasil é um país onde não existe racismo, então por que tais lutas e leis estão tanto tempo em pauta? O que se percebe, na verdade, é que o governo só toma as devidas providências quando ocorre o *exemplo concreto*, como o citado no texto, quando uma antropóloga, uma coreógrafa e uma cantora, negras e estrangeiras, foram barradas em estabelecimentos. Ou seja, o negro brasileiro que vivenciava tudo isto, em seu cotidiano, não era exemplo concreto; foi necessário a imprensa internacional noticiar o caso para ser exemplo concreto.

Lidiane Fraga da Silva, Polo São Leopoldo/2010.

Conquistas legais na área da educação brasileira

Confesso que fiquei surpresa ao saber que os movimentos sociais negros ocorriam no Brasil, já na década de 30, e tinham como seus principais objetivos promover a união e a educação através da realização de cursos, inclusive para as mulheres, pois era com elas que as crianças ficavam e com elas é que deveriam aprender, logo deveriam ser instruídas. Garantir a educação era e é até hoje um meio de incluir-se. Através da leitura do texto de Gomes [Prof. Mestre em História Arilson dos Santos Gomes] é possível perceber que este processo de lutas e conquistas ficou prejudicado, durante o Período da Ditadura Militar, mas o movimento negro Sociedade Floresta Aurora, alcançou êxito em suas negociações com os grupos políticos, podendo estabelecer relações com o poder público, beneficiando a comunidade negra socialmente com a *Campanha de Alfabetização Intensiva dos Negros Brasileiros*. Particularmente, há algum tempo atrás, imaginava que o fato de se implantar novas leis como a das cotas eram apenas meios legais de compensar os danos históricos sofridos pela população afro-brasileira, já que infelizmente, não é nada fácil manter-se na *profissão de estudante*, se tu tens de trabalhar pra te sustentar. Seria uma forma de (os governantes) dizerem que estão fazendo alguma coisa..., apenas no papel, o que não é uma garantia de formação superior. Vejo que hoje se deve buscar construir a identidade negra positivamente já na

Educação Infantil, lá no **meu trabalho**, na **minha turma**, nas **nossas conversas**, e talvez atinja as famílias de alguma forma e falar mais neste assunto, não como uma forma de compensação ou em tom de revolta, mas como de valorização histórica de um povo.

Lidiane Maria Raymundo de Mello, Polo São Leopoldo/2010.

Conquistas legais na área da educação brasileira

Imprimi o texto de Arilson dos Santos Gomes *Surgimento das Políticas de Ações Afirmativas* e fiquei feliz de poder lê-lo, tendo materializado em minhas mãos a história de resistência do movimento negro no século XX e de suas demandas por cultura e educação, bem como perceber que as lutas deste movimento foram além da reivindicação por instrução. Caminharam para o reconhecimento da importância histórica do negro para a construção desse país e para a garantia de uma real cidadania ao segmento não branco de nossa sociedade. Também é compensador pensar: Puxa, nossa história de resistência e organização não é ágrafa! Pode ser encontrada em jornais, revistas, atas, pronunciamento e trabalhos acadêmicos. Então, é preciso que nós, como educadores, venhamos a nos apropriar desses trabalhos de investigação e divulgá-los, pois certamente foram elaborados com muita luta e persistência. Acho muito oportunas as considerações finais do autor, quando alerta que *somos uma sociedade mestiça, mas que insiste em hierarquizar seus componentes pelo fenótipo* (p.11). É um fato que presenciamos e vivenciamos e pode ser muito perverso para a formação do caráter de uma pessoa, já que, muitas vezes, o indivíduo nega sua ascendência negra ou indígena para ser mais aceito na sociedade (escola, relações, trabalho, etc.). Vejo que essa luta do movimento negro, e de todos os grupos que se levantam contra qualquer forma de discriminação, já rendeu seus frutos. Penso na minha época de ensino fundamental, como a questão negra e indígena era abordada, em que esses grupos eram colocados como inferiores, incapazes, marginalizados, feios, etc. Assim, torna-se perfeitamente possível entender por que uma criança não ia querer ser/identificar-se como descendente de negro ou índio. Felizmente, já podemos reconhecer uma sensibilização positiva em que o aluno do

ensino fundamental (minha área de atuação) posiciona-se com respeito ao seu pertencimento através de falas como: *sou dessa religião, minha avó era negra ou índia, meu pai é dessa cor, minha mãe é daquela, meu irmão é dessa cor*. Os alunos também trazem falas dos adultos que nos permitem sondar como há muitas formas veladas (e até ignoradas) de racismo e que podemos aproveitar o espaço de sala de aula para desvendá-las. Eis um exemplo recente de minha atuação na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Estamos trabalhando em minha escola por eixos temáticos e o atual subeixo de Ciências Sociais é: *África - Mundial 2010*. Então, ouvi de um aluno: *será que se a Copa não fosse na África a professora falaria tanto de Copa?*

Doralina da Silva, Polo Cachoeirinha/2010.

Conquistas legais na área da educação brasileira

Até pouco tempo atrás, considerava que estávamos (brasileiros) muito atrasados, como seres humanos, em matéria de democracia racial; mas, após ver os vídeos sobre o problema dos negros nos outros países, e como as lutas estão lentas naquelas sociedades e, principalmente, refletindo sobre os textos lidos, infla um orgulho pela causa negra. A Sociedade Floresta Aurora em Porto Alegre é razão de muitos TCCs e Teses, e a Frente Negra Brasileira só corrobora que temos uma história negra de luta guerreira, que deve ser divulgada, mostrada, ovacionada por todos nós. Sou neta de italianos e tinha um orgulho besta de meus antepassados.

Com os estudos sobre a causa negra, descobri que, até as ferramentas, como enxada, arado e outras, foram providenciadas pelos negros, que deixaram esta terra pronta para os imigrantes. Vergonhoso!! Nós, professores, temos a obrigação de estudar para contar a verdadeira história deste país. E é muito fácil: basta dizer aos alunos: na época das fazendas, enquanto os fazendeiros e fazendeiras gordas ficavam sentados o tempo todo, existiam pessoas que trabalhavam! Eram as doceiras, as lavadeiras, as passadeiras, as cozinheiras, os plantadores de cana, de café, os que entregavam jornal, os que trabalhavam na lavoura, nas lojas de tecidos, nos mercados. Lavavam as calçadas, eram ferreiros, cortavam a carne, limpavam-na, vendiam-na. E ainda cuidavam das

crianças, da limpeza das casas, aprendiam a ler e a escrever, tudo ao mesmo tempo. E cantavam, dançavam, criavam uma nova cultura. Sabe quem eram estas pessoas?? Eram os **negros**!!!! Conscientização começa dentro de cada um, e Professor tem a obrigação de acelerar este processo!!!!

Estela Maris Bussolo, Polo Cachoeirinha/2010.

Conquistas legais na área da educação brasileira

Os diferentes segmentos do movimento negro, desde aproximadamente a década de 30, vêm lutando pela garantia de seus direitos através de congressos negros e afro-brasileiros, das Frentes Negras, do Teatro Experimental do Negro, da *Lei Afonso Arinos*, da Sociedade Beneficente Floresta Aurora. Havia também as sociedades, tais como sociedades negras de Porto Alegre, a Satélite Prontidão e o Clube Náutico Marcílio Dias, a Sociedade Renascença Clube, a Sociedade Laços de Ouro, de Uruguaiana, a Associação José do Patrocínio, de Belo Horizonte, a Sociedade Estrela do Oriente, de Rio Grande e a Sociedade Sírio Libanesa. Também foram criadas leis, como a Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, conhecida como Lei Caó, que definiu como crime práticas resultantes de preconceito de raça ou cor. Todas essas ações e criações de entidades, entre a década de 30 e a década de 90, buscavam garantir não só o acesso à educação às comunidades negras, mas também diversas ações que pusessem fim à discriminação étnico-racial, as proibições de votar e mesmo de transitar em espaços públicos e a garantia de igualdade dos negros, sem nenhum tipo de diferenciação. Foram fortemente abalados e sufocados no período da ditadura militar, mas na pós-ditadura os movimentos permaneceram firmes, lutando por seus direitos. Quanto à Constituição Federal, nos artigos que tratam da educação e seu acesso universal, observo que a legislação é clara, completa, objetiva e suficiente em suas prerrogativas; a questão é na prática o que vem ocorrendo. Ao pé da letra, no papel as garantias estão de acordo com as reivindicações do movimento negro. Hoje se tem acesso, sim, universal à educação pública, mas no espaço escolar ainda há o preconceito vigente, por parte de algumas *mentalidades*.

Em relação ao documento de Durban, a maioria das propostas é letra morta, os livros didáticos ainda deixam muito a desejar no que diz respeito a contar a história do negro no Brasil; princípios da não discriminação, respeito e tolerância mútuos aparecem de modo geral nos livros escolares/infanto-juvenis adotados pelo MEC nas escolas que visem à educação de jovens em direitos humanos, à cidadania democrática e à introdução de valores de solidariedade, respeito e apreço à diversidade, incluindo o respeito por diferentes grupos (em ações isoladas nas escolas). Não há um movimento maior promovido pelo Estado; nos cursos de formação de professores a temática da diversidade, da discriminação racial nem sequer é debatida. Estamos no início da caminhada em relação ao que sugere o documento de Durban, pois, ao que me parece, há um entendimento de que o preconceito racial já foi banido do Brasil, o que não é uma verdade, se formos analisar questões estatísticas, como relações entre cor e pobreza, cor e baixos salários, cor e baixa escolaridade, cor e mortalidade infantil. Enfim, acredito que leis, movimentos, entidades e garantias documentais temos que chegue, faltam ações práticas.

Flávia da Silva Castro, Polo Sapucaia do Sul/2010.

Conquistas legais na área da educação brasileira

Conforme vimos nos textos, já faz algum tempo que as lutas pela igualdade racial tomaram força. Por exemplo, as ações do movimento negro têm se expandido de forma a reivindicar a inclusão da população negra. Mas, o que percebemos na área da educação é que essas informações chegaram bem atrasadas. Assim, temos a obrigação de correr atrás do tempo perdido, pois os alunos têm direito a uma educação que articule a questão étnica e racial, abrindo, desse modo, espaço para uma prática pedagógica que contribua para uma sociedade mais democrática. Todos nós sabemos que a educação é um direito social. E colocar a educação no campo dos direitos é reconhecer o direito à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos

educadores e formuladores de políticas. Não bastam leis. É preciso uma educação que supere os preconceitos e promova a cidadania.

Alessandra Marcon, Polo Gramado/2010.

Módulo 4 – A temática na estrutura e no funcionamento da escola

Relação entre Projeto Político-Pedagógico e Cotidiano Escolar

Quando vi o filme *A Escola Gerando Traumas*, confesso que me emocionei, porque, ao longo desta trajetória como educadora, infelizmente, deparei-me com muitos *Bill*, que foram incompreendidos, excluídos e desconsiderados nas práticas docentes. Um PPP (Projeto Político-Pedagógico) vazio temos em muitas escolas [...]. Com isso, não podemos ter um Projeto Político-Pedagógico que tenha uma visão única, mas que considere todas as diferenças que fazem parte deste contexto, ou seja, social, étnica, religiosa e de gênero. Certa ocasião, um grupo de meninos foi pintado de *preto*, para representar personagens negros de um filme. Uma curiosidade: não havia estudantes negros nesta escola? Respondo afirmativamente e acrescento: eram talentosos para a representação. Esta situação foi uma das mais chocantes que vivenciei na minha trajetória docente. Além disso, tive *raps*, que haviam sido construídos em minhas aulas, usados sem meu consentimento nesta atividade. Levei ao conhecimento da Equipe Diretiva, o silêncio imperou. Mas, a vida nos devolve o que construímos e, em 2008, tive o trabalho com outro grupo de estudantes, em outra comunidade escolar, reconhecido com o projeto *Hip Hop: a voz que vem da periferia*. Nesta oportunidade, estudantes negros e não negros construíram coletivamente uma cultura e por meio desta cultura houve um resgate histórico do lugar e das próprias histórias de cada um. A escola é um *espaço vivo* e nos desafia cotidianamente. Que possamos ser agentes de mudanças, que os *Bill* que passam por nós façam parte da história da escola e levem consigo lembranças positivas. Beijos no coração a todos e todas, Maria Ester Martins do Nascimento.

Maria Ester Martins do Nascimento, Polo Novo Hamburgo/2010

Relação entre Projeto Político-Pedagógico e Cotidiano Escolar

O vídeo *A Escola Gerando Traumas*, onde Bill relata a sua experiência escolar, nos revela uma realidade, infelizmente, ainda atual. Embora, hoje, tenhamos leis que garantam cidadania a todos, o que, teoricamente, aboliria qualquer forma de exclusão, ainda temos alguns Bills sendo produzidos por aí.

Penso que a escola que Bill descreve o excluiu de duas formas, uma por sua condição racial e econômica, e outra, por não lhe proporcionar um currículo que fosse ao encontro de suas necessidades. Bill, por ser crítico, tem esse entendimento do que lhe faltou nessa vivência escolar. Quantos outros tomaram para si essa falta de olhar e de escuta, por parte da escola, como falta de capacidade, abalando assim sua autoestima?

As questões suscitadas por Bill só vêm nos revelar a necessidade de as escolas terem um currículo que contemple as necessidades de nossos alunos, onde seja possível a eles se enxergarem na sociedade, de verem suas origens numa visão altruísta.

Uma escola, com uma proposta de inclusão real, tem em seu PPP todas essas questões contempladas, para que todos que venham a trabalhar nesse ambiente estejam cientes da visão que este estabelecimento tem de cidadania e, assim, se engaje em sua proposta.

A escola em que trabalho reformulou seu PPP justamente para ter oficializada a sua caminhada dentro da temática e, também, para repensar toda uma estrutura que estava bastante defasada. Dentro dessas discussões se percebeu que este deverá ser, a cada ano, retomado para que não fique desatualizado e nem engavetado. Esta é uma prática necessária nas escolas, pois desta forma é que a escola sairá do campo da perpetuação de uma sociedade racista e excludente. É a discussão constante e a avaliação do trabalho que possibilitarão a real mudança, tanto do cotidiano escolar como de barreiras culturais que alguns profissionais da educação ainda trazem consigo.

Se Bill tivesse estudado em nossa escola, discutindo com o grupo, chegou-se à conclusão que a possibilidade dele se perceber, no contexto, seria maior do que na escola em que estudou, pois estamos numa caminhada contra a exclusão e a mudança de conceitos. Sabemos que a escola está nessa busca, mas para cada profissional o tempo é diferente, devido às crenças e às vivências de cada um. Apesar disto, a

escola, pela gestão que possui, aposta na ressignificação das relações étnico-raciais para todos.

Samira Gil, Polo Alvorada/2010.

ATIVIDADES/TAREFAS

As atividades ou tarefas constituíram-se de trabalhos sobre *História e Cultura Afro-Brasileira* e das possibilidades didático-pedagógicas e histórico-culturais elaborados pelos cursistas, cuja seleção é demonstrada a seguir.

Módulo 2: Educação na Diversidade e Direitos Humanos

Produção textual

Atualmente, a situação dos afrodescendentes latino-americanos, em seus países, é bastante difícil. A trajetória e sua representação e participação na sociedade é muito pouco significativa. Os negros que vivem, hoje, nestes países, aparecem claramente como eternos guerreiros e vencedores contra uma sociedade extremamente discriminatória e elitista. Suas dificuldades são muitas. Nada que vem de sua herança cultural é valorizado e reconhecido. Não possuem nenhuma visibilidade ou força política enquanto grupo étnico-racial e integrante deste contexto. A sociedade em que vivem é totalmente eurocêntrica. As lutas nestes territórios são constantes e poucas políticas públicas existem para reverter tal situação. Os grupos que lutam e acreditam que as diferenças existem e devem ser valorizadas estão surgindo, mas a valorização ainda é muito pequena. Uma ação bastante significativa foi que agora, no censo, está aparecendo uma pergunta referente à etnia. Parece-me que se deram conta de que existem outras etnias na sociedade. É um início. Neste momento espera-se que os negros se coloquem e queiram assumir sua afrodescendência. Sabemos que a cultura negra é muito rica, importante, e deve ser valorizada e reconhecida na sociedade. Na prática não é nada fácil.

Portanto, nossos irmãos afrodescendentes latinos-americanos estão em um momento bastante delicado e importante para a construção de uma sociedade um pouco mais justa e com igualdades de direitos. O *multiculturalismo* rompe com a singularidade cultural do meio social e abre uma discussão importante sobre a incorporação das diferentes culturas que existem em nossa sociedade. É de extrema importância a valorização destas diferenças. O termo multiculturalismo está muito relacionado às questões dos direitos humanos, pois a origem desta palavra surgiu das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, especialmente os relacionados às questões étnicas e as que se referem às questões da etnia negra. Estas lutas permanecem, até hoje, pois a sociedade, em sua maioria, impõe a sua ideologia eurocêntrica.

Alguns encaminhamentos importantes nessas situações é trabalhar muito a alta estima e a produção de conhecimento da cultura destas pessoas, suas posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, para assim interagir e participar ativamente da democratização da nação, garantindo sua identidade. É importante buscar os seus patrimônios histórico-culturais, pois tudo tem uma origem e tem um porquê.(...)

Sabemos que a luta do povo negro latino-americano é muito árdua, as questões multiculturais e interculturais ainda estão longe de ser o ideal, porém não se deve esquecer de tratar as palavras *igualdade* e *diferença* com seriedade, pois devemos respeitá-lo igualmente (igualdade), valorizando as suas diferenças e lutando, assim, por uma sociedade mais justa.

Paula Bica, Polo Cachoeirinha/2010

Produção textual sobre Multiculturalismo e interculturalidade com base nos vídeos da série *As Américas têm Cor*

A luta contra o racismo pode e deve encontrar um espaço importante na escola: na valorização das histórias de vida de cada um, na história das comunidades, das suas raízes, no diálogo intercultural, dando visibilidade às diferentes culturas, para que os alunos possam ter orgulho de suas histórias, de suas etnias, de sua ancestralidade. É preciso trabalhar os conflitos e não omiti-los, reconhecer as desigualdades e

lutar para superá-las em todos os espaços; ter a sensibilidade de perceber os preconceitos e questioná-los juntos, como estudo da África e da Cultura Afro-Brasileira.

Inês Maria Vicentini, Polo Porto Alegre/2010

Módulo 3: Atos legais e atos normativos

Relações étnicas: leis obrigatórias

Multiplicar a ideia de relações étnicas, em nosso ambiente de trabalho, é de extrema importância, pois os conteúdos das leis étnico-raciais ainda não são de domínio público. De que forma? Tornando-as conhecidas e colocando-as na prática, pois, afinal, são leis obrigatórias. A Lei 10.639/03 está posta, precisa ser legitimada e cumprida à risca. É preciso responder positivamente a essas políticas afirmativas. O conteúdo – temática História e Cultura Afro-Brasileira – precisa ser acolhido no currículo. Há, em especial, falta de referência negra nas histórias infantis, o que causa um grande desprestígio para crianças negras, que veem sempre a fada e a princesa como algo inatingível, já que estas são descritas com um tipo de beleza, sendo que tudo o que lhes é diferente é visto como *feio*. Eu já passei por isso. Quando criança, conhecia apenas o Saci (negrinho teimoso de uma perna só), o Negrinho do Pastoreio (é preciso acender uma vela para ele, quando se quer achar algo), Tia Anastácia e o Tio Barnabé (negros *empregados* de um sítio rodeado de pessoas brancas, contadores de histórias), às vezes, com viés discriminatório. Para mim, eram como se fossem meus avós, pois os mesmos moravam distante. Princesas negras não existiam. Era uma literatura pouco prestigiada na escola. Em nenhum momento, lembro dessas figuras aproveitadas na sala de aula no meu currículo escolar. O que me encantava era entrar na biblioteca e descobrir livros com figuras negras. Mas, era só. Em casa, também não havia discussão sobre isso, até por falta de informação de meus pais.

Apesar de ser negra, me vejo buscando o lápis na cor *salmão*, hoje chamado *cor da pele* por muitas crianças, para colorir as figuras humanas, recebidas em folhas mimeografadas. Lápis na cor amarela para representar os cabelos longos e loiros das meninas, experiência

bem próxima da realidade, nos dias atuais. Isso quando não é trabalhada a questão étnica no seio familiar dos negros e/ou na escola.

Hoje em dia, vejo um mercado literário de cultura afro muito vasto e riquíssimo. Os professores procuram, mas como se fosse um modismo pedagógico. Ainda não está legitimado, definido como um resgate, uma afirmação da cultura africana. O uso de histórias seria o passo inicial para nossas crianças negras terem referências, para se estabelecerem, resgatarem ou elevarem sua autoestima: ter história para contar e se orgulhar.

Há que se trabalhar a identidade, a cultura, a raça, a etnia; trabalhar a identidade através da nossa história de vida, assim como no vídeo *O Perigo de uma História Única*, da *Chimamanda Adichie*, e que precisa ser direcionada, para que nossos alunos negros consigam se autoafirmar. A Lei está aí. Vamos fazê-la valer! Sair do papel e tomar conta das nossas escolas.

Luciane Teresinha Munhoz Santiago, Polo Porto Alegre/2010

Comparação do conteúdo dos documentos legais e normativos com o documentário sobre currículo centrado numa única base cultural

A importância que isso traz para a formação de nossa cidadania talvez não tenhamos a real dimensão, mas que possamos como educadoras e educadores fazer um movimento de dar maior visibilidade às culturas que compõem nossa sociedade. Uma das formas é não nos negar a adquirir e a dar as informações necessárias, fazendo, sempre que possível, o movimento de desmistificação. Vamos nos munir da verdade para quebrar os paradigmas que ainda circulam e que nos fazem aceitar inverdades e a nos acomodarmos ao que ainda circula em termos de história. Assim poderemos deixar de ser manipulados e dar lugar a uma opinião sobre os outros, a partir de um novo prisma da história e da construção da nossa nação brasileira.

Carla Cristina Cadaxa Moreira, Polo Porto Alegre/2010

O currículo escolar e os textos legais

A trajetória dos movimentos negros no Brasil sempre teve como inspiração e norte a busca pela igualdade racial. Desde a fuga para os quilombos, que representava a utopia histórica possível, pode-se inferir a força política das pessoas negras em busca daquela igualdade. Contemporaneamente, vivemos um interessante movimento, com aprovação de textos, pareceres, resoluções, leis, documentos, enfim, que dão o respaldo oficial e jurídico àquele processo de luta popular pela igualdade racial. Mas não somente isso. Essa igualdade é, sobretudo, social, política, cultural e educacional. A legislação atual que discorre sobre a inclusão da cultura e da história afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, assim como prevê qualificação dos professores para atuar com conteúdos, valores, princípios, atitudes a partir da abordagem da diversidade, é de extrema importância para se criar uma cultura direcionada e respeitosa dos direitos humanos, e tudo o que essa ideia implica e em todas as esferas da vida individual e social.

A integração social e racial via escolarização e conhecimento foi um relevante argumento do movimento negro no século XIX. Agora, entretanto, não se trata de mera assimilação das pessoas negras à estrutura oficial, mas do questionamento que os movimentos sociais, sobretudo o negro, impuseram à estrutura educativa consolidada, no que se refere aos componentes curriculares, aos conteúdos e aos livros didáticos.

O currículo escolar é um instrumento que bem se presta a padronizar unilateralmente os conteúdos e as práticas de acordo com a cultura eleita para ser a oficial. Essa noção de currículo centrado em uma única base cultural foi muito bem apresentada e exemplificada pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie, no vídeo *O Perigo de uma História Única*. Quantas vezes não agimos como ela refere no vídeo por ignorar fatos das histórias dos povos, em razão da deficiente formação acadêmica e profissional? Conforme Vera Candau, em texto lido para o módulo 2¹, a intenção fundamental, nas discussões sobre direitos humanos, idealmente deveria acontecer a partir da abordagem da *interculturalidade*, conceito esse que ultrapassa as noções de *universalismo*

¹ CANDAU, Vera. Direitos Humanos, educação e interculturalidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

e *relativismo cultural*. Nesse sentido, é preciso um real diálogo entre todas as culturas que formam a sociedade brasileira, e não a aceitação de uma pela outra, não a incorporação de uma pela outra, porque senão é mera cooptação daquilo que se considera marginal. Trata-se de desenvolver-se uma nova compreensão, segundo todo o arcabouço legislativo que agora temos das culturas africana, indígena e afro-brasileira como legítimos elementos identitários brasileiros. [...]. Enfim, o conceito de democracia que perpassa os textos legais atuais é promissor, pois sugere fortemente a formação e a valorização de uma sociedade multicultural e pluriétnica.

Kelly Mota, Polo São Leopoldo, 2010.

Perigos de uma única história

O vídeo com o depoimento de Chimamanda Adichie é bastante impactante, pois retrata a quase total ignorância do restante do mundo em relação ao continente africano. Talvez, mais impactante seja observar que, mesmo que Chimamanda tivesse uma colega de quarto afro-americana ou uma afro-brasileira, o desconhecimento e o preconceito provavelmente não seriam diferentes. Acreditamos que esta é uma das piores consequências de se contar uma única história sobre um povo ou lugar. Também passam a ser limitadas as possibilidades de construção da identidade, visto que um fato sempre tem no mínimo dois lados (duas versões), e a forma como é contada e recontada uma vida e/ou acontecimento pode significar a realidade ou a manipulação da informação, quando alguns se utilizam do seu poder para impor uma versão como se fosse toda e a única verdade. Assim, no caso dos descendentes de africanos, como construir uma identidade positiva, se todas as referências de origem e passado são incompletas ou negativas (falam de primitivismo, guerras, povos *esquisitos*, miséria, etc...)? Neste sentido, conhecer pode significar diminuir o preconceito e possibilitar que novas identidades sejam construídas, pois o acesso a novas maneiras de ver o mundo e de estar no mundo e a diversidade sempre fazem bem para a vida, tanto subjetiva quanto concretamente. Por isso, a importância de iniciativas que valorizem a inclusão do tema *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* em todos os estabelecimentos de ensino, já que se faz necessário uma ruptura deste paradigma, onde

a versão conhecida da história sempre é do grupo dominante, ou seja, está sempre a serviço da elite intelectualizada que manipula e coordena as informações transmitidas.

Portanto, a Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08 têm este papel: expor a cultura e as contribuições que tiveram na formação da população brasileira; assim faz-se necessário que as escolas completem as contribuições de todos os grupos étnicos formadores da sociedade brasileira. O Brasil universalizou o acesso à educação básica nas últimas décadas, mas não transformou a escola num ambiente acolhedor a todas as etnias formadoras do País. [...]. Destacamos também que é preciso incluir este tema na formação dos professores, é preciso ser difundido não só nas escolas, mas nos cursos que formam professores.

Anita Silva de Souza, Daniela Fontes da Silveira,
Polo Sapucaia do Sul/2010.

Módulo 4 – A temática na estrutura e no funcionamento da escola

A Temática na Estrutura e no Funcionamento da Escola

Concordo plenamente com o depoimento de Andrea. Infelizmente a escola que temos, hoje, ao invés de incluir, exclui cada vez mais. Em nenhum momento fiquei chocada com o vídeo, pois esta é nossa realidade: se o aluno for pobre, sujo ou negro, suas habilidades são diminuídas ou, melhor, não são vistas pelos professores.

O que me deixa perplexa na escola, ou em nossa sociedade, é que é necessário criar uma lei para *impor* algo que deveria ser estudado, como, por exemplo, as diferentes culturas de nossa terra. E, mesmo assim, em muitos casos apenas vai no papel, mas na prática nada é modificado. Mais ainda, os professores novos que estão chegando nas escolas (sei que eles têm muito o que aprender) querem empurrar garganta abaixo dos alunos aquilo que eles pensam ser o melhor; em nenhum momento pensam no que o aluno deseja aprender. E ainda não se deram conta que a escravidão já deveria ter acabado, pois pensam que o aluno irá aprender com o castigo, o que é uma inverdade.

Infelizmente, temos muitos professores como o descrito por *Bill* e, também, muitos *Bill* em nossas escolas.

Percebo que muito vai do olhar que temos com relação aos nossos alunos. Eu posso olhá-los e ver uma imensidão de possibilidades, em cada um, como também eu posso vê-los e não enxergar nada, nenhuma habilidade. É preciso trabalhar com o coração, pois, como citou Lutero, nós deixamos marcas em nossos alunos, estas podem ser boas ou más. Podemos dar início à formação de um grande profissional como podemos acabar com a vida daquele cidadão

Fabiana Terezinha Winck da Silva, Polo Novo
Hamburgo/2010

Módulo 5: A temática na sala de aula e nos demais espaços escolares

Conhecendo as origens para reconhecer o valor do presente

O continente africano vem, ao longo do tempo, sendo pedagogicamente negligenciado em vários aspectos, pois ele é tratado como um território único, sugerindo inclusive em alguns discursos como se fosse um país [...]. Faz-se necessário entender que os mapas antigos eram, originalmente, confeccionados para orientar viajantes e/ou servir como instrumento simbólico do poder do governante [...] Por isso, podemos perceber elementos etnocêntricos e eurocêntricos, como no caso dos oceanos e mares, como o domínio europeu nas suas colonizações em que nações foram subjugadas e que o continente é mencionado como *Negroland*. Os mapas ajudaram a afirmar uma visão errônea de que a África somente servia como rota de comércio e de exploração, inclusive humana, pois ali existiam nações primitivas e rivais que deveriam ser *ensinadas* à luz da verdade europeia. A questão cultural também é apresentada como dualista, onde mostra uma África branca, ocupada por europeus, e a África negra que, por algumas barreiras naturais e resistências, não foi cobçada por eles e como se não houvesse outras nações existentes dentro do vasto território deste continente [...]. A África deve ser vista como um território composto por diferentes ambientes naturais e culturais originários

e de outros ambientes que acabaram historicamente incorporando elementos externos, como franceses, ingleses, entre outros, mas que não esqueceram suas raízes. Esta também é a raiz da nossa história. A nossa população também foi desterritorializada, assim como os escravizados que para aqui vieram. Os escravizados passaram duas vezes por este processo. Primeiro, foram retirados de seus lugares e colocados em regiões estranhas. Depois, tiveram que reconstruir uma cultura, pois não tinham como negá-la, adaptada ao novo modelo, resistindo ao completo domínio.

Agora, nós, também, precisamos ser *desterritorializados* para podermos compreender a nossa identidade perdida, que foi negligenciada por séculos. Precisamos perceber a contribuição que a diversidade cultural africana nos trouxe e nos fez crescer.

Sendo assim, nós, educadores, devemos ter um olhar analítico a mapas, textos, vídeos e qualquer discussão sobre o Continente Africano, para que seja devolvida a nossa história.

Raquel Moreira da Silva e Claudia Adriana Centeno da Silva,
Polo Porto Alegre/2010.

Atividade Etnográfica

Trabalhar a música africana no contexto escolar significa abordar, de maneira lúdica, prazerosa e abrangente, a História da África, uma vez que, para os africanos, música e vida estão intimamente ligadas, sendo a música considerada como o elo entre o presente, o passado e o futuro e, por isso, tida como inseparável da vida humana. Kubik (1981), apud Morais (1997), destaca que a música africana atual representa o resultado de várias mudanças históricas, ecológicas, culturais, sociais, religiosas, políticas e muitas outras, como por exemplo, a mudança dos ecossistemas, que afetou a longo prazo os deslocamentos dos povos, que provocaram, por sua vez, mudanças nas suas manifestações culturais, incluindo a música e a dança. Sabe-se que a música desempenha um importante papel no contexto escolar, pois, além de despertar a criatividade, proporciona a interação entre os educandos. Sabe-se ainda que o currículo escolar não é um produto pronto e acabado, mas algo a ser construído a partir da ação dos sujeitos

envolvidos no processo educacional interagindo sobre e na realidade, conforme ressalta Esperidião (2002).

Clair Terezinha Noschang Rauber e Kátia Michele Ferraz
Lopes, Polo Esteio/2010

Currículo, espacialidades e temporalidades afro-brasileiras

O professor José Rivair Macedo foi muito feliz no vídeo apresentado, pela forma como nos mostrou a história cartográfica africana. Nunca havia me dado conta de que, mesmo a África sendo o maior continente mundial (com 54 estados), é considerada, erroneamente por muitos, como sendo apenas um país. Depois da Revolução Industrial, os europeus dominaram politicamente a África, trazendo ou *impondo* suas experiências civilizatórias. Impuseram ao povo africano a cultura europeia, desterritorializando-o duplamente através do tráfico internacional de escravos. Primeiro os negros foram arrancados de sua pátria, do seu convívio social e familiar e, em seguida, se tornaram escravos, cativos num ambiente opressor, sem direito à liberdade. Porém, resistiram a isso e, assim como outros grupos humanos, se recriaram a partir de influências étnicas e culturais dos grupos nos quais estão inseridos. Saliento a frase usada pelo professor Macedo: *A África é o berço da humanidade, pois ali é que foram encontrados os mais antigos e remotos vestígios da experiência humana*. A partir destas reflexões passei a me questionar: Por que será que o povo de origem africana encontra-se sempre à margem da história? Por que seus indivíduos não são reconhecidos e valorizados como um povo civilizado, autor de sua própria história? Encontrei aí um elemento revelador de etnocentrismo. Será que somente a cultura e a maneira como o mundo ocidental vê, compreende as questões do cotidiano é que são corretas? Será que ainda estamos atrelados aos séculos passados, à política colonialista europeia? Pode-se dizer que a África produziu uma sociedade altamente diversificada, devido à variedade de línguas faladas e grupos étnicos distintos, lá encontrados. Compreendi que a obrigatoriedade da introdução da História e da Cultura Africana e da Cultura Afro-Brasileira, nos currículos escolares, se faz necessária, devido à importância do papel da cultura africana na nossa história, enquanto brasileiros.

Mais do que refletir é preciso reconhecer o papel da cultura afro no nosso cotidiano. Conhecer, valorizar e respeitar a História do continente africano e a Diáspora Africana em terras brasileiras são condições fundamentais para a compreensão da realidade contemporânea do Brasil.

Sabemos que a ideia de que a escola e a sociedade, como um todo, devem imbuir-se destes sentimentos de respeito, reconhecimento... da importância da cultura afro é pertinente, porém não devemos esquecer de que é tarefa do professor levar o aluno a identificar, até que ponto os valores civilizatórios africanos interferem ou contribuem para determinar o que somos, como pensamos...

Não há como o professor simplesmente encarar o assunto como sendo mais um conteúdo expresso pelos planos de estudos. É necessário que parta dele esta valorização, dentro e fora de sala de aula.

Lucinéia A. da Silva Bauer, Polo Novo Hamburgo/2010

Produção textual

Recorrer à História da África é a forma mais contundente e possível de se reconhecer, redescobrir e resgatar a nossa própria história, enquanto sociedade multirracial e multicultural que somos. Os subsídios apresentados neste tópico (vídeo, textos, mapas) apontam para a mesma direção, a de que o continente africano passou a ser historicamente interpretado à luz dos interesses políticos e econômicos europeus, interesses esses que não pouparam formas e artimanhas brutais para extrair da África o que de fato lhes interessava: valiosas rotas para o comércio, mão de obra escrava e recursos naturais em abundância. Mas, para legitimar tais ações fundamentais aos interesses mercantis das potências europeias, foi necessário, desde cedo, intensificar a campanha ideológica de desqualificação e desintegração cultural, regional, política e religiosa do continente africano, calcada na ideologia eurocentrista e evolucionista. Neste sentido, passou-se a negligenciar a diversidade cultural, ambiental, política e religiosa do continente africano, tornando-o um *país* de negros em estágio tribal, desprovido de uma organização sociopolítica aceitável pelos padrões civilizatórios europeus. É muito interessante a observação trazida pelo professor Rivair, no vídeo-documentário, onde o mesmo

ressalta a conotação atribuída ao papel do passado africano, tratando-o sempre de uma forma longínqua e exterior a nossa própria história e realidade. Percebe-se, na historiografia oficial, a clara tendência de uma abordagem eurocêntrica nos vários aspectos em que apresentam o estudo das sociedades, privilegiando o passado europeu, suas guerras, sua arquitetura, sua arte, sua organização política e de produção, seus impérios, etc., em detrimento do que ocorreu na África, no mesmo período histórico, o que faz com que os estudantes concluam que o nosso principal elo com o passado caracteriza-se somente pela dinâmica europeia. A exemplo disto, pode-se destacar a importância atribuída ao estudo dos reinados medievais europeus, desde a sexta série do ensino fundamental até o Império de Napoleão Bonaparte na sétima série, onde passam *batidos* os reinados africanos e o grandioso império de Mali. Lamentavelmente, a África só aparecia (já é possível encontrar de outra forma) nos livros mais utilizados em sala de aula, de diferentes formas: no estudo das primeiras civilizações, onde, porém, não se enfatizava a negritude da população egípcia e sua localização geográfica; durante a expansão mercantilista, onde aparece como continente dominado política e culturalmente pelo jugo colonialista.

Renata de Oliveira, Polo Cachoeirinha/2010

De mapa em mapa, uma África a ser (realmente) conhecida

O senso comum não se forma por acaso. Através dos discursos e das representações que se criam sobre algo, verdades são estabelecidas. Neste contexto, tanto uma pessoa quanto um povo ou país pode ser constituído pelo olhar e o discurso do Outro. Quando se fala em África, especialmente, se fala em um amontoado de *pré* conceitos, de dúvidas e fantasias sobre que lugar é esse afinal. De acordo com os mapas disponibilizados neste tópico, é possível perceber que muito do que se criou no imaginário popular sobre a África, enquanto continente e enquanto *povo*, adveio de muitos séculos de representações sobre um povo e um lugar que foram deliberadamente colocados em uma posição estabelecida pelo *Outro*. Para começar, o continente africano era representado em 1472, seguindo a ordem religiosa presente na Idade Média, como *Cam*, descendente de Noé que zombou da nudez de seu pai e foi, portanto, amaldiçoado. Tal

discurso existe ainda hoje, mais de 500 anos depois (!) o que prova a força da representação. Mais adiante, em 1540, a África é representada por animais e um monstro de um olho só. O primeiro fato, os animais, revela algo que perdura no imaginário de muitas pessoas atualmente: a África é um lugar *selvagem*, pouco *civilizado* e cheio de animais. O segundo fato, o monstro de um olho só, reforça a ideia fantasiosa, de que a África é muito diferente do restante do mundo e, por que não, perigosa... De um modo geral, nestes mapas, a África é representada pela mão de obra braçal de seus indivíduos, pelas riquezas naturais e pela exploração do homem *civilizado* (lê-se branco/europeu) sobre um território que precisa ser *cuidado, governado*. Nesta miragem, o continente africano é representado a partir do europeu, uma vez que o segundo se apresenta como o padrão estabelecido.

Tais ilustrações iniciam a propagação de um racismo que, depois da Segunda Guerra Mundial, deixa de ser amparado na biologia e ganha força na cultura. Ou seja, por meio das representações destes mapas, tem início, no mundo, a visão de uma África mostrada por meio de estereótipos e difundida como alheia à civilização. Quer dizer: *As diferenças são, portanto, não fixas e imutáveis, mas efeitos contingentes da história social* (Hardt; Negri. 2003, p. 211).

Referência

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2003

Tatiana Gomes de Mello e Silva, Polo Novo Hamburgo/2010.

A África está em nós

Aqui, no Brasil, nos quilombos, os afrodescendentes se organizam mesmo com a despersonalização imposta pela opressão e o cativeiro. Os negros criaram uma nova cultura trazida do país de origem, abrindo possibilidades de transformação da sua identidade cultural própria, onde a experiência vivida se transforma em maior diversidade cultural por meio da socialização, mostrando sua importante participação na construção da história da sociedade brasileira.

Ivanilda da Rosa, Polo Gramado/2010.

Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros

Uma vez participei de uma formação sobre africanidades, em que o palestrante comentara que na África, em algumas tribos, os nativos capturados, antes de entrar nos navios, tinham que dar várias voltas em torno de uma árvore com o objetivo de esquecer seu passado. Assim, quando chegassem ao novo destino não se lembrariam de nada e seria mais fácil de serem controlados e dominados. Acredito não ter funcionado a citada medida, pois estamos aqui, hoje, falando e buscando aperfeiçoar nossas práticas de sala de aula no que diz respeito aos valores civilizatórios afro-brasileiros. Tais valores vieram com os africanos e deixaram-se transparecer a cada manifestação de resistência ao escravismo, incorporaram-se ao sangue negro brasileiro e estão vivos em nossa memória, em nosso vocabulário, na música, na culinária, na dança e em outras manifestações.

Penso que, no contexto escolar, também podemos fazer um ressurgimento de tais valores, tendo em nosso cotidiano práticas que possibilitem a desconstrução de estereótipos que por muito tempo contribuíram para a exclusão e a evasão de alunos negros dos bancos escolares. A questão da circularidade, por exemplo, é uma atividade muito prazerosa e tem uma importância muito grande dentro da cultura africana. Ela apresenta em seu interior a questão de coletividade e a aproximação com o Outro. As atividades que envolvem cantigas de roda podem ser uma das muitas formas de se trabalhar aspectos da cultura e história africana e afro-brasileira com nossos alunos, pois trazem consigo uma gama de significados e conhecimentos. Automaticamente surge o respeito, a valorização e a elevação da autoestima.

Claudia Bernadete Silva, Polo Esteio/2010

Sequência Didática

Proposta de Aula

Temática: Discriminação no Brasil

Série: de 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental

Disciplinas Envolvidas: Geografia e História

1º Momento: Apresentação do problema – A história da integração do negro à sociedade de classe no Brasil não é nenhum mar de rosas: passa por uma condição primeira de escravo, substituído pós-libertação pelo forte contingente europeu imigrante nas lavouras de café e nas atividades urbanas, circunstância que, entre outras, subordinou-o, obrigando-o a ocupar as camadas mais baixas e desprovidas da sociedade. Trabalharemos com a paródia *Vista a minha pele*, onde a realidade brasileira é apresentada de uma maneira inversa. Esta também serve de discussão sobre racismo e preconceito em sala de aula. Essa história invertida, em que os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados, apresenta como problema o fato de uma menina branca, pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa de estudos que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira da escola. A maioria de suas colegas a hostiliza por sua cor e por sua condição social, com exceção de uma amiga, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais abrangente da realidade.

2º Momento: Articulação com problema da vida cotidiana – Após, pediremos que os alunos trabalhem com uma dramatização (*role-playing*) que possibilite a vivência de situações como as apresentadas no vídeo. Assim, partindo de uma adaptação livre do roteiro original, sugerimos que os alunos recriem as situações contidas no filme, mas com o cuidado de trazê-las para experiências cotidianas da escola e/ou do bairro em que moram. Na produção, os papéis que as pessoas irão representar deverão estar inseridos conforme a realidade. Essa dinâmica, denominada de *role-playing*, permite desdobramento significativos na discussão de valores e conflitos morais, como os do tema em questão, pois as pessoas assumem a posição de outros personagens em um conflito moral, trazendo para sua própria vivência os sentimentos e problemas de outras formas.

3º Momento: Discussão por meio de narrativas – Após as apresentações, será promovida uma discussão com os alunos. O debate

mesclará situações contidas no vídeo e passagens do teatro realizado pelos alunos, sempre sendo centrado em conteúdos de discriminação, preconceito e estereótipos característicos das relações étnico-raciais e de gênero. Algumas perguntas nortearão a discussão. São elas:

– Como você se sentiu interpretando o seu personagem?

– Como você acha que seu colega se sentiu, interpretando um personagem de um grupo diferente do dele?

– Quais os sentimentos que as situações vivenciadas durante a dramatização despertaram em você?

– No seu ponto de vista, qual seria a melhor forma de lidar com estes sentimentos?

– Pense bem. Como você acha que séculos e séculos de práticas discriminatórias, como as apontadas no filme, podem ser refletidas em uma sociedade racista (quais os efeitos desta discriminação para a sociedade)?

4º Momento: Novas narrativas – Neste momento, trabalharemos com os alunos sobre os efeitos do racismo em diferentes sociedades, através de apresentação de material dos professores e ponto de vista dos alunos.

5º Momento: Ação cultural, social e política – Será produzida com os alunos uma proposta de trabalho, na qual as pessoas possam se identificar e atuar a favor de uma convivência não discriminatória.

Daniela Silveira, Anita Silva e Loraine Albring,
Polo Sapucaia do Sul/2011.

PROJETOS PEDAGÓGICOS

A seguir, temos a apresentação de exemplos de Projetos Pedagógicos, resultantes da seleção feita a partir do conjunto de projetos apresentados pelos cursistas.

Projeto sobre o Livro *Bruna e a Galinha d'Angola*

JUSTIFICATIVA

Este projeto pretende desenvolver, junto aos alunos do primeiro ano do I ciclo da Escola Municipal Mario Quintana², atividades e discussões, a partir da história *Bruna e a Galinha d'Angola*, que os ajudem a respeitar os diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar das pessoas; que valorizem as diferentes e diversificadas culturas, e as raízes das identidades africanas sem sentimentos preconceituosos e racistas, a partir da importância dos valores civilizatórios afro-brasileiros.

Para realizar esse projeto nos alicerçamos em dois processos que fazem parte de uma educação antirracista e que tem como exigências:

O **diálogo**, em que seres humanos distintos miram-se e procedem intercâmbios, sem sentimentos de superioridade e ou de inferioridade; a **reconstrução do discurso e da ação pedagógica**, no sentido de que participem do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem como contribuam para afirmação de sua identidade e da sua cidadania (Silva, 2005).

Através do diálogo e da reconstrução do discurso, buscamos uma ação pedagógica alicerçada no exercício dos valores civilizatórios, como: energia vital, oralidade, circularidade, ludicidade, corporeidade e cooperatividade. Nesse caminho, pretendemos que nossos alunos possam reconstruir, de forma positiva, seus valores e refazer concepções relativas à população negra que foram forjadas com base em preconceitos.

OBJETIVOS

Pretendemos que nossos alunos aprendam a adotar atitudes de respeito às diferenças, que nossos alunos negros reconstruam sua

² O projeto será realizado com uma turma de A10 [antiga primeira série do Ensino Fundamental] da E.M.E.F. Mario Quintana, somando um total de 23 crianças na faixa etária dos 6, 7 e 8 anos. Estarão colaborando com o projeto a professora-referência da turma, professora de Arte-Educação e a de Educação Física. Imaginamos que o tempo de duração deva ser de 3 a 5 semanas, conforme os desdobramentos.

autoestima de forma positiva, resgatando suas identidades e que todos desenvolvam os valores civilizatórios afro-brasileiros a seguir descritos.

Energia Vital: Axé – Tudo o que é vivo e o que existe tem Axé, tem energia vital: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Podemos trabalhar a potencialização deste princípio nas nossas crianças.

Oralidade: Nossa expressão oral é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. É de extrema importância que nossos alunos possam se expressar através da oralidade.

Corporeidade: O corpo é muito importante, na medida em que vivemos com ele, existimos, somos no mundo. É importante que nossos alunos vivenciem atividades em que possam usar seus corpos.

Circularidade: A roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a renovação, não tem início nem fim, representa o processo da coletividade, todas as pessoas podem se ver e transmitir energia positiva.

Ludicidade: A alegria, o gosto pelo riso e pela diversão, a celebração da vida estão presentes em nós; portanto, precisamos recheiar nossas aulas de muita brincadeira, riso e alegria;

Cooperatividade: A cultura negra e a cultura afro-brasileira são a cultura do plural, do coletivo, da cooperação. É preciso desenvolver esse valor através de atividades que propiciem às crianças trabalhar e construir coisas em grupo.

CONTEÚDOS

- Valores civilizatórios.
- Superação do racismo.
- Visibilidade da diversidade.
- Valorização da estética negra.

METODOLOGIA

1. O trabalho inicia com a valorização das lembranças das pessoas mais velhas através da história *Mãe Dinha*.³ Depois de ouvirem a história, cada criança fala da sua avó ou avô do coração. As crianças levam como tarefa, para fazer em casa:

³ GALDINO, Maria do Carmo. *Mãe Dinha*. Rio de Janeiro: Mazza Edições, 2007.

conversar com alguém mais velho, pedindo que lhe conte uma história ou brincadeira do tempo de criança.

2. Na escola, todos devem registrar através do desenho e contar as histórias/brincadeiras que ouviram. Guardamos os desenhos em um baú, que as professoras irão enterrar no pátio da escola.
3. As crianças assistem à contação da história animada: *Bruna e a Galinha d'Angola* em *PowerPoint*, na biblioteca da escola.
4. Após a contação, as crianças conversam sobre a história; a professora conduz o bate-papo a partir de alguns questionamentos (*Por que será que Bruna se sentia sozinha? Quem tem avó que conta história? Qual era a terra natal da avó de Bruna? Por que o baú da avó de Bruna estava enterrado? Como foi o sonho da menina? O que é um panô? Bruna se sentia feliz só? Por que Oxum resolveu criar seu povo?...*)
5. As crianças, com um mapa feito pelas professoras, vão desenterrar o baú. Neste baú além dos desenhos das crianças, há outros tesouros colocados pelas professoras: palavras, fotos de objetos de origem africana e um mapa da África para cada criança.
6. Montamos um painel com os tesouros do baú.
7. Convidamos algumas avós e avôs que possam comparecer à escola, para falarem um pouco das suas origens. Conversamos sobre as diferenças de cada pessoa, suas origens e costumes.
8. Depois de conversar sobre a Terra Natal da avó de Bruna, convidamos as crianças e as famílias para verem fotos da África e de pessoas negras em uma apresentação em *PowerPoint*.
9. Retomamos com as crianças o sonho de Bruna e a lenda da criação do mundo através da Galinha, do pombo e de um lagarto. Conversaremos informando que cada povo tem suas lendas, crenças, culturas e que todos devemos respeitar.
10. Apresentamos para as crianças uma lista de nomes africanos e convidamos cada uma para fazer, com argila, uma galinha d'angola e colocar nela um nome africano.
11. Pesquisamos fotos de diferentes galinhas na *internet* para conversar sobre diversidade. Lançamos as perguntas: *Todas as galinhas são iguais? Uma é melhor do que a outra, por ser diferente?*

12. Depois de falarmos das diferenças entre as galinhas, lançamos mais uma pergunta: *Será que alguém deixaria de brincar com a Bruna pela sua cor de pele? Por quê?* Falamos com as crianças sobre o que é racismo, preconceito e discriminação e como pensam coisas erradas sobre o povo negro. Pedimos para elas darem sugestões para acabar com o racismo, mostramos várias coisas que aprendemos com a cultura africana e convidamos as crianças para uma dança circular.
13. Pedimos que cada aluno/a pinte um *panô* bem colorido com desenhos africanos.
14. Utilizando as galinhas, os *panôs*, o painel,... organizamos, junto com as crianças, uma exposição para mostrarmos para o restante da escola um pouco da cultura africana.
15. Para o dia da exposição, convidamos o grupo de capoeira da escola para fazer uma roda com as crianças que vierem olhar a exposição.

RECURSOS

Livros, projetor de *PowerPoint*, argila, panos, tintas, pincéis, baú e papéis.

REFERÊNCIAS

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagens e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2005.

Site africanamente

Ana Lúcia Kuelle Matte, Polo Porto Alegre/ 2010

Proposta de Implementação de Ações que visem à Superação do Racismo no Cotidiano Escolar

Durante o curso, com um olhar mais atento e analisando as características descritas a seguir, foi possível identificar vários itens, principalmente nas discussões realizadas na escola, para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e em outras ações que adiante iremos comentar.

Esse olhar debruçado sobre a escola pautou-se nas questões que seguem:

- Existe uma busca do respeito pelo Outro, em se dar visibilidade às diferenças, porém ainda vivenciamos inúmeras discriminações e preconceitos na escola.
- A escola contempla diretrizes de combate aos preconceitos e às discriminações.
- A escola é agente de transformação, priorizando uma cultura que valoriza a pessoa e sua história.
- Dá ênfase à formação continuada dos profissionais que nela atuam;
- Propõe estratégias pedagógicas que permitem o caminhar da sensibilização para a capacitação e a efetivação dessas estratégias.
- Executa uma proposta pedagógica produzida coletivamente.
- Promove uma releitura de mundo, a partir dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, assim como dos valores indígenas.
- Cria condições de visibilidade do afro-brasileiro e do indígena, de promoção da cidadania e da igualdade étnico racial.
- Exercita a pedagogia do respeito, da autonomia, da inclusão e da emancipação.

Ficou evidente, para mim, que a Escola Mario Quintana vem trilhando sua caminhada com passos bem largos para efetivar a implementação da Lei Federal 10.639/03, bem como que a História e a Cultura Afro-Brasileira começam a estar presentes nas nossas formações, planejamentos, ações pedagógicas, projetos da escola, comemorações... enfim, que essa temática já faz parte da vida escolar e do currículo vivo.

Na construção do nosso PPP, alicerçamos nosso projeto em três eixos e um deles diz respeito a uma Educação antidiscriminatória, pautada pelo respeito às diferenças (gênero, orientação sexual, raça/etnia, classe, deficiências, etc.); portanto, é evidente o desejo de uma escola que discuta e combata o racismo e todas as formas de preconceito e discriminação.

Com o objetivo de efetivar a proposta dos eixos da escola, optou-se por organizar a equipe de trabalho da Mário Quintana em *tribos*. Inicialmente, foram estruturadas oito *tribos*, as quais foram reorganizadas em quatro, tendo em vista os objetivos e atribuições de cada uma.

Esses grupos, designados por *tribos*, têm como objetivo atuar como espaços de estudo e trabalho interdisciplinares, tecendo a teia das relações do cotidiano com o fio da solidariedade, do respeito às diferenças, da valorização do conhecimento e da sabedoria do povo e da vida.

A tribo das *Africanidades/voz e vez* é responsável por estudar e propor atividades sobre a cultura afro-brasileira. Essa tribo propõe, organiza e realiza atividades com objetivo de abrir caminhos para a formação de cidadãs e cidadãos capazes de modificar as rígidas estruturas de uma sociedade preconceituosa e discriminadora.

Nos últimos três anos, a tribo tem organizado formações para funcionários, professores e comunidade. Organiza na Semana da Consciência Negra uma série de atividades culturais. Em 2010, realizou a I semana *Mojuodará*, em que a escola vivenciou inúmeras atividades de valorização e conhecimento da cultura afro-brasileira, através de apresentações artísticas, capoeira, oficinas sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros, formação com a ONG Africanamente, etc.

Essa caminhada também é percebida por atividades que já foram ou são desenvolvidas na escola, como:

- ✓ aulas de capoeira;
- ✓ aulas de percussão;
- ✓ explicitação aos alunos da saudade que têm do grupo de dança Mojuodará (a monitora do projeto Cidade Escola não está mais na escola);
- ✓ peça de teatro (os atores foram os alunos do projeto Cidade Escola coordenados pela professora Andrea Aires) que contou a lenda da *Iansã*, apresentada na Semana da Consciência Negra de 2009;
- ✓ mostra de fotografias de mulheres negras, organizada pela vice-diretora Silvana Conti e intitulada *Margaridas Africanas*;
- ✓ organização e estudo para o desfile, em que cada turma apresentou um país africano;

- ✓ oficina de tranças, em sábado letivo;
- ✓ oficinas de confecção de Abayomis;
- ✓ atividades desenvolvidas na biblioteca com lendas africanas e personagens, como Mandela;
- ✓ mostra de filmes, como o documentário *Xadrez* (inclusive para os segmentos das famílias).

É importante ressaltar que a discussão já está posta na nossa escola, temos trabalhos e oficinas imbuídos da História e da Cultura Afro-Brasileira e que desenvolvem os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. Existe um grupo de professores preocupados e interessados em desenvolver ações pedagógicas que colaborem na superação do racismo, bem como já vivenciamos algumas atividades voltadas a todas as formas de discriminação, mas as vejo todas no âmbito geral da escola e com foco em algumas turmas em que atuam colegas que se sensibilizam mais com essa questão.

Estamos no rumo de executar uma proposta pedagógica produzida coletivamente, que se configura no nosso PPP, mas que se efetiva muito mais nos espaços escolares fora da sala de aula e nos projetos de turno inverso (Cidade Escola e Mais Educação), por isso, nosso desafio é fazê-la também presente nos planejamentos e planos de aula cada vez em número maior de professores.

Enfim, a Mario Quintana já vivenciou inúmeras oficinas, atividades, espetáculos,... (coisas belíssimas!); temos uma equipe diretiva que incentiva e oportuniza formações com essa temática e um corpo docente sensível. Porém, percebo que necessitamos encarar nossa falta de preparo para trabalhar com as situações cotidianas e flagrantes de discriminação, no nosso espaço escolar.

Partindo da consciência da nossa realidade, proponho 5 ações baseadas em um objetivo geral, que é a superação do racismo e de todas as formas de discriminação, mas que se norteiam a partir da necessidade de:

- ✓ compreender a sala de aula como momento e espaço pedagógico privilegiado para discutir e mostrar para nossos alunos a importância e a riqueza da diversidade;
- ✓ eliminar o mito da democracia racial;

- ✓ compreender e valorizar que o resgate e o conhecimento da História e da Cultura Afro-brasileira deva ser importante para todos alunos, não só para os negros;
- ✓ rever valores e estereótipos no nosso discurso e materiais utilizados, como os pedagógicos.

Com base nesses princípios e em toda a caminhada da escola, precisamos efetivar procedimentos didático-pedagógicos em sala de aula, ter trabalhos no maior número de turmas da escola com, cada vez mais, professores planejando juntos e implementando nas salas de aula projetos que mostrem a África e suas culturas, que falem da diáspora africana, das manifestações artísticas de origem africana, dos Orixás, da valorização da estética negra.... enfim, que mostrem o que não sabemos e dando identidade cultural aos nossos alunos afrodescendentes. Para isso, nós, educadores, precisamos estudar mais a fundo a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira para, através do conhecimento, contrapor os estereótipos e preconceitos colocados em todos nós por essa cultura etnocêntrica. As **ações** propostas são:

- ❖ **FORMAÇÃO:** Que a *tribo das Africanidades* proporcione a continuidade da formação com a *ONG Africanamente*, em que iniciamos uma discussão sobre os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros; realizar momentos de estudo sobre a temática nas reuniões pedagógicas.
- ❖ **ENCARANDO OS FATOS:** Que o grupo de professores, junto com seus alunos em sala de aula, reconheça e aponte situações reais de discriminação; questione e faça todos pensarem em possíveis soluções; organize, a partir da fala dos alunos projetos de trabalho por ano/ciclo que proporcionem a eles elementos para reverem suas atitudes de discriminação e preconceitos.
- ❖ **SUPERCINE:** Organizar uma mostra de cinema com filmes para discutir o preconceito racial, com mesa de debates após a exibição do filme, abrindo para a participação de toda a comunidade escolar.
- ❖ **PROMOVENDO DELEITE LITERÁRIO E TROCANDO EXPERIÊNCIAS:** Organizar uma mostra de todos os livros, CDs e DVDs adquiridos pela escola que possam ser utilizados

no estudo da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira e propor que professores de cada ano/ ciclo planejem atividades em conjunto, a partir desses materiais. Organizar uma mostra para troca dessas experiências para todos os professores da escola.

- ❖ OS VERDADEIROS HERÓIS E HEROÍNAS: A partir do DVD da Cor da Cultura *Heróis de todo o mundo*, escolher personagens negros da nossa história para serem estudados e, posteriormente, nomear e ornamentar cada sala de aula com um desses personagens.

Cabe ressaltar a importância da escola nesse processo de formação de futuros cidadãos que compreendam que diversidade não significa que existem bons e maus, superiores e inferiores, feios e bonitos, o diverso não dual é diferente. As diferenças se complementam e enriquecem as sociedades. Precisamos ajudar nossos alunos para encarar e vivenciar as suas diferenças com orgulho e a dos outros com respeito.

Márcia Losada, Polo Porto Alegre/ 2010

CARTAS EDUCATIVAS

A atividade *cartas educativas* constituiu-se numa proposta de prática avaliativa, em que, a partir dos elementos trabalhados, os cursistas puderam expor seus sentimentos, valores e atitudes sobre a questão afro-brasileira. Tratou-se de uma prova aberta, na qual o cursista pôde dizer como era ao chegar ao curso, as transformações pelas quais passou e suas expectativas pessoais e profissionais após a conclusão dos estudos.

Módulo 6 – Avaliação na Temática

Carta Educativa

Amiga Isis,

Lembras quando trabalhavas na escola lecionando História e Geografia para séries finais e tínhamos nossas discussões sobre negros? Lembro que, muitas vezes, me chamavas de preconceituosa e eu não gostava, já que sempre me dei muito bem com alunos e comunidade negra em geral. Pois é, neste ano fiz um curso a distância cujo tema é Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira. Podes acreditar que, eu, professora de Matemática há mais de vinte anos, estou fazendo curso de História com temática em Afro-brasileiros? Este ano a UFRGS fez parceria com alguns municípios, e Novo Hamburgo ofereceu o curso para seus professores. Resolvi me desafiar e acabei entrando junto com muitas colegas da escola, pena que por motivos pessoais somente sete professores acabaram concluindo o curso. A cada texto lido e tarefas executadas foi me aguçando mais a curiosidade, vieram dificuldades em realizar alguns trabalhos por causa do pouco tempo que tinha. Em alguns momentos pensei em desistir, mas os textos e os vídeos apresentados fizeram com que continuasse. Após 200 horas de curso, estou aqui para te dizer que o Brasil e, principalmente, nossa escola, estão engatinhando no caminho certo para colocar em prática as Leis 11.645/08 e 10.639/03. A questão dos afro-brasileiros não se deve somente trabalhar em datas comemorativas ou atividades extraclasse e, sim, a temática deveria ser desenvolvida em todo currículo escolar. Devemos nos unir e lutar para os afrodescendentes conhecerem suas raízes, para que com isso abram caminhos para as políticas públicas e possamos chegar a uma educação intercultural. Somos diferentes, pertencemos a universos culturais diferentes, mas temos que ter relações igualitárias. Por fim, quero te dizer que valeu muito a pena e pretendo, junto aos colegas que fizeram o curso, poder transmitir os novos conhecimentos e continuar a lutar para que as leis sejam cumpridas, pois só assim poderemos buscar a igualdade. Se tiver outro curso, sugiro que faça, pois tenho certeza que vais amar. Ah, tava esquecendo, tu tinhas razão: eu era preconceituosa.

Um beijo,
Ana

Ana Lúcia Kuelle Matte, Polo Novo Hamburgo/2010.

Carta Educativa

(...)

Sempre senti necessidade/curiosidade de saber sobre a escravidão, os descendentes de africanos que vivem no nosso Estado, visto que, sobre eles aprendi menos do que sobre o povo indígena, e muito menos do que sobre os alemães e italianos. Este curso me trouxe a oportunidade e eu, com certeza, tentei aproveitá-la para me aprofundar um pouco sobre temática tão rica. Estudei um pouco mais sobre os africanos no Rio Grande do Sul e soube que temos registro do povo negro, vindo para cá como escravo, desde 1725. Negros de vários lugares ficaram espalhados pelo território brasileiro. Alguns dos que chegaram aqui para trabalhar nos campos, nas cidades e nas charqueadas, conforme registro, tinham *cultura superior à Greco-romana*, porém, ao serem espalhados, ficou impossível reconstruir a história que transformou nossa cultura profunda e permanentemente.

(...)

Dirce Verônica, Polo Gramado/2010.

Carta Educativa

O saber é uma luz que existe no homem, é herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontrara latente em tudo que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua mente.

AMADOU HAMPÂTE

Esse pensamento tem muito a ver comigo. Quando criança me perguntava: por que será que tenho cabelos diferentes???? Por que o sol queima tanto a minha pele? Por que na escola sou a única diferente?

E, ainda por que fico triste quando vejo as outras crianças chamarem umas as outras por apelido *Negra preta*, me doía tanto. Hoje, percebo que desde minha tenra idade já me preocupava com as pessoas mais humildes e, em especial, com os descendentes afros, já estava no meu sangue; sem saber, me vestia e me penteava como uma criança africana, mesmo vivendo no meio de alemães e italianos.

(...)

Deisi Ferreira, Polo Gramado/2010.

Autores

Adiles da Silva Lima - Especialização, em curso, em Estudos Afro-Brasileiros (Cesuca). Professora nas redes municipais de ensino de Cachoeirinha e Alvorada. Assessora Pedagógica em Alvorada e Canoas, atuando na implementação da Lei como palestrante, oficinaira e supervisora. Docente no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Ailim Schwambach - Mestre em Educação em Ciências (UFRGS). Professora de Ciências do Ensino Fundamental, Médio e EJA do Instituto de Educação Ivoti/RS, Tutora a Distância (Polo Novo Hamburgo) do Curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Aline de Abreu Andreoli - Especialista em História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (FAPA). Professora da rede estadual de ensino em Porto Alegre. Professora no Curso Pré Vestibular Esperança, no Bairro Restinga/Porto Alegre. Tutora a Distância (Polo Gramado) no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Andrea Helena Petry Rahmeier - Doutora em História (PUCRS). Professora da rede municipal de São Leopoldo. Supervisora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de São Leopoldo, responsável pelas questões da Diversidade.

Arlson dos Santos Gomes - Doutorando em História (PUCRS). Professor de História da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de Alvorada. Primeiro Secretário da Associação Nacional de História (Anpuh-RS). Pesquisador vinculado ao AIC-PPGH/ PUCRS e Coordenador do GT Negros/ Anpuh-RS. Tutor a Distância (Polo Esteio) no Curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Bruno Zarzana Lopes - Licenciado em História (PUCRS). Professor da rede estadual de ensino e da rede municipal de ensino de Alvorada. Diretor do Espaço da Diversidade da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de Alvorada. Tutor Local (Polo Alvorada) no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Cátia Silene Morera- Especialista em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (UNILASALLE). Especialista em Gestão na Escola (Unisinos). Professora alfabetizadora e Coordenadora do Programa *Mais Educação* na Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Marta, Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo. Tutora a Distância (Polo Novo Hamburgo) no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Evandro Fernandes- Doutorando em História (UFSC). Assessor Pedagógico da Área Sócio-Histórica da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo. Tutor Local (Polo Novo Hamburgo) no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Evandro Israel Machado Paixão - Especialista em Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege (UFSC). Integrante da Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de São Leopoldo. Coordenador Local (Polo São Leopoldo) do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Fani Averbuh Tesseler – Doutora em Educação(UFRGS). Técnico em Educação na FDRH/ Escola Superior de Administração Pública/ ESAPERG. Docente da Faculdade de História/ FAPA, de 2004 a 2010. Docente no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Jr. - Doutor em Antropologia Social (UFRGS). Coordenador de projetos do Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (Iacoreq). Atua em laudos antropológicos para a identificação e o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos. Docente no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

José Rivair Macedo - Pós-Doutor em História Social (Universidade Nova de Lisboa). Professor associado no Departamento de História e docente no Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS. Organizador do livro *Desvendando a História da África*. Coordenador do projeto IBN Battuta – uma viagem pela África no século XVI: documentário, livro do professor e caderno do aluno. Docente no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

José Maria Wiest – Pós-doutor em Medicina Veterinária (Justus-Liebig Universitaet Giessen). Desde 1979, bolsista pesquisador-orientador-consultor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Professor Associado do Instituto de Ciência e Tecnologia dos Alimentos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Ciência dos Alimentos/ Setor de Higiene e Microbiologia. Atua na área de Medicina Veterinária Preventiva e na área de Higiene e Microbiologia de Alimentos. Docente orientador nos cursos de

graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Ciência Veterinária e Ciência e Tecnologia de Alimentos, na UFRGS.

Leira Salete Teixeira de Souza - Licenciada em História (Feevale). Assessora para Inclusão e Estudo da História e da Cultura dos Afrodescendentes e Indígenas na Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo. Tutora Local (Polo Novo Hamburgo) no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Márcia Terra Ferreira - Mestre em Educação (PUCRS). Professora de Educação de Jovens e Adultos da rede pública municipal de Porto Alegre. Participante do GT de Relações Étnicas da Secretaria Municipal de Educação/ SMED/POA. Coordenadora Pedagógica da Escola da Copa 2014 na FDRH/RS. Docente no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Marielle de Souza Vianna- Doutoranda em Teologia (EST). Professora da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de Porto Alegre. Tutora a Distância (Polo Cachoeirinha) no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Marcio de Almeida Malavolta - Especialista em Saúde Mental (Escola de Saúde Pública/RS) e Especialista em Saúde Pública Sanitarista (Fiocruz/RJ). Professor da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo e Assessor da Inclusão e Diversidade. Tutor Presencial do Curso de Pedagogia da UFPEL. Tutor a Distância (Polo Cachoeirinha) no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Patrícia Helena Xavier dos Santos - Economista, com especialização em Economia Empresarial, coordenou a ação de extensão *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* na UFRGS. Trabalha no Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS.

Paulo Sérgio da Silva- Doutorando em Educação(UFRGS). Pesquisador na área de quilombos. Professor da rede estadual de ensino. Integrante da Equipe de Coordenação e Planejamento do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico da Prorext/ UFRGS. Integrante da Equipe de Coordenação Pedagógica e Docente do Curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva - Cavaleiro da *Ordem Nacional do Mérito*, Professora Titular *Ensino-Aprendizagem – Relações Étnico-Raciais* do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora do Neab/UFSCar. Wanadu Wayo, ou seja, mulher conselheira,

integrante do conselho do Amiiuru Songhoy Hassimi O. Maiga, chefe do povo Songhoy do Mali.

Rita de Cássia dos Santos Camisolão - Especialista em Projetos Sociais e Culturais (UFRGS). Diretora do Departamento de Desenvolvimento e Educação Social da Prorext/ UFRGS. Coordenadora do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico da Prorext/ UFRGS. Coordenadora Geral-Adjunta do Curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Rosa Maris Rosado- Doutora em Geografia (UFRGS). Professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Coordenadora das ações de Educação Ambiental da rede municipal de ensino; integrante do Grupo de Apoio Político-Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Tutora a Distância (Polo Alvorada) no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Simone Majerkovski Custodio- Especialista em História do Rio Grande do Sul (Fapa). Coordenadora do Ambiente Informatizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio de Godoy, Cachoeirinha. Coordenadora da GT Antirracista e de Gênero do Município de Cachoeirinha. Representante da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Cachoeirinha junto ao Comitê Gestor de Políticas Públicas da Mulher Cachoeirense. Especialização em Docência em EAD e Tutoria (em curso) (PUC). Tutora Local (Polo Cachoeirinha) no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Susana dos Santos Monni- Especialista em Gestão de Pessoas (Ulbra). Experiência como Tutora Presencial e a Distância em Curso de Pedagogia administrado pela ULBRA. Tutora a Distância (Polo Porto Alegre) no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Talita Bender Teixeira- Doutora em Teologia (EST). Professora na rede pública de Esteio. Tutora a Distância (Polo Porto Alegre) no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Táise Santos de Sousa- Especialista em Supervisão Escolar. Professora e Supervisora da rede municipal ensino de Esteio. Integrante do Grupo de Estudos Africanidades. Representante SMEE de Esteio na Equipe de Coordenação e Planejamento do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico em 2007/08. Docente no curso *Procedimentos Didáticos Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Ursula Boeck- Especialista em Psicopedagogia Clínica e em Educação Psicomotora: psicomotricidade relacional (Unilasalle). Docente da ULBRA. Tutora a Distância (Polo Esteio) no Curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Véra Neusa Lopes- Especialista em Planejamento da Educação e Supervisão Escolar (Instituto de Educação General Flores da Cunha). Professora. Integrante da Equipe de Coordenação e Planejamento do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico da Prorext/ UFRGS. Integrante da Equipe de Coordenação Pedagógica e Docente do curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Viviane Adriana Saballa- Doutora em História (UFRGS). Docente do Curso de História da FACOS/Osório, nas disciplinas *História da África* e *História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*. Organizadora do II, III, IV e V Simpósio Internacional de História e Cultura Negra e Mostra Multicultural/Facos. Assessora Pedagógica e Docente no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Wagner dos Santos Chagas- Mestre em Educação (Unisinos). Assessor dos Conselhos Escolares da Coordenação de Gestão da Educação Básica. Assessor Técnico do Comitê Gestor do Plano de Desenvolvimento da Escola. Integrante do Grupo de Estudos sobre Africanidades, de Esteio. Tutor a Distância (Polo Novo Hamburgo) no curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*.

Estrutura do Curso

Coordenação

Sandra de Deus

Coordenação Adjunta

Rita de Cássia dos Santos Camisolão

Coordenação Pedagógica

Paulo Sérgio da Silva

Véra Neusa Lopes

Assessoria Pedagógica

Viviane Adriana Saballa

Coordenação Administrativa

Cecília Mombelli

Oscar Octávio Moya Pinto

Patrícia Helena Xavier dos Santos

Corpo Docente

Adiles da Silva Lima
Cinthia Costa Kulpa
Elizabeth Milittsky Aguiar
Fani Averbuh Tesseler
Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Jr.
José Rivair Macedo
Laura Cecília Lopez
Luciana Prass
Márcia Terra Ferreira
Paulete Fridman Schwetz
Paulo Sérgio da Silva
Taise Santos de Souza
Véra Neusa Lopes
Viviane Adriana Saballa

Docentes Convidados

Álvaro Pereira do Nascimento
José Maria Wiest
Lair Vidal da Silva
Rosa Margarida de Carvalho Rocha

Tutores a Distância

Ailim Schwambach
Aline de Abreu Andreoli
Arlison dos Santos Gomes
Catia Silene Morera
Enilza Martina Athayde Valter
Janilson Pinheiro Barbosa
Lisandra Maria Rodrigues Machado
Marcio de Almeida Malavolta
Marielle de Souza Vianna
Mônica Beatriz Mog
Paulo Leandro Menezes de Souza
Rosa Maris Rosado
Rute Leonor Sena
Susana dos Santos Monni
Talita Bender Teixeira
Úrsula Boeck
Victor Hugo Vidal Antunes
Wagner dos Santos Chagas

Tutores Locais

Bruno Zarzana Lopes
Denise Foss
Leira Salete Teixeira de Souza
Eduardo Ferreira Silveira
Luciane Pereira da Silva
Maria Cristina Marcelino Bento
Marzo Vargas dos Santos
Rodrigo Blasckesi Fernandes
Simone Majerkovski Custodio
Simone Serafim Guisalberti (*In Memoriam*)

Coordenadores Locais

Clarice Moraes Freitas
Denise Foss
Evandro Israel Machado Paixão
Evandro Fernandes
Leira Salete Teixeira de Souza
Leonardo Luiz Pereira
Manoel José Ávila da Silva
Maria de Lourdes Santos da Silva
Rosane Sbardelotto
Shirlei de Mattos Sena
Sônia Maria Ferreira Cruz
Vicente Zatti

Colaboradores

Bruno Ortiz
Daniel Sérgio Presta Garcia
Fernando Fraga de Freitas dos Santos
Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (Iacoreq)
José Francisco de Souza Santos da Silva
Mestre Paraqueda
Paulo Romeo
Rafael Derois Santos
Telma Almeida da Silva
Vander Duarte

Equipe de Planejamento e Coordenação do Programa Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico (responsável pela elaboração do Projeto de Formação Continuada – Uniafro 2009)

Adriana Conceição Santos dos Santos

Cecília Mombelli

Evandro Israel Machado Paixão

Leira Salete Teixeira de Souza

Manoel José Ávila da Silva

Maria de Lourdes Santos da Silva

Paula Débora Inácio Bica

Paulo Sérgio da Silva

Rita de Cássia dos Santos Camisolão

Sinara Santos Robin

Véra Neusa Lopes

Vicente Zatti

Série “Diversidades”

A série apresenta estudos e experiências no campo da educação na diversidade sociocultural que articulam a extensão universitária ao ensino e à pesquisa, fortalecendo o compromisso institucional com as políticas de promoção social e possibilitando o acesso a obras relevantes para os diferentes segmentos sociais.

“Etnicidade, Identidade e Territorialidade”

A Linha Editorial constitui-se num espaço para a edição, publicação e divulgação da produção de estudos e pesquisas com os temas etnicidade, identidade e territorialidade, consolidando resultados de ações que articulam a extensão ao ensino e à pesquisa, fortalecendo o compromisso interinstitucional e com as políticas de promoção social, possibilitando o acesso de obras relevantes para os diferentes segmentos da sociedade. Ao propor e organizar esta Linha Editorial, a Pró-Reitora de Extensão da UFRGS, através do seu Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, consolida suas parcerias com a Editora da UFRGS, com o poder público e com a sociedade civil organizada.

Comissão Editorial

Sandra de Deus (Pró-Reitora de Extensão – Prorext/UFRGS), Jussara Smidt Porto (Vice-Pró-Reitora de Extensão – Prorext/UFRGS), Rita de Cássia dos Santos Camisolão (Diretora do Deds/Prorext/UFRGS)

Titulos Publicados

Tramando falas e olhares, compartilhando saberes: contribuições para uma educação antirracista no cotidiano escolar

José Antônio dos Santos, Véra Neusa Lopes, Rita de Cássia dos Santos Camisolão (Org.)

Desvendando a história da África

José Rivair Macedo (Org.)

Por uma política de ações afirmativas: problematizações do programa conexões de saberes – UFRGS

Ana Lúcia Liberato Tettamanzy, Maria Aparecida Bergamaschi, Nair Silveira, Rafael Arenhaldt, Susana Cardoso (Org.)

Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira

Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior e Viviane Adriana Saballa (Org.)

Cartas: Bordados e Tramas de Ideias - Memórias e Projetos sobre a Temática Afro-Brasileira

Patrícia Fernandes Lazzaron, Rita de Cássia Camisolão e Véra Neusa Lopes (Org.)

Tipologia utilizada no texto: Garamond, 11,5/13,8

Papel: Off Set 75g

Impresso na Gráfica e Editora Evangraf

Editora da UFRGS • Ramiro Barcelos, 2500 – Porto Alegre, RS – 90035-003 – Fone/
fax (51) 3308-5645 – editora@ufrgs.br – www.editora.ufrgs.br • Direção: Sara Viola
Rodrigues • Editoração: Luciane Delani (Coordenadora), Alice Hetzel, Carla M.
Luzzatto, Cristiano Tarouco, Fernanda Kautzmann e Rosângela de Mello; suporte
editorial: Alexandre Giaparelli Colombo, Jaqueline Moura e Jeferson Mello Rocha
(bolsistas) • Administração: Najára Machado (coordenadora), Aline Vasconcelos da
Silveira, Getúlio Ferreira de Almeida, Janer Bittencourt, Jaqueline Trombin, Laerte
Balbinot Dias, Maria da Glória Almeida dos Santos e Valéria da Silva Gomes.

Adiles da Silva Lima
Ailim Schwambach
Aline de Abreu Andreoli
Andrea Helena Petry Rahmeier
Arlison dos Santos
Bruno Zarzana
Cátia Silene Morera
Evandro Fernandes
Evandro Israel Machado
Fani Averbuh
Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior (org.)
José Rivair Macedo
Jose Maria Wiest
Leira Salete Teixeira de Souza

Márcia Terra Ferreira
Marielle de Souza Vianna
Marcio de Almeida Malavolta
Paulo Sérgio da Silva
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Rita de Cássia dos Santos Camisolão
Rosa Maris Rosado
Simone Majerkovski Custodio
Susana dos Santos Monni
Talita Bender Teixeira
Taise Santos de Sousa
Ursula Boeck
Véra Neusa Lopes
Viviane Adriana Saballa (org.)
Wagner dos Santos Chagas

**MEC
SECAD**


UFRGS
EDITORA