

DA ÁFRICA AOS INDÍGENAS DO BRASIL

Organizadoras

Evandro Fernandes | Nora Cecília Lima Boccacio Cinel | Véra Neusa Lopes



Caro leitor!

Quando iniciares a leitura desta obra, vais perceber que estás registrando um conhecimento muito particular, fruto de parcerias individuais e institucionais, produzido na convivência diária entre estudiosos e sistematizado de tal forma que outras pessoas possam seguir adiante no caminho. Ela é o retrato do esforço articulado entre pesquisa, ensino e extensão, a partir de ações promovidas pelo NEAB/UFRGS, com o objetivo de qualificar o processo educativo no cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A prática extensionista que antes se resumia a uma atividade militante de professores, técnicos e alunos, realizada nos finais de semana e sem recurso financeiro ou operacional, hoje trilha caminhos que extrapolam as suas fronteiras e tensionam o interior de cada uma das universidades: uma que permanece fechada sobre si mesma e outra que se articula com a comunidade, que se movimenta, se cria e se recria todos os dias.

A relação universidade/sociedade não pode ser apenas uma junção entre duas importantes palavras. Um discurso competente e bem elaborado exige fortalecimento de parcerias entre os poderes públicos federal, estaduais e municipais que integrem as universidades na superação da pobreza, na promoção do desenvolvimento sociocultural e no combate permanente a todas as formas e manifestações de racismo.

Aproveita, pois, a leitura. “Da África aos Povos Originários do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, carregada de memórias, sentimentos, de política e, sobretudo de fazer coletivo sistematizado por Evandro Fernandes, Nora Cecília Bocaccio Cinel e Véra Neusa Lopes.

Sandra de Deus
Pró-Reitora de Extensão UFRGS

DA ÁFRICA AOS INDÍGENAS DO BRASIL

**Caminhos para o estudo de
História e Cultura Afro-Brasileira
e Indígena**

Organizadores

Evandro Fernandes | Nora Cecília Lima Boccacio Cinel | Véra Neusa Lopes

1ª edição
Porto Alegre
UFRGS
2016

Expediente

Reitor

Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor

Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitora de Extensão

Sandra de Deus

Coordenador do NEAB

José Rivair Macedo

Coordenadora Adjunta do NEAB

Rita de Cássia Camisolão

Publicação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos – NEAB/UFRGS

Av. Ipiranga, 2000 – Subsolo do Planetário

Porto Alegre – RS – CEP 90160-091

E-mail: neab@ufrgs.br

<http://www.ufrgs.br/deds/nucleos/neab>



NEAB • ufrgs

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dos autores

1ª edição: 2016

Direitos reservados desta edição:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Revisão: Nora Cecília Lima Bocaccio Cinel

Projeto gráfico: Odair Silva dos Santos

Editoração Eletrônica:

Revisão final dos organizadores

Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena/ organizadores Evandro Fernandes, Nora Cecília Lima Bocaccio Cinel e Véra Neusa Lopes – Porto Alegre: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos – NEAB/UFRGS. Editora da UFRGS, 2016, ... p.; ...cm

Inclui figuras.

Inclui referências.

Educação. 2. Educação das Relações Étnico-Raciais. 3. Educação Antirracista. 4. Diversidade 5. História – História Afro-Brasileira – História dos Povos Indígenas do Brasil – 6. Cultura – Cultura Africana – Cultura Afro-Brasileira – Cultura Indígena. 6. Ensino – Metodologia – Didática. I. Fernandes, Evandro II. Cinel, Nora Cecília Lima Bocaccio. III Lopes, Véra Neusa.

CIP – Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.

(....)

ISBN

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Da África aos indígenas do Brasil : caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena / organizadores Evandro Fernandes, Nora Cecilia Lima Boccacio Cibei e Véra Neusa Lopes. – 1ª ed. -- Porto Alegre : UFRGS, 2016.

368 p. : il.

ISBN: 978-85-66106-93-0

1. Educação 2. Ensino de História. 3. Cultura indígena. 4. Cultura afro-brasileira. I. Fernandes, Evandro. II. Cibei, Nora Cecilia Lima Boccacio. III. Lopes, Véra Neusa.

CDU – 37:96

37:572.9

Elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Apresentação Institucional

A publicação do livro *Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* prova mais uma vez o vigor e a capacidade de inovação de um trabalho coletivo desenvolvido há mais de uma década pela equipe do DEDS-PROEXT-UFRGS, em parceria com importantes núcleos institucionais de Secretarias Municipais de Educação e com profissionais interessados e capacitados a discutir alternativas pedagógicas para uma reconfiguração do ensino brasileiro, pautados no princípio estruturante da diversidade. Primeiramente, através das ações do Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, e depois através dos primeiros passos do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos da UFRGS, significativo conjunto de iniciativas tem sido desenvolvido a partir da articulação entre a Universidade, a Escola Pública e a Sociedade, com a finalidade de ampliar os espaços de inclusão da memória de grupos historicamente excluídos em nossa sociedade.

Os textos aqui publicados constituem o registro das reflexões teóricas, didático-pedagógicas e das experiências acumuladas pelo conjunto de profissionais convidados a atuar em um curso de formação semipresencial para redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul face às determinações legais vigentes e do interesse de ver desenvolvida a capacitação profissional para uma educação cidadã anti-racista. Os objetivos do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra no Ensino Superior (UNIA-FRO), de onde vieram os recursos financeiros para a organização do evento e da publicação que agora lhe dá sustentação, visam beneficiar projetos educacionais que valorizem a diversidade étnico-racial, de modo a superar o racismo e a discriminação racial no sistema escolar brasileiro, através de formação inicial e continuada de professores e de elaboração de material didático específico para alunos e professores da educação básica (MEC-FNDE, Resolução nº 10, 2009).

Para nós, a realização do curso e a publicação do livro representam avanços concretos rumo à efetivação da idéia de uma Universidade pública de qualidade, comprometida e conectada com os agentes de transformação qualitativa da sociedade pautada pela solidariedade e pelo ideal comunitário, em que o individualismo cede passo diante da coletividade e as contribuições individuais são direcionadas para o interesse geral.

Cabe ainda destacar dois pontos que nos parecem fundamentais. Primeiro, com as iniciativas aqui mencionadas, os autores e colaboradores do curso e do livro assumem posição eminentemente propositiva em relação ao contexto de mudanças que estamos vivendo e contribuem para a erradicação dos traços senhoriais e racistas de nossa sociedade. Em segundo lugar, oferecem perspectivas novas de abordagem que colocam em causa os pressupostos que alicerçavam as interpretações de nossa realidade social – contaminados pelo etnocentrismo e pelo racismo epistêmico.

Esperamos que, pelos motivos apontados, a leitura deste livro seja proveitosa e inspiradora não apenas aos professores e demais profissionais em educação que participaram do curso que lhe deu origem, mas a todos os interessados em formar cidadãos conscientes e preparados para viver numa sociedade aberta, diversa, plural.

José Rivair Macedo
Coordenador do NEAB/UFRGS

PREFÁCIO

*Teu grupo está na roda viva
está na roda a vida
mudar grupos
vez de vosso grupo
estar na roda viva
e a vida está na roda
mudar grupos
vez de só você
você na roda viva
e está na roda a vida
mudar grupos (...)*

Oliveira Silveira, Técnicas Pedagógicas, 2012

Inspirados no nosso saudoso poeta Oliveira Silveira, podemos afirmar que a *roda viva* das políticas públicas e das práticas cotidianas da educação em nosso país, apenas recentemente começa a reconhecer a presença dos diversos grupos étnico-raciais, que historicamente compõem a *roda da vida* da sociedade brasileira: uma roda viva marcada pelas especificidades de um racismo que “fez da desigualdade uma etiqueta internalizada e da discriminação um espaço não formalizado” (Schwarkz, 1988, p. 184); *mudar grupos* é vital.

A presente publicação, que ora se oferece ao leitor, evidencia que *mudar grupos* pressupõe colocar na roda, equitativamente, negros, brancos e indígenas, professores e estudantes da educação superior e da educação básica, gestores, pesquisadores e movimentos sociais. Estamos diante de temáticas sensíveis e não resolvidas socialmente. Algumas repercussões de denúncias e de processos judiciais relativos às práticas de racismo de-

monstram, por vezes, um acirramento das tensões de origem étnico-racial no cotidiano das relações sociais em nosso país. Apesar dos compromissos internacionais assinados pelo Estado brasileiro, das políticas afirmativas correlatas e das legislações específicas, há um contexto de pouca eficiência no combate a essas práticas criminosas. Pensadores como Jorge Terra, Procurador do Estado do Rio Grande do Sul, afirmam que estamos vivendo um cenário de *racismo institucional*, consolidado através da menorização ou desatenção aos interesses de determinados grupos étnicos, contribuindo para a permanência da discriminação. Terra afirma que o exame do preconceito e da discriminação racial não se calca no sentir e no agir individual – sobretudo em uma sociedade que não se admite racista e que ainda sustenta conformar uma democracia racial –, mas nos padrões de conduta, nos posicionamentos, nas composições institucionais e nos resultados práticos para o grupo lesado. Diante deste contexto, publicações como essa, capazes de evidenciar as possibilidades do experimentado e do pensado no campo da educação das relações étnico-raciais em contextos escolares, são fundamentais e construtoras de respostas afirmativas. Nilma Lino Gomes (1996) nos aponta que as instituições escolares, por exemplo, podem reconhecer os elementos das histórias afro-brasileiras neles inscritos, as práticas sociais e culturais, os valores morais e estéticos, a religiosidade, as visões de mundo específicas, entendidas como outra lógica cultural de matriz africana e, também, constitutiva da identidade nacional. O mesmo se pode afirmar em relação às histórias e culturas indígenas.

Aceitando a metáfora do poeta, podemos afirmar que para entrar na roda é preciso realizar o diálogo interdisciplinar. Ao tratar das temáticas afro-brasileira e indígena sob a ótica da diversidade, exploramos histórias e memórias que também podem ser compreendidas como escravizadas, pois compulsoriamente relegadas ao esquecimento e ao ocultamento. São narrativas que se preservaram por conta da grande capacidade de resistência e de reinvenção cultural, garantidas na tradição e na oralidade das distintas etnias e grupos que compõem o presente e o passado de nosso país. Trazer

essas temáticas para os currículos escolares e universitários, na pesquisa, no ensino e na extensão, significa romper com a continuidade das injustiças e dos agravos impostos historicamente aos descendentes dos povos africanos e indígenas.

As memórias constroem-se em narrativas dinâmicas, em jogos de lembranças e esquecimentos, refazem-se em processos de constante recriação, exigindo-nos leituras e releituras constantes, capazes de romper com pensamentos cristalizados, homogeneizações ou estereótipos. Não há, como veremos nos artigos aqui propostos, a existência de uma África ou de uma América de forma única e homogênea, tanto no presente quanto no passado. Há que se falar de Áfricas e Américas, considerando as experiências plurais trilhadas pelos distintos grupos que nesses continentes se encontraram por força de distintas situações históricas e socioculturais, entre eles, a diáspora negra forçada, sinalizadora da dívida histórica com os grupos afrodescendentes. Tal consideração das experiências plurais pressupõe igualmente a garantia da preservação da ideia de anterioridade e de originalidade capaz de resgatar a dívida histórica com os povos autóctones.

A presença das temáticas afro-brasileira e indígena nos currículos escolares pode ser exemplificada com a releitura da culinária gaúcha, no caso específico da polenta indígena, incorporada pelos imigrantes italianos e, por isso, identificada como prática não indígena. Com isso, vemos que as experiências culturais indígenas, africanas e europeias se misturaram, porém, com visível prejuízo para as narrativas sobre grupos étnico-raciais historicamente discriminados, no caso brasileiro, negros e indígenas.

Voltando à epígrafe do poeta Oliveira Silveira, urge afirmar que para entrar na roda é preciso ser reconhecido. As Leis 10.639/03 e 11.645/08 mostram que foi preciso muita luta dos movimentos sociais em busca desse reconhecimento, desse *mudar grupo/vez de vosso grupo estar na roda viva*.

Para permanecer na roda é preciso dialogar. Reforçamos aqui o pressuposto do diálogo intercultural, baseando-se na leitura da interculturalidade proposta por Nestor Garcia Canclini (2007), autor que aponta os ameríndios, atualmente, como os povos com os quais poderíamos aprender o exercício dessa experiência relacional. Reforçamos que interculturalidade, no caso brasileiro, passa por ações mais intensas no sentido da construção de um contexto de equidade capaz de compor as premissas do reconhecimento do direito do outro no diálogo entre diferentes experiências culturais. Essas ações conectam a ideia de diálogo intercultural com a proposição de educação das relações étnico-raciais. Para consolidar o diálogo intercultural parece que precisamos estar diante do outro em sua concretude e isso significa romper com as especificidades históricas do jeito como nos relacionamos entre nós mesmos, com nossas distintas culturas, etnias, modo de viver e de pensar.

No campo da Educação, há a convocação de gestores e professores para um redimensionamento de suas políticas e de suas práticas pedagógicas e avaliativas, capaz de fundamentar uma educação das relações étnico-raciais, balizada pela promoção de ações e reflexões alicerçadas em critérios de justiça social e cidadania.

Pesquisa em andamento sobre a recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas trajetórias de professores de História do Rio Grande do Sul¹ demonstra que ainda o encaminhamento dessa legislação tem sido resultado de projetos mais pessoais do que coletivos, geralmente construídos por profissionais que já têm determinação política e afetiva em relação às questões da desigualdade étnico-racial. A coleta de dados realizada no município de Cachoeirinha/RS reafirma essa premissa: ainda é o que chamamos

¹Projeto de pesquisa coordenada por Carla Beatriz Meinerz, intitulado Trajetórias da educação das relações étnico-raciais no Rio Grande do Sul: ensino de História e recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08, em andamento e com aprovação na Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFRGS (COMPESQ/EDU).

de afeto à causa o que diferencia e condiciona a recepção do artigo 26-A, o estudo de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas salas de aula de História ou de outros campos disciplinares na escola. Ao mesmo tempo, os processos de recepção das Leis são marcados por imperativos morais e de ressentimentos que podem impor pautas de construção de outras narrativas da história, com menos diálogo com a historiografia, criando novas estereotípias e menos pluralidades. A questão é que estamos tratando de um movimento de obrigatoriedade curricular, onde a resistência ao estudo dessas temáticas ainda impera, inclusive nas experimentações da Educação Superior. Os professores e gestores, por demandas sociais colocadas na forma da Lei, estão diante de uma nova responsabilidade social: estudar, ensinar e dialogar com as raízes históricas e filosóficas ou, ainda, com as visões de mundo, originariamente indígenas, por exemplo, hoje expressas como heranças das ancestralidades daqueles que, neste território, construíram e reconstruíram suas vidas e seus pertencimentos étnicos. Tais narrativas não privilegiam uma única maneira ser e estar no mundo, como referência e padrão, mas exploram as diferenças na perspectiva do diálogo e da pluralidade.

Avançamos, mas seguimos em reflexão, sobretudo não podemos voltar atrás. Somente a partir de recentes eventos traumáticos como as grandes guerras mundiais, em termos globais, ou dos fenômenos das ditaduras civis-miitares em contextos americanos e africanos, começamos a construir consensos e regramentos concernentes aos direitos humanos, aos crimes de tortura, racismo, intolerância, entre outros. Reiteramos o “somente a partir de eventos recentes”, uma vez que a escravização relativa à diáspora africana é processo histórico, igualmente traumático, muito mais antigo e ainda não resolvido socialmente, por força do racismo, constituindo-se ainda enquanto histórias e memórias em aberto. Daí a importância da publicação e da leitura que ora se apresenta.

Os artigos que compõem essa leitura instigante resultam do pensar o vivido, através de uma ação de extensão voltada à formação de educadores no atendimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08. A leitura é densa pois nos faz *mudar grupos* em nossa roda de saberes e fazeres, justamente porque se expressa nas escritas de professores universitários de distintos campos, especificamente História, Letras, Artes, Educação, Arquitetura e Antropologia, assim como de professores da educação básica; notadamente destacamos aqui a escrita de negros e indígenas, assim como o diálogo com os movimentos sociais. O livro expressa-se como uma roda de intenso diálogo interdisciplinar, extensionista e intercultural.

Referências

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**: Estratégia para Entrar e Sair da Modernidade. Tradução de Ana Regina Lesa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Escola e Diversidade Étnico-Racial: um Diálogo Possível. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1996.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem Preto nem Branco, muito pelo Contrário: Cor e Raça na Intimidade. In: _____. (Org.). **História da Vida Privada no Brasil**: Contrastes da Intimidade Contemporânea. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998. v. 4.

SILVEIRA, Oliveira. **Oliveira Silveira**: Obra Reunida. Organizado por Ronald Augusto. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: CORAG, 2012.

TERRA, Jorge. O Racismo Institucional no Combate ao Racismo. **Jornal Estado de Direito**. Disponível em racismo-institucional-nocombate-ao-racismo/ Publicado em 22/10/2014; último acesso em 06/05/2016.

Carla Beatriz Meinerz
Professora da FACED/UFRGS



TEMÁTICAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA SOB A ÓTICA DA DIVERSIDADE

22. Entendendo a Diáspora Africana no Brasil –

José Rivair Macedo

43. Indígenas no Rio Grande do Sul: breve relato de grupos humanos autóctones no sul do Brasil –

José Otávio Catafesto de souza

64. Educação Quilombola: da pedagogia branco-europeia a um novo fazer pedagógico na escola –

Paulo Sérgio da Silva

86. Diversidade, Educação e Escola –

Iosvaldyr Carvalho de Bittencourt Júnior



PRESENÇA DAS TEMÁTICAS NA ESTRUTURA E NO FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

106. Responsabilidades Institucionais: ações dos sistemas de ensino e temáticas negra e indígena no currículo escolar –

Márcia Terra Ferreira

122. Escola Fazendo Acontecer: responsabilidades de segmentos e setores em relação às Leis 10.639 e 11.645 –

Táise Santos de Souza

144. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros: presença na sociedade brasileira e inclusão no currículo da educação básica –

Adiles da Silva Lima

163. Das Casas Tomadas aos Dragões: como a polenta da Serra Gaúcha se “descobre” indígena –

Ana Lúcia Liberato Tettamanzy e Bruno Ferreira

184. Da Arte Africana à Arte Afro-Brasileira: tesouros pouco conhecidos que as escolas devem incluir no currículo escolar –

Elizabeth M. Aguiar

199. Tecnologias da Informação: suportes digitais facilitadores da implementação das Leis 10.639 e 11.645 –

Paulo Edi Riveiro Martins e Simone Majerkovski Custodio



PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA VIVÊNCIA DAS TEMÁTICAS EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS

212. Educação no Brasil do Século XXI: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena contribuindo para a identidade do cidadão –
Nora Cecília Bocaccio Cinel e Véra Neusa Lopes

240. Literatura Africana na Escola: o ato de ler, contar e criar histórias através dos contos africanos –
Milene Barazzetti Machado e Elize Huegel Pires

254. Estratégias em Destaque: recursos didático-pedagógicos para História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena –
Nora Cecília Bocaccio Cinel e Véra Neusa Lopes



INCLUSÃO DAS TEMÁTICAS NEGRA E INDÍGENA NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

316. Por uma Perspectiva de Avaliação Institucional –
Paulo Sérgio da Silva

322. Indicadores em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: referenciais para promover e avaliar educação de qualidade e respeito à diversidade –
Véra Neusa Lopes

Apresentação

A publicação **DA ÁFRICA AOS INDÍGENAS DO BRASIL: Caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena** apresenta-se como sequência e consequência de trabalhos realizados nos anos de 2011 a 2013, a partir do então Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS/UFRGS), hoje Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB/UFRGS), juntamente com as Secretarias de Educação dos municípios parceiros – Alvorada, Cachoeirinha, Esteio, Gramado, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Sapucaia do Sul, Palmares do Sul e Porto Alegre.

A obra, que ora oferecemos aos professores e estudiosos do assunto, constitui-se de um conjunto articulado de textos como suporte a estratégias didático-pedagógicas para a práxis, com vistas ao atendimento às determinações contidas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, inclusas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como artigos 26-A e 79-B.

A necessidade de que fosse produzida uma publicação sistematizadora das reflexões sobre o Ensino de História e da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, bem como de Educação das Relações Étnico-Raciais, se faz, agora, realidade para impulsionar todos os envolvidos na tarefa de ensinar e de aprender ao estabelecimento das atitudes de respeito às diferenças, de auxílio à construção de identidade positiva, de valorização a todos que contribuem para a liberdade, a igualdade, a pluralidade, sem discriminações, preconceitos ou situações de racismo, nas escolas, nas comunidades, em todos os grupos sociais.

A ideia nuclear – diversidade étnico-racial, cultural e de gênero – está presente, ao longo deste livro, trazendo reflexões teórico-metodológicas e propostas didático-pedagógicas a serem colocadas em prática nas escolas.

São quatro blocos temáticos que apontam aspectos importantes – o quê e como ensinar e aprender – com vistas à melhoria da qualidade do trabalho docente em sala de aula e fora dela, bem como à formação cidadã do alunado.

O primeiro capítulo - ***Temáticas Afro-Brasileira e Indígena sob a Ótica da Diversidade*** – apresenta quatro textos que abordam questões africanas, afro-brasileiras e indígenas, fornecendo subsídios aos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio para abordagens históricas e pedagógicas considerando a relevância da inclusão de questões negras e indígenas no currículo escolar sob a perspectiva da diversidade étnico-racial, cultural e de gênero.

O processo histórico de desenraizamento dos africanos de sua terra natal, a África, e a complexidade dos fenômenos diaspóricos que provocaram uma movimentação populacional sem precedentes pelo Oceano Atlântico, bem como o surgimento de uma cultura híbrida no contexto americano são objeto de análise do primeiro artigo, de autoria de José Rivair Macedo. Já José Otávio Catafesto de Souza refuta a concepção genérica do conceito de *índio* no Brasil, caracteriza os primeiros grupos autóctones que povoaram o Brasil Meridional, analisa como os indígenas foram representados nas fontes históricas oficiais e sua invisibilidade na história contemporânea do Rio Grande do Sul.

Paulo Sérgio da Silva aborda a temática afro-brasileira a partir de uma perspectiva pedagógica e legal. O autor analisa a construção de políticas e diretrizes educacionais específicas voltadas às comunidades remanescentes de quilombos, a dinâmica da participação dos movimentos negros nesse processo, as lutas em torno da legitimidade de uma Educação Quilombola e seu significado para a construção identitária brasileira. Por fim, Iosvaldyr Carvalho de Bittencourt Júnior analisa as diversidades étnico-culturais negra e indígena sob o viés educacional e institucional, seus desafios e o trato pedagógico das mesmas no ambiente escolar.

O segundo capítulo - ***Presença das Temáticas na Estrutura e no Funcionamento da Escola*** - constitui-se de seis artigos que refletem sobre as questões de diversidade étnico-racial, com foco na realidade afro-brasileira e indígena no contexto da comunidade escolar. São analisados aspectos institucionais dos sistemas de ensino e dos segmentos e setores da escola e suas responsabilidades, quanto à implementação das Leis, respectivamente por Márcia Terra Ferreira e Taíse Santos de Souza. As autoras propõem, primeiramente, um diagnóstico escolar apontando para referenciais institucionais avaliativos da educação que necessitam ser observados nos diferentes sistemas escolares para a concepção e operacionalização de uma educação humana e inclusiva, que respeite as especificidades e a diversidade do ambiente escolar no qual os alunos e educadores vivem, se encontram, interagem e compartilham uma série de experiências distintas, fruto das diferentes realidades históricas dos sujeitos envolvidos no processo de educativo. As autoras apontam para as responsabilidades da equipe diretiva e do corpo técnico que atuam nas escolas, cuja principal atribuição é garantir a implementação da legislação vigente, estimular o trabalho pedagógico, acompanhar e discutir as práticas desenvolvidas, bem como propiciar condições para desenvolver atividades culturais, pedagógicas e estéticas significativas.

Adiles da Silva Lima trata das questões relativas aos valores civilizatórios afro-brasileiros como fundantes para uma educação cidadã, destacando o quanto podem contribuir para o efetivo exercício da cidadania. Ana Lucia Liberato Tettamanzy e Bruno Ferreira destacam aspectos da cultura indígena, destacando a importância dessa cultura para a formação do cidadão brasileiro e a necessidade de que seja incluída na base do currículo escolar.

O desconhecimento da realidade cultural da comunidade escolar e dos sujeitos que partilham este espaço prejudica o desenvolvimento dos conteúdos relativos à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena,

pois permite a disseminação de estereótipos acerca da realidade histórica e cultural de negros e indígenas que somente legitimam e aprofundam ainda mais a exclusão destes grupos em nossa sociedade.

Para fazer frente a estes desafios, Paulo Edi Rivero Martins e Simone Majerkovski Custodio analisam ferramentas pedagógicas e discutem o papel das tecnologias de informação, enquanto suportes digitais de facilitação de aprendizagem e implantação da legislação em vigor. Por fim, Elizabeth M. Aguiar analisa o uso da Arte, enquanto ferramenta estética, que pode despertar o interesse e a sensibilidade dos alunos e das comunidades escolares em relação às culturas africana e afro-brasileira.

O terceiro capítulo - ***Propostas Pedagógicas para Vivência das Temáticas em Diferentes Tempos e Espaços*** - apresenta algumas alternativas pedagógicas para serem aplicadas no ambiente escolar. Os artigos abrangem dimensões pedagógicas distintas que necessitam ser observadas para que os professores desenvolvam atividades significativas para seus alunos. Nora Cecília Bocaccio Cinel e Véra Neusa Lopes discutem, num primeiro artigo, as temáticas da História da Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena a partir de uma dimensão cidadã, ou seja, como elementos que podem ajudar o aluno a construir uma cidadania responsável e sensível à existência de outros sujeitos sociais, cujas vidas são marcadas por vivências e percepções distintas da realidade na qual vive.

Além disso, as autoras também refletem, num segundo artigo, acerca das distintas estratégias de ensino que professores podem utilizar em sala de aula para possibilitar experiências de aprendizagem significativa aos alunos, de modo que desenvolvam suas capacidades de comparar, realizar resumos textuais, interpretar situações, fazer suposições, aplicar princípios, desenvolver a consciência crítica, tomar decisões, despertar a imaginação, a criação, a observação, e a compreensão de etapas e processos. Sugerem ainda, que estas estratégias resultem na confecção de portfólios de apren-

dizagens, instrumentos que possibilitam avaliar os resultados efetivos da prática pedagógica desenvolvida pelos professores na sala de aula e das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Milene Barazzetti Machado e Elize Huegel Pires nos convidam a refletir sobre práticas escolares que trazem para a sala de aula a cultura dos povos africanos a partir da perspectiva da literatura infanto-juvenil. Suas reflexões destacam a importância do ato de ler e de uma prática pedagógica voltada à preocupação em formar um aluno leitor. As autoras analisam a importância do ato de contar e ler histórias, sejam elas tradicionais, africanas ou indígenas, o papel dos griôs (contadores de histórias) na transmissão dos conhecimentos populares às novas gerações, destacando a importância de uma prática pedagógica sensível, que transmita emoções e afetos durante a contação de histórias.

O quarto capítulo - ***Inclusão das Temáticas Negra e Indígena nas Práticas Avaliativas*** - considera a avaliação das práticas educativas no Ensino em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Paulo Sérgio da Silva propõe que este processo seja coletivo, que não fique apenas sob a responsabilidade do professor, mas de todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem nas escolas e nas comunidades. O autor salienta a importância de uma avaliação que contemple “o contexto formativo e informativo, que oportunize um avanço nas formas de apresentação, compreensão e construção de possibilidades pedagógicas que têm o diálogo e a articulação entre pares como premissas básicas”.

Por fim, Véra Neusa Lopes destaca indicadores educacionais, que fornecem informações relevantes e auxiliam os educadores a perceber os distintos aspectos da realidade dos grupos étnico-raciais e das comunidades escolares dos diferentes sistemas educacionais. A autora destaca a necessidade de qualificação do trabalho pedagógico a partir da análise dos indicadores presentes nas avaliações institucionais, nas avaliações peda-

gógicas e nas avaliações de desempenho dos alunos, de forma que as informações presentes nesses indicadores sirvam para novos planejamentos ou replanejamentos, e a respectiva correção de possíveis desvios existentes no processo educativo.

Esta obra, portanto, é um caminho, uma rota, um trabalho autoral coletivo, fruto de distintas experiências teórico-metodológicas e didático-pedagógicas, que visam a proporcionar aos leitores instrumentos qualificados para a reflexão e a *práxis* no trabalho em História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Trata-se de um material que propõe não só despertar a consciência da urgente necessidade de trabalhar nas escolas as questões negras e indígenas como fortalecer o trabalho dos educadores de diferentes sistemas de ensino com respeito às diversidades étnico-racial, cultural e de gênero existentes no Brasil.

A obra reflete um forte caráter político-pedagógico, social e cultural, pois quer nos inspirar a criar novos mundos possíveis, onde diferenças étnico-raciais tão heterogêneas e suas distintas traduções são vistas como complementares, compreendidas como elementos de riqueza da espécie humana. Cremos que a leitura da obra poderá despertar fortes implicações no trabalho de educadores comprometidos com uma prática em formar cidadãos brasileiros mais conscientes de sua história, de seu povo, e da construção de um país mais igualitário, onde brancos, negros e indígenas não sejam parte de *um projeto de futuro que nunca vem*, mas que se concretiza na realidade de nossas vidas e lutas cotidianas.

Evandro Fernandes
Organizador

1 TEMÁTICAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA SOB A ÓTICA DA DIVERSIDADE

Semana da África na UFRGS 2015.
Foto: Ramon Moser



ENTENDENDO A DIÁSPORA AFRICANA NO BRASIL

José Rivair Macedo

O filme *Pièces d'identités* (Documentos de identidade), do diretor congolês Mweze Ngangura, poderá causar certa surpresa ao espectador brasileiro acostumado a empregar a palavra e o conceito de “diáspora”. Logo na abertura, em epígrafe, o filme é dedicado à Diáspora Africana. O enredo trata da viagem de Manicongo, um rei bakongo que decide ir à Bélgica reencontrar Mwana, a filha que partira aos oito anos para estudar e com quem perdera o contato. Na sequência em que desembarca na Bélgica, com seus paramentos reais do Congo, já no aeroporto sucedem-se cenas que sugerem o completo deslocamento cultural do protagonista face ao mundo em que estava prestes a ingressar. Depois de ter sido mandado para a enorme fila de estrangeiros, ao reclamar, em francês, com um jovem negro como ele que estava a sua frente, vestido com jaqueta multicolorida típica dos universitários estadunidenses, e boné, tem a seguinte resposta: *“Desculpe. Sou americano, só falo inglês”*.



O filme *Pièces d'identités* (Documentos de identidade) tem direção de Mweze Ngangura, 1988 – Bélgica, República Democrática do Congo, com legendas em português e pode ser descarregado a partir do blog Cine África: <http://cine-africa.blogspot.com.br>

A cena revela ao espectador a intenção primeira do diretor. A diáspora africana mencionada pouco antes não diria respeito aos afro-americanos dos Estados Unidos (como sugere a caracterização do jovem viajante angló-

fono na fila do aeroporto), nem aos afro-latinos ou afro-brasileiros, mas aos africanos ou afro-europeus emigrados no período da colonização do continente pela Europa (no caso específico, do Congo pelos Belgas), ou mais recentemente, em busca de emprego em metrópoles européias como Bruxelas.

Realmente, o conceito de diáspora provém da palavra grega *dia* (através, por meio de) *speiró* (dispersão, disseminação) e foi empregado primeiro para se referir à dispersão forçada dos judeus após a destruição do Templo de Jerusalém pelos romanos no ano 135 do século II da era cristã. Por extensão, diáspora negra ou diáspora africana tem sido aplicada para designar diversos movimentos dos povos africanos e afrodescendentes fora do continente, seja em decorrência dos tráficos internacionais de cativos (através do Oceano Índico, deserto do Saara e do Oceano Atlântico), seja como resultado de guerras e do colonialismo, de perseguições políticas, religiosas, desastres naturais, ou dos movimentos de grandes massas populacionais em busca de trabalho ou melhores condições de vida fora do continente.

No parágrafo anterior, falamos dos tráficos internacionais de cativos. Neste texto, evita-se a designação escravo ou escravidão e opta-se por cativo, cativo ou trabalhador escravizado porque, em sua própria essência, aqueles primeiros vocábulos reproduzem a visão de mundo senhorial e reiteram as estruturas de dominação, escravizando a memória. Concordamos com a proposição de Florence Carboni e Mário Maestri (2003) em *A linguagem escravizada: língua, história poder e luta de classes*, quando afirmam: *A análise histórica e linguística assinala que as categorias sociais, engendradas pelos dominadores, nascem prenhes de significados justificativos que se aderem, em menor ou maior grau, aos respectivos significantes, mesmo quando já se perdoa a consciência de sua gênese, jamais neutra e pacífica* (p. 81).

A expressão diáspora encontra-se, em todos os casos, vinculada à consciência da perda de um lugar de origem, associada a uma necessária reestruturação do sentido primeiro da existência social em novos termos, aqueles impostos pela mudança de território e ambiente cultural (Lopes, 2004, p. 236). Então, o conceito de diáspora negra ou diáspora africana implica primeiramente a idéia de deslocamento, de relações transnacionais, transculturais, e o sentimento de afinidades extranacionais e de solidariedade negra. Também a consciência de pertencimento transcontinental estimulou o conhecimento do século XX de importantes movimentos políticos-sociais de valorização dos povos negros afro-americanos e africanos em suas lutas pela aquisição de direitos civis e emancipação frente ao racismo e ao colonialismo, entre os quais destacam-se o pan-africanismo e a negritude, temas bem estudados no livro de Eduardo Devés Valdés (2008).

Paul Gilroy (2001) entende o Atlântico como um sistema cultural e político, e a *Middle Passage* (Passagem do Meio), isto é, a imagem arquetípica do deslocamento dos navios negreiros, como uma forma de articulação entre unidades culturais e políticas altamente significantes na elaboração de outra modernidade: aquela construída pelas comunidades afro-americanas no bojo do cativeiro. Neste sentido, as referidas embarcações são interpretadas como elementos móveis na constituição de espaços de mudança entre os pontos de origem e de destino que elas conectaram, porque as culturas da diáspora pressupõem sempre circulação, transformação e reconfiguração sociocultural.

Retirados de suas comunidades primeiras, de seus sistemas próprios de organização social, política, econômica e cultural, os africanos da diáspora passavam por uma dupla situação de perda e desterritorialização: primeiro na África, quando eram aprisionados em guerras, sequestrados ou vendidos, perdendo de todo modo o direito de ir e vir por sua própria vontade; depois no Novo Mundo, para onde foram levados contra sua vontade, e onde não dispunham plenamente de condições de se inserir socialmente, a

não ser na condição de cativos. De toda forma, a resistência ao processo de exploração ao qual se viram expostos não dependia, numa primeira instância, de condições materiais, econômicas ou políticas, mas unicamente da preservação de sua integridade física e moral, individual e coletiva, através da lembrança dos valores ancestrais, da memória coletiva. Em todos os sentidos, para eles a África deixava de ser uma experiência palpável para ser uma referência identitária, a matriz de onde proveio sua secular resistência sociocultural.

Deste modo, embora vinculada a uma grande injustiça histórica, a um crime contra a humanidade, a diáspora não significou algo apenas negativo para os africanos e seus descendentes, muito menos fator de desestruturação de longo prazo. Ao contrário, forçou o aparecimento de dispositivos que permitiram aos trabalhadores escravizados e desenraizados sua reconstituição identitária em outros contextos, criando circuitos comunicativos e uma nova topografia de relacionamentos assentados em outras referências que não o território ou o Estado-Nação, mas eficazes o suficiente para redefinir seus rumos e suas estratégias sociais como sujeitos. Em todos os casos, a condição diaspórica produziu culturas híbridas, com fronteiras mal definidas, repletas de interstícios e de possibilidades de reconfiguração cultural ou recomposição social.



As implicações jurídicas políticas e morais dos tráficos internacionais de cativos, da exploração do trabalho escravo e das doutrinas de superioridade racial inerentes ao colonialismo e ao imperialismo, durante cinco séculos, sua qualificação como crimes contra a humanidade e as consequentes medidas reparatórias são tratadas na obra dirigida por Marc Ferro (2004).

Eis, então, o primeiro traço a ser sublinhado: embora em nome da continuidade e da tradição, do apego ao passado, a memória que os cativos de origem africana tiveram da África engendrou novas experiências cuja força lhes garantiu as condições de constituir uma história própria, singular, original. Seria preciso lembrar Roger Bastide, em *As Américas Negras* (1974), quando distingue conceitualmente sociedades africanas ou culturas africanas transplantadas à América, de sociedades negras ou culturas negras afro-americanas. Embora muito próximos, imbricados em sua origem, tais conceitos não deveriam ser plenamente confundidos porque, ao fazê-lo, ou tender-se-ia de um lado a encontrar a África em toda parte, reforçando as continuidades expressas nas ideias superficiais de legados e/ou sobrevivências, ou tender-se-ia a negar as diferentes contribuições africanas e identificar apenas traços homogêneos da experiência específica americana.

O que está em causa é uma definição clara das continuidades ou das inovações impostas aos cativos pelo tráfico transatlântico, que, em todos os casos, promoveu uma grande *fratura*, uma ruptura sociocultural profunda. A diferença essencial entre as duas culturas, a de destino e a de origem, está em que, no caso das culturas negras americanas, mesmo que sua matriz seja eminentemente africana, sua forma foi modelada no exílio, em meio a trocas, trânsitos, negociações e compartilhamentos identitários novos, que não ocorreram da mesma maneira nem na África e nem noutros lugares.

Por isso é que Stuart Hall (2003) entende o fenômeno diaspórico no Caribe como um processo de transculturação em relação aos modelos referenciais, em que a 'África' (ele grafa assim mesmo, entre aspas) constitui o elemento estável, significativo, de uma constante releitura e tradução cultural. Segundo esse autor, "*A África da diáspora não é nem a dos territórios agora ignorados pelo cartógrafo pós-colonial, de onde os escravos eram sequestrados e transportados, nem a África de hoje, que é pelo menos quatro ou cinco 'continentes' diferentes embrulhados num só, suas formas de subsistência destruídas, seus povos estruturalmente ajustados a uma pobreza moderna devastadora*" (p. 40).

No caso dos afrodescendentes brasileiros, o pesquisador francês Marc Piault identifica com precisão os principais pontos da questão na passagem abaixo, em que problematiza a noção de “herança” e introduz as idéias de fratura cultural e dinâmica autóctone. Em relação ao tema, assim se manifesta Piault (1997):

“O que se considera atualmente uma ‘herança’ ou um ‘patrimônio’ africano é, antes de tudo, um elemento de uma história propriamente brasileira, e se compreende assim que um questionamento sobre a África não implica necessariamente em respostas sobre o Brasil. O que continua a estar em questão não é então o que ingenuamente temos procurado descobrir, as memórias ou os estereótipos, um ou mais patrimônios transportados na tormenta da escravidão. Não convém procurar no fundo das mentalidades objetos referenciais que alimentariam uma resistência destinada a manter o ideal de um retorno. Os detritos recolhidos de valores e palavras, os conceitos afrontados e reconstruídos em contextos novos, definem bem culturas com cores africanas, repletas de ritmo, de entidades espirituais nomeadas e chamadas com fragmentos de línguas ‘negras’. Há realmente parentescos sensíveis, mas não implicam em si pertencimentos ou dependências, são linhas de fratura de uma dinâmica autóctone” (p. 23).

É a essa ruptura profunda, repleta, contudo, de vontade de uma reaproximação cultural que o aclamado documentário *Atlântico Negro: na rota dos Orixás* parece aludir ao retratar de modo singelo e sensível as relações entre lideranças religiosas afro-brasileiras e lideranças religiosas do culto dos *voduns* em Abomey, na atual República do Benin. O filme tem início com uma saudação enunciada em língua *fon* – língua nígero-congolesa falada na região do antigo reino de Daomé, no atual Benin, em parte do Togo e da Nigéria, e amplamente difundida nas liturgias afro-brasileiras, por Pai Euclides “Talabian” Ferreira, sacerdote da Casa Fanti Ashanti, em São Luíz do Maranhão. A mensagem gravada é, ao final, mostrada a dois sacerdotes beninenses que a compreendem perfeitamente, e o depoimento do Sumo-

-sacerdote Adjohô Houmesso revela-nos a dimensão das conexões transatlânticas evidenciadas pela inusitada comunicação estabelecida entre eles: *“Eu confesso que essa história é a história de duas crianças que foram separadas, e que nunca mais se viram. Cada um deles teve filhos, e esses filhos nunca se viram. Mas um dia a ocasião foi dada aos seus descendentes para se encontrarem. Esse reencontro seria alguma coisa de inexplicável. Sua alegria será inestimável, e nós nem poderíamos qualificá-la. É alguma coisa extraordinária”*.

Separação, ruptura, recomposição e reencontro. Eis as ideias principais das palavras sábias do sacerdote do Benin, que expressam também as experiências transculturais da diáspora. As pesquisas de John Thornton devolvem aos africanos o protagonismo que lhes foi negado em análises eurocêntricas ou ocidentalizantes ao reconhecer a agência dos líderes e intermediários locais nas relações internacionais abertas na era do tráfico transatlântico e ao reconhecer as modalidades de interação e reorganização social dos cativos nos contextos americanos a partir de dispositivos institucionais, religiosos, e mesmo linguísticos e estéticos. Thornton (2004) demonstra que a dispersão étnico-linguística desencadeada pelo deslocamento forçado não desarticulou aquelas populações como se imaginava porque os portos situados no litoral atlântico africano atraíam preferencialmente indivíduos de ambos os sexos provenientes dos mesmos grupos de origem, o que pelo menos parcialmente facilitou sua interação posterior nas relações de parentesco e nas formas de sociabilidade desenvolvidas dentro do sistema escravocrata.

No caso específico do mundo atlântico luso-afro-brasileiro, as investigações de James Sweet (2003) exploram a senda aberta por Thornton, mas vão além, incidindo em três pontos decisivos: primeiro - na relativização dos conceitos de assimilação (que sugere a predominância da absorção de traços significativos da cultura europeia pelos africanos), de criouliização (que sugere a tendência de miscigenação cultural entre europeus e africanos) e

de sincretismo (que sugere a fusão de elementos da cultura dominante e dos dominados, com a sobrevivência dos traços da cultura dos últimos dentro do conjunto de expressões da primeira) no período anterior ao século XVIII; segundo - na capacidade de adaptação, interação e reconfiguração das culturas africanas postas em contato na diáspora, atualizada nos constantes fluxos decorrentes do tráfico; terceiro - nos processos de hibridização cultural entre indivíduos e grupos africanos de origem distinta, aproximados e reorganizados no ambiente colonial brasileiro e cada vez menos identificados por suas tradições locais, propriamente étnicas, e cada vez mais vinculados a sua condição social (cativo, liberto) ou a sua cor, conforme o mesmo autor. Daí se pode compreender melhor a distinção proposta décadas antes por Bastide entre culturas africanas (nativas) e culturas negras na América (híbridas, miscigenadas).

Tais estudos contribuem também para a revisão de outro ponto negligenciado até algum tempo pelos estudiosos, qual seja, o papel fundamental, diferencial, estruturante, dos povos e culturas de matriz bantu nos movimentos diaspóricos afro-brasileiros.



Na África e em Portugal, o termo grafado é bantu cuja raiz, ntu, designa simplesmente ser e, por extensão, ser humano. Ali o vocábulo identifica um vastíssimo conjunto cultural de povos falantes de línguas pertencentes a uma mesma família linguística que abrange praticamente toda a África Central e Austral (Altuna, 2005). No Brasil, ganhou certa conotação étnica ao designar os povos provenientes em geral da África Centro-Occidental e Austral, oriundos das atuais nações do Congo, Angola e Moçambique (Lopes, 2006).

Thorton e Sweet insistem na revisão cronológica dos grandes fluxos populacionais postos em movimento pelo tráfico. No primeiro período, situado entre 1441-1580, a transferência forçada envolveu indivíduos e grupos provenientes em geral da Alta Guiné, isto é, da região da Senegâmbia (que corresponde, grosso modo, aos territórios do Senegal, Gâmbia, Guiné-Bissau e Cabo Verde e o Norte de Serra Leoa) de onde foram traficadas pessoas de ambos os sexos de origem étnica wolof (jalofo, uolofe), fula e biafada para a Europa; daí até cerca de 1700, a área principal de fornecimento de cativos passou a ser a África centro-ocidental, e o porto de Luanda, o mais frequente ponto de partida de cativos dos grupos de língua banto como os mbundo (ou umbundo, ambundo), ovimbundo, benguela, cabinda, ganguela, lunda, entre outros, rumo primeiro a São Tomé e Príncipe e, progressivamente, aos portos do Nordeste e Sudeste do Brasil; de 1700 em diante, a esse fluxo de centro-africanos somaram-se deslocamentos sucessivos de cativos oriundos do litoral índico moçambicano e, sobretudo, da Baixa Guiné (região situada entre Serra Leoa e Costa do Marfim até o Gabão e Camarões), provenientes do antigo reino de Daomé (atual Benin), Togo e Nigéria, através do porto de Uidá, e ainda os grupos denominados calabar, lucumi, arda ou alada, mahi, fon, gun, jejê e outros da comunidade 'iorubá', designados no Brasil por termos genéricos como minas (isto é, da Costa da Mina, ou Costa do Ouro) ou nagôs.

Destes constantes e diferenciados fluxos pode-se avaliar melhor a complexidade dos fenômenos diaspóricos, porque os movimentos populacionais, e conseqüentemente sociais e culturais, desencadeados pelo longo e lucrativo *negócio de almas*, produziram desde muito cedo grupos de cativos afrodescendentes, isto é, nascidos em cativeiro, ao qual se juntaram periodicamente, e de modo intermitente, grupos sucessivos de populações nativas do continente africano. Existiram, pois, diferentes camadas de africanização, pelas quais as práticas tradicionais, ancestrais foram sendo recorrentemente atualizadas. Por outro lado, na temporalidade longa da estrutura escravocrata foram criadas frestas que se tornaram espaços

possíveis de reorganização social, através das relações de parentesco que atualizavam identidades novas, das festas e rituais religiosos dos *calundus*, das irmandades negras e associações informais de socorro mútuo e, enfim, mas não menos importante, da recriação de espaços plenos de liberdade nos quilombos e mocambos que se foram espalhando por todo o território colonial em que houve circulação e fixação de cativos, como *novas Áfricas* a todo instante reinventadas e fortalecidas na memória ancestral que o cativo jamais conseguiu apagar, temas abordados por vários autores como: Reis e Silva (1979), Moura (1999) Reis e Gomes (1996).

O papel essencial e diferencial dos povos e culturas de matriz linguística banto foi realçado na obra organizada por Linda Heywood (2008) sob o título *Diáspora negra no Brasil*, em que se põe em discussão a hipervalorização dos povos da área cultural iorubá. Não apenas porque a presença iorubá no Brasil tenha sido comparativamente mais recente nos séculos XVIII-XIX, mas também porque disse respeito prioritariamente ao Nordeste (Bahia, Pernambuco) e em muito menor proporção ao Sudeste (Minas Gerais) e Centro-Oeste (Mato Grosso e Goiás). Não obstante, por razões que serão discutidas adiante, desde *Os africanos no Brasil*, livro de Nina Rodrigues (2010), organizado no início do século XX e publicado em 1931, os estudos dedicados aos afro-brasileiros tenderam a reproduzir padrões explicativos de fundo racial, hierarquizando e valorizando a contribuição dos ditos *sudaneses* em detrimento dos *bantos*.

Os cultos de possessão praticados na África centro-ocidental, controlados por especialistas conhecidos como *Ngangas* e *quimbandas*, ou adoração dos *nkisi*, que os missionários e portugueses denominaram ídolos e, mais frequentemente, fetiches, tratados por Heywood (2008), Thorton (2004) e Nsondé (1992), estiveram na base dos batuques e das danças noturnas realizados nas fazendas de cana-de-açúcar e em áreas de mineração, nomeados nos textos coloniais, desde o fim do século XVII de *Calundu* ou *Macumba*. Em torno deles se desenvolviam cultos de possessão, curas,

revelações e adivinhações (Calainho, 2005; Sansi, 2008), que permitiam aos curandeiros e especialistas do sagrado explicar, prever, controlar e, sobretudo, compreender o significado das coisas e do mundo num contexto diferente daquele que encontravam em seus locais de origem. Amplamente difundido entre os negros, e com eficácia reconhecida também pelos homens livres (inclusive os senhores), as práticas africanas evoluíram com o tempo para as formas religiosas afro-brasileiras da *umbanda*, abrindo-se, todavia, a inovações locais retiradas do catolicismo popular e das crenças ameríndias – expressas nas práticas e rituais associados a determinados santos cristãos e aos caboclos, na pajelança do Norte e Nordeste e no Batuque do Rio Grande do Sul, por exemplo, (Prandi, 2003; Grupioni, 1992).

Em estudo bem conhecido, a pesquisadora Marina de Mello e Souza (2002) analisou o significado simbólico das festas e danças associadas à coroação dos Reis de Congo em solo brasileiro, que remonta ao início do século XVII, isto é, o período de abertura do tráfico de centro-africanos de língua banto. Em nenhuma hipótese seus argumentos e informações procuram identificar sobrevivências africanas petrificadas na imaginação popular. Não se trata, pois, de elencar continuidades, mas de avaliar os fatores culturais em que a África servia de referência simbólica aberta às mais variadas leituras, nas condições concretas da vida em cativeiro.

Reforçando a ideia da inovação cultural, a historiadora Elisabeth W. Kiddy apresenta uma série de argumentos a respeito da gradual diferença entre a memória, de fundo histórico africano, relativa aos Reis do Congo, mantida nas festividades e danças populares, e a função emblemática dos Reis Congos no contexto colonial, função ocupada por pessoas respeitadas entre seus congêneres e detentores de autoridade sobre o grupo de cativos e libertos, que atuaram como mediadoras deles junto às camadas dirigentes da sociedade escravocrata. O que se percebe é que, com o tempo, o sentido étnico associado à denominação original de Rei do Congo foi se perdendo, e o termo Rei Congo passou a ser utilizado por qualquer pessoa

reconhecida e aclamada como líder em sua comunidade (Heywood, 2008, pp. 165-191).

Nas comunidades quilombolas, há traços impressionantes de continuidade das tradições ancestrais africanas, sobretudo no plano linguístico. Exemplo notável nesse sentido aparece no premiado documentário *Terra deu, terra come*, dirigido por Rodrigo Siqueira e Pedro de Alexina (2010), onde se pode observar no quilombo do Quartel de Indaiá, na região de Diamantina, Minas Gerais, a reprodução dos cantares em verso chamados *vissungos*, oriundos das línguas centro-africanas de matriz banto, transformadas e adaptadas desde o tempo do cativo. Mas, no filme, a esses cantares, falares e crenças tradicionais estão agregados elementos novos, de proveniência indígena e da cultura popular de matriz cristã sobre os pactos com o diabo que denunciam o sentido profundo de uma cultura sertaneja nacional retratada por João Guimarães Rosa em *Grande Sertão, Veredas*.



Trata-se de um exemplo de sobrevivência de formas dialetais do tempo colonial, conhecido como “língua de negro”, que, não obstante, apresenta variações e transformações. Segundo Marc-Antoine Camp. “A língua cantada do vissungo”, *LaRevista – Bolletin (Société Suisse des Americanistes)* nº 72, 2010, p. 76, devido ao percurso oral de sua transmissão, “os vissungos não conseguem sobreviver ligados às origens, aos significados e usos invariáveis... É nas discontinuidades da transmissão que se mostra a africanidade do vissungo”.

Mesmo na África, ao aproximar povos portadores de línguas diferentes nos fortes do litoral Atlântico, os promotores locais e internacionais do tráfico começavam, desde o século XVI, a estimular (ou mesmo a forçar) o aparecimento de línguas veiculares de uso geral, falares compósitos mas tipologicamente próximos, primeiro, o quimbundo e o quicongo da área centro-ocidental, disseminado no Brasil como língua de Angola, e só depois o mina, da região do Golfo da Guiné. Já em 1697, o jesuíta português Pedro Dias recolhia e estudava na Bahia os traços constitutivos dos falares do cativo, compondo um livro de gramática das línguas africanas reunidas no Brasil sob o nome de *Arte da língua de Angola*, oferecido a Nossa Senhora do Rosário. Em 1930, o linguista Renato Mendonça reconhecia o contributo fundamental do quimbundo na conformação do português do Brasil em sua obra *A influência africana no português do Brasil* – reeditada recentemente pela Fundação Alexandre de Gusmão (2012). Outros autores, como Yeda Castro, na obra organizada por Cardim e Dias Filho; Emílio Bonvini, José Luiz Fiorin e Margarida Petter (2011) exploraram o mesmo tema.

Ao reconhecimento da contribuição fundamental das culturas de matriz banto na formação dos afro-brasileiros, conviria acrescentar uma revisão crítica das abordagens de fundo racial nascidas no período do pós-emancipação que acabaram por fixar no imaginário nacional a falsa dicotomia entre povos de origem mina, sudanesa ou iorubá (designados no Brasil pelo termo nagô), tendencialmente mais sofisticados, e os povos de origem banto, tendencialmente mais atrasados ou primitivos, em cujas manifestações seriam notados, com maior frequência, traços de sincretismo com o catolicismo – aspecto contestado há bastante tempo pelos pesquisadores, como Mourão (1980) e Sansone (2002).

Os próprios representantes do Movimento Negro, no afã de oferecer modelos de ancestralidade africana positivos, insistiram no mito da superioridade iorubá, embora o símbolo maior do movimento tenha sido um personagem de origem banto, Zumbi dos Palmares, e um modelo institucional

centro-africano, o *quilombo*. Todavia, não parece ter sido mero acaso, nem desconhecimento, que o insigne antropólogo Darcy Ribeiro tenha retirado da imagem do busto de um *ôni* (título atribuído aos antigos governantes da cidade de Ilé-Ifé, cuja autoridade baseava-se em poderes políticos e religiosos. Sua ascendência espiritual era formalmente reconhecida pelos governantes de outras comunidades iorubas) o modelo visual para a elaboração do monumento em homenagem a Zumbi, inaugurado no Rio de Janeiro, superpondo, assim, diferentes origens étnicas, religião e política (Conduru, 2014).



Na África central do século XVII, a palavra kilombo, de origem quimbundo, tinha duas acepções, oscilantes e intercambiáveis. Em primeiro lugar, designava um arraial, um acampamento defensivo mais ou menos permanente, com finalidade militar. Em segundo lugar, designava a idéia de ajuntamento, de união entre certos indivíduos, amplamente difundida no Congo, Matamba, Ndongo e nos estados ovimbundos do atual planalto central angolano, onde provavelmente teve a sua origem (Parreira,1990).

A identificação dos nagôs, que souberam desenvolver um modelo religioso em torno do culto dos orixás a partir do Nordeste Brasileiro, articulado às tradições dos *lucumis* (designação dada aos afro-caribenhos, especialmente cubanos, descendentes dos povos do Golfo da Guiné e praticantes da *santería*, identificados em geral com a comunidade iorubá) vigentes em Cuba e no sul dos Estados Unidos, e legitimado por seus homólogos na Nigéria, consolidou a ideia de uma suposta hegemonia étnico-racial devido a sua maior capacidade de preservar um legado civilizacional africano supostamente autêntico. Nisto, as lideranças afro-brasileiras terminavam por reproduzir os estereótipos raciais dominantes, senhoriais, amplamente difun-

didos entre os intelectuais na literatura e nas publicações científicas entre meados dos séculos XIX-XX (Capone, 2000). O ponto alto dessa tendência de reafrikanização ou pureza cultural foi a publicação de dois manifestos assinados por ialorixás baianos do Ilê Axé Opô Afonjá, do Gantois, da Casa Branca, do Bogum e do Alaketu, logo após a realização da II Conferência Mundial da tradição Orixá e Cultura, em 27/07/1983, em que defendiam o estatuto de religião ao Candomblé, rechaçando qualquer forma de sincretismo com o catolicismo (Consorte, 2010).

Estudos recentes têm, contudo, demonstrado o quanto a identidade iorubá, de resto, como todas as identidades, resulta da elaboração histórica de uma forma de parentesco sócio-religioso cuja origem data da segunda metade do século XIX e cujo alcance evoluiu de um cenário local (nigeriano, baiano, cubano) para uma área de influência internacional na segunda metade do século XX. O processo de desenvolvimento desta internacionalização iorubá deve muito, na África, ao *Vocabulary of the yoruba language*, de Samuel Ajayi Crowther (1843) e *History of the Yorubas*, do reverendo Samuel Johnson (1897), ele próprio oriundo de uma família de ‘retornados’ afro-americanos à Serra Leoa com ancestrais do reino de Oió. Mas a construção de uma identidade cultural iorubá deve muito aos trabalhos do brasileiro Nina Rodrigues, do cubano Fernando Ortiz, aos estudos de Wande Abimbola na Nigéria e nos Estados Unidos, e principalmente ao ativismo de importantes intelectuais e lideranças religiosas baianas, como o sacerdote e escritor Martiniano do Bonfim, Deoscórides Maximiliano dos Santos (Mestre Didi) e Mãe Stella de Oxóssi. De acordo com Dias (2013), na raiz dessa eficiente e poderosa reconstituição identitária esteve a capacidade de organização de populações cativas ou herdeiras de cativos ao longo do século XIX, em nações como a irmandade da Barroquinha dos *jejê-nagô* na Bahia e a das *lucumís* em Cuba. Num e noutro caso, tratavam-se de comunidades intencionais, formações sociais neo-africanas em território americano onde o fator de unidade não era mais o pertencimento étnico, mas a identificação religiosa e as redes de solidariedade e de parentesco constituídas na diá-

pora. Elas produziram a globalização de uma entidade que, nas palavras do pesquisador Stephan Palmié, “*nos dias de hoje podemos chamar de uma ‘religião iorubá’ que transcendeu tanto os limites de ‘africanidade’ quanto os ‘raciais’*” (2007, p. 113).

Os povos originários do Golfo da Guiné e seus descendentes no Brasil carregam consigo, portanto, marcas da dispersão decorrente da diáspora, e passaram por inevitáveis amálgamas e fusões culturais. Daí as correspondências entre o candomblé brasileiro, a *Santería* de Cuba e o *Vodu* do Haiti e do Sul dos Estados Unidos, onde são cultuadas as entidades sagradas designadas *orixás*, *orisas*, *vodus* ou *voduns*. Suas raízes encontram-se entrelaçadas aos cultos realizados nos antigos reinos de Benin e Daomé, através dos quais se celebram os espíritos de ancestrais divinizados, nos ensina Fábio Leite (2008). O terreiro, local de aglutinação dos cativos e dos seus cultos de possessão, aproximou lemanjá e Xangô, Iansã, Oxum, Ogum ou Exu, divindades ou entidades cultuadas separadamente na África, mas aproximados e partilhados na diáspora. A própria comunidade cultural iorubá, como se sabe, admite a existência de diferentes nações, como a de Oió, Ijexá, Efan e Keto, que acabaram unidas nas casas matrizes de candomblé mesmo que nelas reservem espaços e funções específicas, como transparece na conhecida expressão: “*A cumeeira da casa é de Xangô e o chão é de Oxóssi*” (Barreti Filho, 2010, p. 216).

Indo além, pode-se verificar que, ao longo de tantos séculos de convivência entre povos oriundos da Costa da Guiné, do litoral centro-ocidental atlântico e em menor proporção, do litoral Índico moçambicano, suas vivências, crenças e formas culturais passaram também por um processo de fusão. Por mais que seus grupos de origem fossem culturalmente coesos, com muito em comum – língua, laços familiares, traços religiosos –, a transposição para as Américas os aproximou de outros grupos e culturas originalmente distantes, produzindo recomposições inovadoras. Menos afeitos à busca de identidades nacionais ou identidades étnicas específicas, ope-

rações mentais típicas da intelectualidade, na prática os cativos juntaram-se aos seus congêneres em associações ou atividades religiosas cujos princípios cosmológicos lhes permitiam elaborar concepções comuns pelos quais podiam explicar, prever e controlar o meio ambiente e a situação de dependência em que se encontravam no sistema escravocrata, resistindo deste modo a ele. Quando, ao final do século XVIII, este intercâmbio cultural se tornou mais evidente, houve efetivamente um processo mais global de africanização, isto é, de ampliação de identidades de fundo étnico para identidades de alcance transnacional e transcontinental. Só então gangue-las, nagôs, angolas, minas e ardas tornaram-se verdadeiramente africanos (Sweet, 2003, p. 142).

* * *

Para concluir, convém sublinhar que a grande capacidade de resistência cultural demonstrada nos processos históricos constitutivos das sociedades negras no Brasil e noutras partes da América se deveu ao quanto tais comunidades souberam inovar e se adaptar de acordo com as necessidades imediatas e suas condições concretas de existência. Não foi uma consciência histórica africana, ela própria resultante de elaborações discursivas recentes, que remontam não muito mais do que o século XIX, segundo Mbembe (2001) e Mudimbe (2013), mas a experiência vivida das Áfricas residuais transplantadas em sua memória que lhes forneceu os referenciais, a partir dos quais souberam orientar suas ações no presente e transmitir seu legado ao futuro, através da ancestralidade, da tradição e da oralidade. Foram esses os elementos essenciais que souberam preservar-se de uma África cada vez mais distante, e cada vez mais diferenciada devido aos rumos que sua história tomou.

Entende-se então a noção de fratura cultural e a belíssima metáfora das crianças separadas na infância, e do reencontro de seus descendentes, empregada pelo sumo-sacerdote de Abomey no documentário *Atlântico*

Negro, citada antes. O que há de mais extraordinário na solidariedade e na identificação cultural entre afro-brasileiros e africanos é o quanto, embora separados, e embora diferentes, ambos guardam em si a vontade de ficar juntos, de permanecer unidos.

Referências

- ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa. **Cultura Tradicional Bantu**. 2. Ed. Luanda: Edições Paulinas, 2005.
- BARRETTI FILHO, Aulo. (Org.). Òsóssi e Ésú, os Orisá Alekétu na Tradição Religiosa do Candomblé – de Origem Yorubá – e em Sua Continuidade na Chamada Descendência Kétu no Brasil. In _____. **Dos Yorubá ao Candomblé Kétu: Origens, Tradição e Continuidade**. São Paulo: EDUSP, 2010.
- BASTIDE, Roger. **As Américas Negras: as Civilizações Africanas no Novo Mundo**. São Paulo: DIFEL; EDUSP, 1974.
- CALAINHO, Daniela Bueno. Feiticeiros Negros no Brasil Colonial. **Nossa História** (Rio de Janeiro) ano 2, n. 18, 2005, p. 68.
- CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A Linguagem Escravizada: Língua, História, Poder e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- CAPONE, Stefania. Entre Yoruba et Bantou: L’Influence des Atéréotypes Raciaux dans les Études Afroaméricains. **Cahiers des Études Africaines**. Paris, v. 157, XL-1, 2000.
- CONDURU, Roberto. Cruzando o Atlântico e Outros Hiatos: Ligações Artísticas entre Brasil, África e Além. In: **Artafrika: Centro de Estudos Comparatistas**. Universidade de Lisboa: Faculdade de Letras. Disponível em <http://www.artafrica.info/html/artigo trimestre/artigo.php/id=38>. Acesso em 28/05/2014.
- CONSORTE, Josidelth Gomes. Sincretismo ou Antissincretismo? Aspectos Políticos e Religiosos da Construção de uma Identidade Negra na Diáspora. In BARRETTI FILHO, Aulo. (Org.). **Dos Yorubá ao Candomblé Kétu: Origens, Tradição e Continuidade**. São Paulo: EDUSP, 2010.
- COSTA, Hilton. **Horizontes Raciais: a Idéia de Raça no Pensamento Social Brasileiro (1880-1920)**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PPG de História–UFRGS, 2004. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14074/000426320.pdf?...1>.

DEVÉS-VALDÉS, Eduardo. **O Pensamento Africano Sul-Saariano**: Conexões e Paralelos com o Pensamento Latino-Americano. Rio de Janeiro: CLACSO; EDUCAM, 2008.

DIAS, João Ferreira. Dos Nagô da Bahia aos Portúgéré de Lisboa: um Olhar sobre a Identidade e Religião em Diáspora. **Caderno de Estudos Africanos**. Lisboa n. 25, 2013.

DOSSIER Réparations, Restitutions, Reconciliations. Entre Afriques, Europe et Amériques. **Cahiers d'Études Africaines** (Paris), v. XLIV, n. 174-174, 2006, pp. 7-192.

FERRO, Marc. **O Livro Negro do Colonialismo**. São Paulo: Ediouro, 2004.

GILROY, Paul. **Atlântico Negro**: Modernidade e Dupla Consciência. São Paulo: Rio de Janeiro: Editora 34; Universidade Candido Mendes, 2001.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora: Reflexões sobre a Terra no Exterior. In: _____. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte; Brasília: Editora da UFMH: UNESCO, 2003.

HEYWOOD, Linda M. (Org.). **Diáspora Negra no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2008.

KIDDY, Elisabeth. Quem É o Rei do Congo? Um Novo Olhar sobre os Reis Africanos e Afro-Brasileiros no Brasil. In: HEYWOOD, Linda M. (Org.). **Diáspora Negra no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2008, pp. 165-191.

LEITE, Fábio. **A Questão Ancestral**: África Negra. São Paulo: Palas Athenea – Casa das Áfricas, 2008.

LOPES, Nei. **Bantos, Malês e Identidade Negra**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2006

_____. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2004.

MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**. UCAM/RJ, v. 23, n. 1, 2001.

MELLO e SOUZA, Marina de. **Reis Negros no Brasil Escravista**: a História da Festa Coroação de Rei Congo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Anita, 1994.

MOURÃO, Fernando Augusto de Albuquerque. La Contribution de l'Afrique Bantoue a la Formation de la Société Bresilienne: Une Tentative de Redefinition Methodologique. USP: **África**:

Revista do Centro de Estudos Africanos, n. 3, 1980.

MUDIMBE, Valentim. **A Invenção da África**: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento. Lisboa: Edições Pedagô: Edições Mulemba (or. 1988).

NSONDÉ, Jean. Christianisme et Religion Traditionelle en Pays Koongo aux XVII-XVIII Siècles. **Cahiers d'Études Africaines** (Paris), v. 32, n. 128, 1992, pp. 705-711.

PALMIE, Stephan. O Trabalho Cultural da Globalização Iorubá. **Religião e Sociedade**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, 2007.

PARREIRA, A. **Economia e Sociedade em Angola na Época da Rainha Jinga** (séc. XVII). Lisboa: Estampa, 1990.

PIAULT, Marc H. Images de L'Afrique, Afrique Imaginaire ou Questions d'Identité Brésilienne. **Journal des Africanistes** (Paris), tome 67-1, 1997, p. 23.

PRANDI, Reginaldo. As Religiões Afro-Brasileiras e Seus Seguidores. **Cívitas: Revista de Ciências Sociais** (PUCRS), v. 3 n. 1, 2003, pp. 15-33.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. (Orgs.). **Negociação e Conflito**: a Resistência Negra no Brasil Escravista. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989.

_____.; GOMES, Flavio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um Fio**: História dos Quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os Africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010 (or. 1931).

SANTOS, José Antonio dos. Diáspora Africana: Paraíso Perdido ou Terra Prometida. In: MACEDO, José Rivair. (Org.). **Desvendando a História da África**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2008.

SANSI, Roger. Feitiço e Fetiche no Atlântico Moderno. **Revista de Antropologia** (USP), v. 51, n. 1, 2008. Disponível online: <http://revistas.usp.br/Ra/article/view/27303/29075>. Acesso em 26/05/2014.

SANSONE, Lívio. Da África ao Afro: Uso e Abuso da África entre os Intelectuais e na Cultura Popular Brasileira durante o Século XX. UFBA: **Afro-Ásia**, v. 27, 2002.

SERAFIM, Vanda Fortuna. Os Africanos no Brasil: o Discurso de Nina Rodrigues acerca das Religiões Africanas na Bahia do Século XIX. **Revista Brasileira de História das Religiões**, ano III,

n. 7, 2010, pp.73-111.

SWEET, James. **Recrutar a África**: Cultura, Parentesco e Religião no Mundo Afro-Português (1441-1770). Lisboa: Edições 70, 2003.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A Representação do Índio nas Religiões Afro-Brasileiras. In: GRUPIO-NI, Luiz Donizete B. (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992, pp. 207, 213-214.

THORNTON, John. Religião: a Vida Cerimonial no Congo e Áreas Umbundo, de 1500 a 1700. In: HEYWOOD, Linda M. (Org.). **Diáspora Negra no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2008.

_____. **A África e os Africanos na Formação do Mundo Atlântico**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

INDÍGENAS NO RIO GRANDE DO SUL

Breve relato sobre grupos humanos autóctones no sul do Brasil

José Otávio Catafesto de Souza

Os portugueses chegaram tarde às terras existentes do outro lado do Oceano Atlântico a que chamaram *Ilha Brasilis*. Nome arbitrário, como também foi arbitrário o rótulo de índios aos habitantes desse Novo Mundo. Hoje, depois de mais de quinhentos anos, os descendentes diretos dos primeiros habitantes dos territórios americanos continuam sofrendo muitos agravos, sobrevivendo às políticas coloniais, neocoloniais, imperialistas e neoimperialistas que quase sempre pretenderam o extermínio físico (genocídio) e cultural (etnocídio) deles, em prol da ordem, do progresso e do desenvolvimento eurorreferenciado nos países que se criaram sobre os territórios originários ocupados deste lado do Atlântico. O Brasil também é produto dessas políticas de dominação e o entendimento da realidade atual dos índios precisa partir do correto enquadramento conceitual e antropológico dos prejuízos históricos sofridos pelos autóctones nesse processo.

Índio é um termo muito vago e incorreto para dar conta da diversidade social e cultural dos grupos humanos originários e seus representantes atuais existentes no país, palavra que tem servido para transmitir inúmeros estereótipos sobre os habitantes autóctones das Américas, incluindo as ideias simplistas deles como se fossem bestas tomadas pelo instinto animal (homem natural, sem cultura), fantasias românticas do bom selvagem ou de canibais sanguinários advindas dos processos inquisitórios; concepções evolucionistas deles enquanto fósseis vivos de etapas do nosso passado;

ou, ainda, dos índios enquanto portadores de uma mentalidade pré-lógica, como se crianças semicapazes, mas protetores ecológicos do meio ambiente. Todas essas ideias mais atrapalham do que ajudam a entender a realidade desses grupos que o termo índio pretende designar.

A Constituição Federal de 1988 avançou ao tratar dos índios enquanto sujeitos de direito originário, em contraponto ao perfil alóctone da sociedade civilizada que se criou adotando o direito positivo importado da Europa, assim como foi importado o modelo de gestão pelo Estado Nacional que se criou anulando os direitos primordiais denegados. Existem prejuízos históricos acumulados contra os autóctones americanos e a sociedade brasileira está formalmente comprometida a reverter isso adotando medidas compensatórias e políticas especiais que atendam à especificidade de cada um dos grupos originários a que temos chamado indígenas (ou ameríndios). Depois de 1988, o projeto nacional brasileiro começou a reverter parte da violência que se abateu sobre os grupos originários no território brasileiro, que antes eram considerados apenas como entrave ao progresso, tratados como primitivos incapazes que se devia reduzir pelo confinamento para liberar a terra à ocupação por imigrantes de *melhor qualidade*. O ideal era tornar o indígena um trabalhador braçal civilizado, utilizando para isso a catequese, a escola, bem como a intervenção paternal e assistencialista promovida pelos poderes públicos e privados.

Hoje, os indígenas estão constitucionalmente reconhecidos em sua diversidade de usos e costumes e o Estado brasileiro deve salvaguardar a sobrevivência de cada uma das comunidades indígenas ainda vivas, independentemente de ocuparem áreas regularizadas ou cidades, mesmo que mestiçados, perdedores de suas referências culturais ou até esquecidos de suas línguas maternas. Os poderes públicos passaram a assumir sua parte de responsabilidade pela violência historicamente praticada sobre essas sociedades.

Para tanto, é preciso refutar a compreensão que se tem sobre os indígenas no Brasil, fugindo do *índio genérico* para reconhecer que são grupos sociais muito diversos os que são assim rotulados, cada um deles com suas particularidades culturais que precisam ser identificadas e respeitadas. O conceito jurídico de *direitos originários* define que os índios são coletivos (famílias, parentelas, aldeias, comunidades, acampamentos) e que sua existência é **anterior** à origem do Brasil. A ideia de anterioridade e de originalidade resgata formalmente a dívida histórica que o país tem para com os grupos indígenas, demarcando seus direitos enquanto precedentes aos grupos alóctones que se tornaram dominantes na estrutura social e jurídica que se fez enquanto brasileira.

Contando a história a partir da paleoetnologia americana

Muitas gerações de habitantes ocuparam o sul do Brasil antes da chegada dos europeus no século XVI, embora pouco disso seja conhecido pelo senso comum. A versão da história que conhecemos foi contada e perpetuada pelos europeus e seus descendentes que souberam registrar os acontecimentos através dos documentos escritos recuperados pelos historiadores. No entanto, esses documentos foram redigidos quase sempre pela ótica do dominador letrado, onde os nativos americanos aparecem descritos quase sempre de maneira falsa ou distorcida e considerados como entrave primitivo ao progresso da civilização. É preciso rever essas distorções da história contada em nossas escolas sobre o passado indígena e sobre sua situação atual, trazendo aquilo que outras ciências como a paleontologia, a arqueologia e a etnologia indígena estão nos revelando sobre o passado précolombiano de todas as Américas.

Hoje, a noção de fonte histórica foi ampliada para reconhecer que a escrita é apenas uma das maneiras de conhecer o passado, limitada por-

que ela sempre foi monopólio de especialistas e das elites e sua utilização é muito recente se comparada com as demais criações que a humanidade utiliza desde sua origem no planeta. Antes da escrita, os homens inventaram tecnologias que transformam os materiais da natureza em artefatos culturais ou os vestígios da presença humana podem aparecer como pegadas deixadas no solo, restos de sua alimentação, fogueiras e outras marcas lavradas nas pedras, em ossos ou na transformação da argila para confecção da cerâmica. A utilização de madeira, fibras vegetais e outras matérias-primas orgânicas também foram importantes, embora grande parte disso tenha desaparecido pelos fatores de apodrecimento e degradação.

Estes restos são tratados como vestígios pelos arqueólogos, que entendem que o solo é um verdadeiro arquivo sobre o passado da humanidade, assim como os paleontólogos usam os fósseis de animais e plantas como forma de reconstituir a história natural. Os fenômenos da erosão e da sedimentação criam camadas geológicas que permitem aos especialistas interpretar como ocorreu a evolução dos fenômenos ambientais e como animais e plantas foram surgindo e se modificando através do tempo. A partir desses vestígios, os cientistas sabem hoje como ocorreu a formação e o desaparecimento de cordilheiras e mares, as características ambientais de cada uma das eras e períodos geológicos, a evolução das formas de vida desde as algas unicelulares, passando pela era dos grandes répteis até o desenvolvimento das diversas famílias de mamíferos de que os homens fazem parte. Sabem também sobre os períodos glaciais e interglaciais que caracterizam o Quaternário, enquanto período de surgimento e evolução do gênero *homo*.

A atuação humana gerou marcas, quase todas desaparecidas e ainda poucas das restantes foram descobertas, mas o pouco que já se descobriu serve para os arqueólogos reconstituírem momentos importantes desse passado. Os locais onde esses vestígios são encontrados são chamados *sítios* e milhares deles já foram registrados no Brasil. A cada novo achado,

e a cada nova análise mais detalhada, novas constatações ajudam a entender melhor o quadro de transformação e adaptação a que foram se submetendo os antigos indígenas até que os europeus chegaram e deixaram sobre eles informações escritas e iconográficas riquíssimas, que devemos hoje integrar na interpretação, reconhecendo que há continuidade entre a história remota, a história recente e a dos habitantes indígenas atuais do Rio Grande do Sul.

Primeiros habitantes originários do sul do Brasil

Nas Américas, não se encontraram vestígios que indiquem ocupação que recue aos primórdios do surgimento do gênero humano no planeta (a três milhões de anos) e os sítios estudados têm datações bem mais recentes, correspondentes ao momento de existência do homem moderno (*homo sapiens*). Não existem, no Rio Grande do Sul, sítios com o padrão de antiguidade relacionado ao período da chegada humana no Continente (vinte ou trinta mil anos), mas já foram estudados locais onde existem restos de grupos que foram seus descendentes. A ocupação da Região do Rio da Prata (onde se localiza quase todo o Rio Grande do Sul) por grupos humanos começou milhares de anos antes de Cristo (a.C.), frequentada por pequenos grupos de caçadores e coletores praticantes de tecnologia da pedra lascada e polida. Talvez a antiguidade recue às datas obtidas pela arqueologia para vestígios de grupos paleolíticos nas bordas do Escudo Cristalino Riograndense (também chamado Serra do Sudeste) e junto ao rio Uruguai, ultrapassando dez mil anos atrás.

Esses grupos mais antigos deixaram poucos registros, e a descoberta eventual de um de seus acampamentos é de valor inestimável para desvendar aspectos sobre a história humana inicial da região. Mas já é sabido sobre a porção central-leste do Rio Grande do Sul que foi marcada pela presença de grupos baseados em coleta, caça e pesca de produtos diversi-

ficados usados ao seu sustento. Tudo indica que tais grupos davam maior importância à caça, porque sítios antigos apresentam material lítico finamente lascado com a elaboração de pontas de projétil simétricas feitas em rochas de estrutura cristalina (silicatos). São sítios que também possuem bolas de boleadeira, mós, bigornas, raspadores, furadores e também implementos feitos em osso (arpões, anzóis, entre outros), além de uma arte abstrata gravada nas pedras (petróglifos).

Esses vestígios possuem muita semelhança com os materiais encontrados em sítios de caçadores descendentes diretamente dos *paleoindígenas* distribuídos na região da Pampa e da Patagônia, indicando que os grupos indígenas dessas regiões tinham uma filiação cultural assemelhada. A hipótese mais aceita é a de que os primeiros caçadores entraram no Continente, vindos da Sibéria pelo Estreito de Bering, perseguindo manadas de herbívoros e especializados na caça, pois teriam transpassado geleiras estendidas pelo período das glaciações onde inexisteriam recursos vegetais. No caso dos vestígios sumários descobertos no Rio Grande do Sul, especula-se que foram produzidos por bandos de caçadores e coletores de paisagens abertas, mas divergindo um pouco do estilo de vida que se desenvolveu desde o término da última glaciação, quando a região do Rio da Prata esteve dominada por deserto rochoso e por estepes geladas. Teriam convivido e também caçado as espécies de animais de grande porte que foram extintos no final da última glaciação, como eram os mastodontes, os megatérios, os toxodontes, as macrauquênias e os esmilodontes (tigre-dente-de-sabre).

Os sítios com datações maiores não apresentaram pontas de projéteis lascadas, mas outros instrumentos que sugerem aproveitamento de recursos vegetais. Seriam sociedades adaptadas às condições ambientais locais, que se tornaram muito diversificadas com o avanço do Período Holoceno (atual). Esses grupos também ocuparam as encostas e o topo do Planalto Meridional Brasileiro localizado ao norte, relevando a região como local de integração entre diferentes paisagens em que circulavam tais grupos paleoindígenas. Na verdade, os arqueólogos designaram tais sítios como

parte da Tradição Umbu, que ocuparam também abrigos sob rocha nas encostas do planalto.

Grupos dos coletores e caçadores no aquecimento do holoceno médio

O término da última glaciação foi sucedido pelo aquecimento da atmosfera terrestre e pela variação nos índices de umidade que, depois de uma grande aridez, cresceram drasticamente ao ponto de gerar a elevação do nível dos mares há mais de seis mil anos. Com o término da glaciação, passou a vigorar o holoceno, período geológico atual. O clima tornou-se mais quente e úmido, levando à proliferação dos recursos florestais e das formas de vida marinha, naquilo que se entende como sendo a tropicalização do Continente. No litoral, os bandos especializaram-se na coleta de moluscos, crustáceos e na pesca, formando os sambaquis, que são grandes amontoados de conchas onde seus criadores habitavam e enterravam seus mortos.

No interior, houve a expansão da floresta subtropical nos vales, nas encostas do Planalto Meridional e nos vales dos rios, fazendo com que certos grupos de caçadores se adaptassem no aproveitamento de raízes, fibras vegetais e materiais lenhosos pela utilização de grandes talhadeiras de pedra lascada e outros instrumentos possantes. Os arqueólogos designaram esses sítios como parte da Tradição Humaitá. Embora esses grupos estivessem distribuídos predominantemente do vale do rio Uruguai para norte, é legítimo pensar que alguns deles estiveram circulando pelas regiões circunvizinhas em busca de recursos lacustres e fluviais ou para estabelecer contato com grupos de outras ascendências culturais.

A expansão das florestas e a inundação do litoral formaram um rico mosaico de vegetação e de diversificação da fauna, fazendo com que certos grupos de caçadores adaptados aos campos acampassem reiteradamente

nas margens de lagoas e lagos, e se aproveitassem de moluscos e da caça de pequenos mamíferos, répteis e aves, além da pesca. Foram encontrados sítios desse estilo nas margens dos arroios e de lagoas do litoral, onde as pontas de projéteis apareceram associadas a raspadores, furadores, bolas de boleadeiras, anzóis, mós e pilões para macerar sementes, raízes e frutos, além de fogões onde processavam seus alimentos e aqueciam seus corpos. A diversificação da dieta é também confirmada na análise de seus restos alimentares, depositados nos locais onde criaram seus acampamentos. Viviam ao céu aberto, utilizando apenas pequenas tendas cobertas por folhas ou couro animal como abrigo da chuva, do frio e do vento.

Primeiros cultivadores

No litoral sul (em continuidade ao que ocorre na República do Uruguai) e na Depressão Central (vales dos rios Jacuí e Ibicuí), tais grupos passaram a executar, no primeiro milênio antes de Cristo, grandes aterros artificiais chamados cerritos, nos quais também criaram acampamentos, enterraram seus mortos e fizeram fogueiras. Não se sabe ainda ao certo como faziam tais aterros que eram geralmente circulares ou elípticos, e encontrados muitos deles isolados ou em conjunto. No interior desses cerritos, os arqueólogos identificaram camadas, demonstrando que os antigos caçadores-coletores de campo se adaptaram ao ambiente lacustre e fluvial, morando sobre aterros artificiais para escapar da inundação e da umidade do terreno. Nesses aterros, provavelmente viviam numa das épocas do ano, quando caçavam aves migratórias e pescavam peixes, coletavam moluscos, crustáceos, frutos e sementes nativas (como os butiás).

Nas camadas mais superficiais dos cerritos, foram encontrados fragmentos de recipientes cerâmicos ao lado de artefatos de pedra lascada, no mesmo estilo dos mais antigos. Tal situação indica que os caçadores de campo (da Tradição Umbu) receberam influência de outros grupos que

já haviam iniciado o cultivo de vegetais ao norte, passando a incorporar a prática local da cerâmica e, talvez, também o cultivo incipiente de alguns vegetais americanos, isso poucos séculos antes de Cristo. Essa tradição é chamada de Vieira e é considerada uma evolução local e uma derivação cultural dos antigos caçadores da Tradição Umbu.

Com a chegada dos europeus, esses povos receberam nomes que ficaram registrados nos documentos coloniais, demonstrando uma continuidade de ocupação de mais de dez mil anos na região. São exemplos de populações locais que sobreviveram às mudanças climáticas do holoceno e foram capazes de incorporar novas tecnologias muito antes do século XVI, até que sofreram o confronto com os portugueses e espanhóis colonizadores que chegaram para disputar e ocupar seus territórios tradicionais. Eles foram reconhecidos como sendo os índios Minuano, Charrua, Genoa, Yaró e Boane, quase todos exterminados por se manterem arraigados ao seu estilo de vida itinerante que contrastava radicalmente com a vida urbana e sedentária tornada dominante pelos colonizadores.

Ao mesmo tempo, no planalto, os antigos caçadores e coletores praticantes da Tradição Humaitá receberam influência cultural parecida, começando a criação de recipientes cerâmicos (Tradição Taquara) junto do crescimento populacional e do avanço tecnológico, ao ponto de construir habitações subterrâneas e aterros mortuários, além de armazenarem o pinhão em silos enterrados no solo e de produzirem pontas de flechas e lanças esculpidas em nó-de-pinho. Embora a distribuição mais clássica deles fosse junto aos pinheirais do planalto, cerâmica parecida com a dessa tradição aparece em sítios do litoral de Santa Catarina, demonstrando que seus criadores praticavam o veraneio e o deslocamento para locais mais distantes, o que sugere que assim tivessem atingido também a Depressão Central do Rio Grande do Sul.

Chegada dos cultivadores de origem amazônica

Os últimos seis mil anos foram caracterizados por transformações radicais no estilo de vida dos grupos ameríndios, porque estes passaram a praticar o cultivo de plantas e a confecção de recipientes cerâmicos, o que permitiu um significativo crescimento demográfico, processo que parece ter-se iniciado na região amazônica e se expandido de lá para outras regiões, inclusive para o sul. O crescimento demográfico fez com que surgissem aldeias com milhares de habitantes, gerando uma diversificação das atividades econômicas e uma maior complexidade das relações sociais.

Assim, outras populações indígenas intensificaram a circulação humana na região do Rio Grande do Sul, desde a época de Cristo. Os antigos caçadores, pescadores e coletores receberam influência de grupos amazônicos e andinos, passando a praticar o incipiente cultivo de plantas e a produção de vasilhas cerâmicas, como já descrito para o caso da Tradição Vieira e o da Tradição Taquara no sul e norte do Estado. Mais ou menos na mesma época, a expansão populacional amazônica fez chegar, ao Rio Grande do Sul, grupos cultivadores de floresta com cerâmica da Tradição Guarani, que ocuparam todas as várzeas e planícies férteis das margens dos rios, lagos, lagoas e do mar. Através da coivara (corte e queima de clareiras na mata) introduziram o plantio de milho, de mandiocas, dos feijões, das abóboras, do amendoim, das batatas, do tabaco e de outras plantas.

Os Guarani criaram aldeias compostas por grandes casas comunais (*oga*) que abrigavam mais de uma centena de pessoas organizadas em unidades familiares (mulher com seus filhos) aparentadas. Dentro de cada casa vigorava a integração de parentesco e aliança, de maneira que todas as crianças eram tratadas como filhos e irmãos entre si, unificadas pela figura de líderes políticos chamados *tuvichá*, que tinham o direito a muitas esposas. As aldeias (*tava*) eram formadas pela aliança entre diversos líderes centralizados na figura de um chefe maior (*Mburuvixá*) considerado

mais valente e poderoso. Havia também, como ainda há, o respeito pela existência de líderes espirituais chamados *Karaí* que possuem a atribuição de guiar a comunidade no contato com os deuses, com os espíritos da floresta e com os mortos. Como acontece até hoje com os atuais Guarani, os *Karaí* norteavam as atividades diárias, indicando o sucesso nas expedições de guerra, de caça e na vidência sobre a necessidade de deslocamento em busca de espaços para a criação de novas aldeias. O sonho era tido como antecipação da realidade desperta e o comportamento do dia a dia dependente de uma contínua interpretação das mensagens oníricas. Os *Karaí* organizavam rituais coletivos manipulando chocalhos (*mbaracá*), varinhas consideradas mágicas (*yvyraijá*) e baforando tabaco em cachimbos (*petynguá*), criando o ambiente em que toda a comunidade se integrava. Nesses rituais, as mulheres manipulavam bastões de taquara (*taquapú*) que batiam no chão para marcar o compasso das danças religiosas, com a participação de jovens e crianças.

A cerâmica Guarani era muito rica na variação de formas e na decoração, inclusive na utilização da pintura policrômica (branco, preto e vermelho) feita em faixas e linhas paralelas reproduzindo padrões cosmológicos muito complexos. Algumas das vasilhas pintadas eram utilizadas em rituais para a beberagem de um líquido fermentado (*cacujã*), feito a partir de mel silvestre, e milho mastigado pelas jovens, quando aliados distantes e visitantes eram convidados a participar. Eles também praticavam o extrativismo vegetal, como no caso das folhas da erva mate que no início tinha importância religiosa.

Os Guarani eram índios guerreiros canibais que chegaram desde o Paraguai, desalojando as populações mais antigas do alto Uruguai e do alto rio Jacuí, até descerem o planalto para ocuparem as margens dos rios formadores do Lago Guaíba com suas aldeias. A antropofagia era praticada por eles sobre guerreiros inimigos valentes, em rituais coletivos que integravam muitas aldeias que se tornavam, assim, aliadas. Os Guarani eram grupos

canoeiros e os rios formavam o corredor de circulação de sua vida social. Dali, avançaram para o norte e para o sul, conquistando as margens da Laguna dos Patos e das demais lagoas e rios que formam a planície atlântica do Estado.

Os Guarani foram os primeiros indígenas a serem reconhecidos pelos portugueses por viverem no litoral por onde estes expandiram sua conquista. Sua existência ficou registrada pelos antigos cronistas que os designaram de diferentes formas segundo a região em que habitavam: os Arachane viviam na região do Lago Guaíba, os Anjo viviam na região de Gravataí e Santo Antônio da Patrulha, os Carijó ocupavam o litoral atlântico em direção a Santa Catarina, os Tape na região dos rios Jacuí, Vacacaí, Ibicuí e Uruguai. Todos eles foram atingidos pelos colonizadores que passaram a chamá-los de índios e que os transformaram em escravos, ao mesmo tempo para os desalojarem de suas antigas terras tradicionais em favor dos europeus.

Ameríndios no Rio Grande do Sul colonial

Os povos originários foram abalados pelo trânsito de diferentes agentes europeus, a partir do século XVI, sendo a região disputada por portugueses e espanhóis. Os primeiros a chegarem de maneira mais permanente foram os jesuítas portugueses, que criaram povoados missionários com índios no litoral de Torres e de Tramandaí, a partir de 1609, chegados através do porto de Laguna (SC). O mesmo caminho foi trilhado posteriormente pelos primeiros bandeirantes que vieram para aprisionar esses mesmos Guarani (Carijó) e levá-los como escravos para trabalharem em São Paulo, no Rio de Janeiro e na Bahia.

Naquele período inicial de colonização, o interior da Província de São Pedro manteve-se fora do interesse colonial, porque foi preciso primeiro consolidar a ocupação do litoral atlântico pela criação de fortalezas e povo-

ados. Durante quase um século, paulistas, curitibanos e lagunistas desceram o litoral sul de Santa Catarina e atravessaram a planície litorânea do Rio Grande do Sul em direção aos campos do Uruguai, para arrebanharem o gado bovino criado de maneira selvagem depois que os jesuítas espanhóis, através do rio Uruguai a oeste, criaram a Vacaria Del Mar. Esse gado selvagem foi levado pelos primeiros tropeiros para Sorocaba, onde era redistribuído para abastecer o mercado brasileiro.

Ao mesmo tempo em que os portugueses circulavam pelo litoral atlântico tropeando, os jesuítas espanhóis criavam povoados missioneiros com população Guarani no noroeste do Estado, os conhecidos Sete Povos das Missões. Esses povoados eram abastecidos com recursos extraídos de locais distantes em direção ao centro e leste do Estado. A erva-mate era explorada na região do rio Camaquã (serra do Herval), a oeste da Lagoa dos Patos. Os Sete Povos tinham estâncias onde criavam gado para servir como alimentação e fonte de matérias-primas (couro, sebo, ossos) ao seu abastecimento, algumas delas criadas na região dos rios Jacuí e Taquari. Tudo isso indica que a margem ocidental do Lago Guaíba continuava a ser frequentada por índios Guarani, missioneiros ou não, durante a primeira parte do século XVIII, antes mesmo da fundação de Porto Alegre.

A ocupação colonial da região só se consolidou efetivamente a partir do momento em que os portugueses conquistaram a navegação da barra de Rio Grande, subindo a Laguna dos Patos e daí em direção ao Jacuí. Inicialmente, foi Viamão o polo de fixação populacional dos tropeiros, ligada por terra à Laguna e ao norte do país. Porto Alegre nasceu como entreposto de Viamão, até que a navegação a tornou mais importante e desenvolvida que sua antiga matriz.

Para que se fizesse a ocupação colonial efetiva, foi preciso trazer colonos que se fixassem no local, o que acabou acontecendo de maneira espontânea com os casais de açorianos trazidos propositalmente para substituir

os índios Guarani dos Sete Povos a oeste. Os açorianos foram abandonados ao seu próprio destino na região de Porto Alegre, e sua colonização teria sucumbido se não tivessem contado com o apoio inicial, recebendo alimentos, ou o aprendizado que tiveram dos índios Guarani que continuaram habitando as margens do Lago Guaíba, depois da fundação da vila. Os Guarani ensinaram os açorianos a fazerem a coivara e a cultivarem as plantas americanas, que rapidamente substituíram o trigo, o centeio e a cevada que eles conheciam em Açores. Com o fim das Missões, muitos Guarani missioneiros foram trazidos para a região de Gravataí, onde se fundou a Aldeia dos Anjos, e de onde eram requisitados para prestar serviços ou abastecer com alimentos locais como Porto Alegre, Santo Antônio da Patrulha e São Domingo das Torres.

A mão-de-obra e o conhecimento indígenas foram fundamentais para o sucesso da colonização portuguesa e açoriana, embora esse fato não seja amplamente reconhecido pela historiografia luso-brasileira. A presença dos Guarani foi contínua ao longo dos primeiros séculos de história da região, e essa importância é evidente para o caso da manutenção de corruptelas linguísticas de origem indígena amplamente difundida na toponímia, como exemplificam os nomes dados aos rios e acidentes geográficos. O assunto foi propositalmente silenciado pelos historiadores portugueses, porque o reconhecimento da origem guarani da ocupação regional foi visto como um suposto reconhecimento de uma antecedência hispânica no local. Grande erro esse, porque, fossem catequizados por portugueses ou aprisionados por portugueses, muitos Guarani mantiveram-se independentes dos colonizadores, reproduzindo sua tradição cultural nos espaços vazios depois gradativamente ocupados pela crescente chegada de imigrantes.

Nos séculos seguintes, o assunto caiu no esquecimento e os historiadores brasileiros reforçaram erroneamente a versão de que os índios tinham desaparecido e de que a civilização brasileira cresceu sobre espaços liberados de sua presença. Na verdade, grupos indígenas continuaram mo-

rando e frequentando a região ao longo de toda sua história, assunto que só se tornou legítimo depois que passou a vigorar a Constituição Federal de 1988. São erros e silêncios historiográficos, distorções que precisamos reverter.

Circulação indígena através do tropeirismo

Os ameríndios inauguraram a ciclo do gado, base econômica mais importante do Rio Grande do Sul nos quatro séculos iniciais de sua história. Os primeiros tropeiros a circularem no Estado foram indígenas, tanto os Guarani, integrados aos povoados jesuíticos (nas estâncias e vacarias das Missões), quanto os Charrua e Minuano que rapidamente se tornaram cavaleiros e caçadores do gado criado selvagem. Os tropeiros paulistas também foram atraídos pelos recursos pecuários, interceptando o território no planalto, incorporando alguns deles no processo. O tropeirismo produziu uma circulação ampla dos grupos indígenas pelo território, acompanhando o deslocamento do gado e de mercadorias.

Foi o conhecimento indígena do terreno que permitiu aos primeiros tropeiros criarem as rotas pelas quais escoavam seus produtos pelo interior, ligando a Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba ao planalto, ao rio Uruguai, ao litoral e com os campos do sul. Os traçados atuais de nossas rodovias federais e estaduais foram, em sua origem, caminhos indígenas, trilhados a pé como forma de estabelecer contatos distantes com outras etnias nativas, muito antes da chegada dos europeus. Desde os tempos do Império brasileiro, lideranças indígenas (como o Cacique Kaingang Fongue, por exemplo), vieram até Porto Alegre para conversar sobre seus direitos territoriais com o Governador de Província, prática que continuam realizando com os políticos até a atualidade.

No século XIX, o Governo do Império passou a implantar uma política de confinamento dirigida aos grupos indígenas sobreviventes, todos encaminhados para o norte do Estado (Alto Uruguai) logo que localizados, para serem contidos dentro de aldeamentos vigiados como foram Nonoai, Santa Isabel e Monte Caseros, por exemplo. O propósito era retirá-los das áreas a serem ocupadas por imigrantes alemães, italianos e de outras etnias, considerados como mais trabalhadores e mais aptos a construir o progresso do país. Os índios eram considerados como selvagens primitivos e no interior dos aldeamentos eles deviam receber catequese e educação para se tornarem camponeses civilizados. Dentro desses aldeamentos eles foram proibidos de reproduzir sua língua materna e seus costumes tradicionais, considerados como nefastos à civilização do tipo europeu.

Invisibilidade dos ameríndios no Rio Grande do Sul atual

A imigração europeia condicionou drasticamente a formação da sociedade no Rio Grande do Sul dos séculos XIX e XX, de modo que as elites políticas seguissem os padrões europeus de cultura e reprimissem qualquer ligação simbólica com os nativos porque os índios eram tidos como seres primitivos e infantis que se deveriam domesticar, para serem convertidos em trabalhadores dóceis. Ao se reduzir ideologicamente sua existência ao nível da animalidade, ficava fácil expropriá-los de suas terras e utilizar sua força de trabalho pela servidão e pela escravidão. A ideologia da construção nacional foi criada sobre essas características de identidade, explicando em parte o silêncio da história sobre a participação indígena na construção da sociedade gaúcha e também das cidades mais antigas do Estado.

Acontece que o processo histórico não foi assim tão simplificado, porque desde o começo os conquistadores europeus utilizaram mulheres indígenas para os prazeres sexuais, o que resultou em inevitável miscigenação.

No começo da história, foram poucas as mulheres europeias que vieram do além-mar e, em contrapartida, as mulheres indígenas foram oferecidas aos conquistadores, pelo dispositivo do “cunhadismo”, isto é: era e é costume tradicional, entre os grupos indígenas Guarani, Charrua, Minuano, Kaingang e Xokleng, utilizarem mulheres aparentadas (irmãs e filhas) como uma forma de converter estrangeiros em aliados, que se incorporam como cunhados e genros, assim cooptados pelos nativos. Essa prática foi largamente utilizada com os primeiros portugueses, que deram origem a filhos mestiços, embora essa mestiçagem fosse considerada vergonhosa para aqueles que a detinham. Criou-se, desta forma, um marcante velamento sobre a ascendência indígena presente em muitas famílias de brasileiros, o que também aconteceu para o caso dos primeiros gaúchos de outras origens culturais.

Por outro lado, os indígenas que sobreviveram nas proximidades das cidades e propriedades rurais tiveram que esconder sua vinculação cultural, porque se tornou uma prática, durante o Período Republicano, remover arbitrariamente todas as famílias indígenas para o interior das reservas e áreas demarcadas no norte do Estado, pelo referido mecanismo do confinamento. Todos os grupos indígenas que reproduziam sua mobilidade livre pelo território foram reprimidos e jogados pela força policial para longe de suas terras. Desta forma, consolidou-se a opinião de que os indígenas seriam apenas personagens do passado, embora muitos tenham se mantido escondendo sua ligação cultural com os ameríndios. De igual forma, consolidou-se uma falsa interpretação no senso comum de que os grupos indígenas são incapazes de suportar os avanços da civilização e o convívio com o ambiente urbano, como se suas culturas fossem estáticas e inflexíveis, como se sua suposta infantilidade fosse frágil para suportar a vida agitada nas cidades.

O maior problema resultante desse quadro foi que o processo de regularização da propriedade da terra ocorreu alijando completamente os gru-

pos indígenas de qualquer direito sobre ela. Ao mesmo tempo, o crescimento urbano e o desenvolvimento rural geraram a degradação do ambiente natural nas diversas regiões do Estado, poluindo as águas, provocando o desmatamento e a extinção de espécies animais e vegetais necessárias à sobrevivência do padrão indígena.

Direito reconhecido: índios Charrua, Xokleng, Kaingang e Guarani ressurgem

Durante a década de 1980, a circulação de famílias indígenas pelo Rio Grande do Sul tornou-se novamente evidente, o que ocorreu em todo o território nacional, no processo de abertura política e de tomada de consciência sobre os direitos originários no Brasil. A atuação de setores da sociedade civil e o processo constituinte geraram uma reversão na atuação tutelar promovida pelo indigenismo oficial, executado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que passou a ter questionada sua ação arbitrária de remoção dos índios para o interior de reservas demarcadas. O crescimento populacional dentro das aldeias oficialmente reconhecidas também tornou impraticável a tentativa de contê-los no confinamento, ainda mais porque diversas etnias no Brasil passaram a se mobilizar na luta por seus direitos territoriais enquanto povos originários.

Foi somente com a Constituição Federal de 1988 que a situação jurídica dos indígenas, enquanto relativamente capazes, foi substituída pelo critério da autodeterminação, reconhecendo, desde então, que as comunidades autóctones possuem o direito de seguirem suas pautas culturais específicas, cabendo aos órgãos do Poder Público atender suas demandas próprias e diferenciadas. A questão da regularização das terras indígenas também foi colocada como prioridade pelo Governo Federal, mas a reversão das perdas territoriais jamais se fará por completo, por razão da força que a propriedade privada ainda possui na estruturação fundiária nacional.

Foi igualmente restituído às comunidades indígenas o direito de ir e vir, liberdade que haviam perdido nos séculos anteriores de nossa história.

A década de 1990 foi marcada pelo ressurgimento da mobilidade indígena, mecanismo cultural de origem pré-colonial que sempre permitiu aos ameríndios buscarem os recursos naturais conforme sua maturação sazonal. Diversos acampamentos indígenas foram recriados na beira das estradas federais, nas rótulas de acesso às cidades e em vilas dentro do perímetro urbano. Da mesma forma, famílias indígenas que antes moravam nas cidades escondendo sua ascendência cultural passaram a afirmá-la, reaparecendo das cinzas, do silêncio e do velamento historiográfico que os tinham enquanto grupos extintos. Em todo o Brasil, presenciamos o fenômeno de ressurgimentos étnicos, mesmo no caso de grupos muito mestiçados ou que tiveram suas línguas perdidas pela repressão oficial que antes vigorava.

A ocupação indígena foi contínua ao longo de toda a história do Rio Grande do Sul, da colonização ao desenvolvimento das cidades mais antigas como a Capital, Porto Alegre, mesmo que isso tenha permanecido desconhecido de grande parte dos cidadãos, inclusive dos intelectuais e administradores. A realidade indígena no Estado é muito complexa, ainda mais considerando que as cidades tornaram-se fator de atração para indígenas e não-indígenas. É nas cidades que os povos originários tornam-se cada vez mais visíveis, pois as cidades estão ocupando seus antigos territórios.

Hoje, existem centenas de acampamentos e aldeias indígenas espalhados por todo o Rio Grande do Sul, manifestos enquanto comunidades pertencentes ao menos a quatro diferentes grupos étnicos originários do Estado, com inegável vínculo histórico e cultural com os grupos evidenciados pela arqueologia e pela documentação histórica tratadas ao longo deste texto. Sua existência é patrimônio cultural a ser reconhecido em sua diversidade, para o que é fundamental reverter o paradigma do colonialis-

mo interno que impera entre nossos agentes públicos e privados no Brasil, regularizando os territórios indígenas e implementando políticas especiais e compensatórias no sentido de permitir que as futuras gerações possam dispor dos benefícios dessa diversidade étnica.

Referências

ARQUIVO Histórico do Rio Grande do Sul (AHRGS). **Os Índios D'Aldeia dos Anjos**: Gravataí: Século XVIII. Porto Alegre: EST. 1990.

BROCHADO, José Proenza. A Expansão dos Tupi e da Cerâmica Policrômica Amazônica. **Dédalo**, São Paulo, 27: 65-82, 1989.

_____. & LA SALVIA, F. **Cerâmica Guarani**. Porto Alegre: Posenato Arte e Cultura, 1989.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto; BAINES, Stephen G. (Org.). **Nacionalidade e Etnicidade em Fronteiras**. Brasília: Editora UnB, 2005. 278 p.

FOGEL, R. (Comp.). **Mbyá Recové**: La Resistência de um Pueblo Indômito. Assunção: CERI/Universidad Nacional de Pilar. 1998.

KERN, Arno Alvarez. **Antecedentes Indígenas**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994.

_____. **Missões uma Utopia Política**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LATHRAP, Donald W. **O Alto Amazonas**. Lisboa: Editorial Verbo, 1975.

MELIÁ, Bartolomeu S.J. **Una Nación, Dos Culturas**. Assunção: Imprensa Salesiana, 1988.

_____. **El Guaraní Conquistado e Reducido**. Assunção: CEADUC, Universidad Católica N.S. de la Asunción, 1986.

MONTOYA, P. Antonio Ruiz de. **Conquista espiritual feita pelos religiosos da Companhia de Jesus nas Províncias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1985.

NIMUENDAJU, Curt Unkel. **As Lendas de Criação e Destruição do Mundo**. São Paulo:

Hucitec/Edusp, 1987.

SAHLINS, M. **Âge de Pierre, Âge D'Abondance. L'Économie des Sociétés Primitives.** Paris: Gallimard, 1976.

SCHADEN, E. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani.** São Paulo: Edusp, 1974.

SCHMITZ, Pedro Ignácio. Uma Pré-História para o Rio Grande do Sul e 1. O Mundo da Caça, da Pesca e da Coleta. **Pré-História do Rio Grande do Sul.** Documento 05. São Leopoldo: Instituto Anchietano de Pesquisas, 1991, p. 7-31.

SOUZA, J.O. C. **Aos Fantasmias das Brenhas:** Etnografia, Invisibilidade e Etnicidade de Populações Originárias no Sul do Brasil (RS). Tese de Doutorado. 1998.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **Um Grande Cerco de Paz:** Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SUSNIK, Branislava. **Los Aborígenes del Paraguay.** Tomo 2: Etnohistoria de los Guaraníes (Época colonial). Asuncion: Museo Etnografico Andres Barbero, 1979-80.

VIVEIROS de CASTRO, Eduardo Batalha. **A Inconstância da Alma Selvagem.** São Paulo: Cosac e Naify, 2002.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Da pedagogia branco-europeia a um novo fazer pedagógico na escola

Paulo Sérgio da Silva

Os diversos problemas acerca do desenvolvimento do modo de produção escravista, no contexto do Brasil Colônia, foram estudados por inúmeros pesquisadores com vinculação às mais variadas áreas do conhecimento. Utilizando diversas fontes de pesquisa e informação, esses pesquisadores procuraram elucidar um quadro sobre a viabilidade econômica do Estado Rio Grande do Sul naquele contexto. Desta maneira, uma das constatações que se inferem destes estudos é que a viabilidade econômica do Rio Grande do Sul deve-se à indústria do charque e à utilização em larga escala da mão-de-obra escrava, no desenvolvimento desta cadeia produtiva.

O modelo de desenvolvimento escravocrata foi responsável por um intenso processo de acumulação de riqueza, especialmente na região da Campanha gaúcha e antecedeu o processo de colonização do Rio Grande do Sul, que introduziu trabalhadores italianos, açorianos, alemães, entre outros agrupamentos étnicos. Aos processos de colonização atribui-se a responsabilidade pelo incremento de parte da produção deste estado, o que explica, também, que um contingente significativo da população do Rio Grande do Sul, formado por ex-escravos, tivesse restringido o seu acesso às distintas possibilidades de produção econômica e de bens passíveis de geração de renda, além de não ter a garantia da propriedade de suas áreas de terras.

Do período em que se desagrega o modo de produção escravista até a atualidade, alguns escravos e seus descendentes conseguiram manter do-

mínios territoriais em diversos rincões do Rio Grande do Sul, buscando preservar costumes e garantindo características próprias. Atualmente, estas comunidades são designadas em diversas instâncias como comunidades remanescentes de quilombos.

Tais comunidades surgiram em decorrência de diferentes processos de ocupação territorial, seja através de fugas, por meio do recebimento de doações em testamento, da compra de terras consideradas de pouco valor, no período final ou no pós- abolição, dentre outras formas.



A existência de quilombos no Brasil remonta à história da colonização do país e são ressignificados na atualidade conforme a definição terminológica definida pelo GT da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), considerando que remanescentes de quilombos “(...) consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar.”

Com a aprovação do Artigo 68, dos Atos Dispositivos Constitucionais Transitórios (ADCT) da Constituição Federal de 1988, essas comunidades vieram a obter o reconhecimento jurídico e por meio dos artigos 215 e 216 da mesma Constituição tiveram o reconhecimento de suas manifestações culturais como patrimônio cultural e imaterial brasileiro e como grupos formadores da sociedade brasileira e de sua identidade. Apesar destes reconhecimentos no campo jurídico, muitas reivindicações ainda são efetuadas por estas comunidades. Dentre elas destacam-se as preocupações relacionadas com a educação, no âmbito das comunidades remanescentes de quilombos, que revelam, neste contexto, a precariedade do atendimento às demandas quilombolas. Tais demandas exigem providências tanto no que

se refere à expansão do ensino formal institucional quanto no atendimento às peculiaridades históricas e sócio-antropológicas dos saberes quilombolas, no que tange a sua preservação, manutenção, invenção e na reinvenção dos seus saberes culturais singulares.

Ações institucionais

Nos últimos anos, especialmente nesta última década que corresponde ao ingresso no século XXI, o Estado brasileiro vem propondo significativos investimentos financeiros no fortalecimento da educação brasileira, o que resulta na conformação de diversas ações institucionais. Algumas destas ações ganham repercussão na medida em que estão orientadas para o atendimento específico de realidades distintas, como, por exemplo, o atendimento de grupos étnicos histórica e culturalmente singulares (negros e indígenas), contemplando o que se convencionou chamar de diversidade étnico-racial. Entretanto, quando a análise toma um sentido mais apurado, percebe-se que há uma significativa diferença entre o que teoricamente é proposto pela legislação e programas governamentais e o que, efetivamente, ocorre na prática. Observa-se, como um dos exemplos, o fato de que, só recentemente, há o delineamento de políticas públicas educacionais, específicas para as comunidades remanescentes de quilombos, sob a forma de diretrizes curriculares.

É importante ressaltar que o esboço de políticas institucionais relacionadas com a perspectiva da educação quilombola e, o próprio movimento institucional de atendimento às reivindicações das comunidades, somente se tornou possível devido às insistentes articulações entre comunidades remanescentes de quilombos, o Movimento Negro e movimentos sociais populares que tiveram o fito de provocar o Estado Brasileiro e suas instituições, como por exemplo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) para o cumprimento de suas atribuições constitucionais.

Torna-se necessário analisar a conformação de algumas políticas educacionais direcionadas a estas populações, verificar como se dá a participação das comunidades nestes processos educativos e de que forma a especificidade reclamada pelas comunidades remanescentes de quilombos tem sido, ou não, contemplada na formulação de tais propostas. Para tanto, torna-se necessário, também, compreender as distintas formas de organização e articulação política que ocorrem na constituição destas mesmas propostas, identificando os caminhos e as concepções a que estão submetidas e as tramas das relações que se estabelecem desde a idealização até as tentativas de execução das mesmas. Tais caminhos, ou percursos, tendem a conformar o que buscamos definir como um novo fazer pedagógico na escola a partir da perspectiva da educação quilombola.

Diretrizes específicas

Embora se realizem no âmbito das comunidades algumas políticas governamentais, como é o caso de programas na área da educação, que estão acontecendo nas comunidades remanescentes de quilombos, devemos de considerar o fato de que as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola tenham sido homologadas pelo Ministério da Educação somente em 2012. Tal fato permite depreender a inexistência de uma política normativa oficial, em nível federal, relacionada à temática afro-brasileira, com ênfase à questão quilombola. É de fácil percepção que a maioria das propostas de educação que se desenvolvem atualmente nas e para as referidas comunidades, estão distanciadas da realidade local e alheias às considerações e propostas reivindicadas por elas, seguindo um padrão considerado tradicional e conservador.

No que diz respeito à educação básica, é importante verificar de modo permanente a relação entre as propostas pedagógicas das escolas que atendem as comunidades remanescentes de quilombos, sejam elas distri-

tais, municipais, estaduais ou federais e o modo como estas propostas se articulam no sentido de adequar-se aos postulados de uma educação para a diversidade. Assim, é importante que se possa analisar as percepções sobre a temática, apresentadas pelos gestores das diversas instâncias e de que forma as instituições propõem e realizam a formação dos seus educadores com relação à educação escolar, no âmbito das relações étnico-raciais.

Analisar e compreender a dinâmica de relações estabelecidas na formação de propostas educacionais é de suma importância quando propomos uma reflexão sobre a perspectiva da educação quilombola. A compreensão e o entendimento destes contornos educacionais são fundamentais como forma de contribuição às comunidades remanescentes de quilombos, no que tange ao alcance de seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

Nas comunidades remanescentes de quilombos os processos de educação considerados como *não formais* são determinantes na constituição do seu modo de vida e responsáveis pela preservação do patrimônio sociocultural do qual estas comunidades são detentoras. Desta maneira, as rezas, os cânticos, o conhecimento sobre as ervas medicinais, as técnicas de plantio e a criação de animais, as histórias e memórias coletivas constituem parte deste patrimônio comunitário que forma a compreensão acerca de seu estar no mundo e em relação com o mundo.

Além do mais, os processos de organização comunitária e as articulações promovidas pelas comunidades remanescentes de quilombos, juntamente com as organizações do movimento social popular, especialmente do Movimento Negro, têm-se constituído em alternativas pedagógicas de grande valia na formação dos sujeitos sociais quilombolas, nas suas lutas por dignidade e justiça, despertando a consciência crítica daquelas comunidades, e possibilitando, com isso, significativas transformações na realidade.

Na intenção de aprofundar o estudo de questões relacionadas aos quilombos, é necessário recorrer ao conhecimento do campo da Educação, com suas respectivas e diversas teorias pedagógicas. Dentre estas, destaca-se a perspectiva teórica apontada por Paulo Freire (1978; 1987; 1996) de uma educação libertadora, desafiando a construção de uma consciência crítica dos indivíduos, além dos postulados de Moacir Gadotti (1992) e de Miguel Arroyo (1982; 2002; 2007) que tratam da temática da educação popular e cidadã, e acerca do trato da diversidade no ambiente escolar. Deste modo, é importante desvelar e analisar as ações das organizações representativas das comunidades remanescentes de quilombos, dos movimentos sociais, dos órgãos institucionais (municipais, estaduais e federais), no que tange às políticas educacionais e às singularidades socioculturais que se manifestam nas comunidades remanescentes de quilombos, especialmente no que diz respeito aos aspectos relacionados à educação escolar, enquanto espaço local de (re)produção do conhecimento.

Para isto, nos valem da contribuição de teóricos, que apresentam significativas contribuições no estudo das questões étnico-raciais e apontam, inclusive, para a perspectiva da educação quilombola como é o caso das contribuições ao debate teórico-metodológico oferecidas por Georgina Helena Nunes, Glória Moura, Neusa Mendes Gusmão, Nilma Lino Gomes, dentre outros, que têm dedicado boa parte de suas pesquisas e estudos à reflexão sobre educação nas comunidades remanescentes de quilombos.

Os quilombos, em realidade, representavam bem mais que um agrupamento de negros escravizados, pois sua estrutura, ou seja, o espaço dos diversos quilombos não era ocupado somente por negros fugidos do cativo. Havia, também em sua conformação, índios, brancos empobrecidos e mulatos, perseguidos políticos, religiosos e prisioneiros, para os quais não havia distinção de raça, cor ou religião, configurando assim, uma população heterogênea, onde a maioria predominante era de origem africana.

Ainda com relação à constituição dos quilombos, é interessante observar o que o professor Flavio dos Santos Gomes investigou sobre a história dos processos de resistência coletiva e as insurreições dos oprimidos pelo modelo vigente, expresso pelo movimento da população negra cativa e suas formas de resistência ao sistema escravista. É importante considerar que a inconformidade com a situação de opressão é justificativa aceitável para a forma como os escravos se organizavam e se insurgiam contra a violência do processo a que estavam submetidos, haja vista que na estrutura colonial todos os argumentos jurídicos evidenciam a defesa do direito à exploração da mão-de-obra cativa, por parte dos senhores brancos. Entretanto, ao passo que a violência contra o cativo era legalmente regulamentada, as formas de resistência, ao contrário, eram vistas como manifestações desordeiras à pretensa generosidade dos senhores.

Produzia-se, assim, a imagem do escravo ‘violento’ e ‘rebelde’, pois a negação da suposta docilidade do cativo se fazia através da exaltação da reação dos escravos à mesma. A maior parte desses estudos procurou arrolar as comunidades de fugitivos no Brasil, no século XIX (também as referências sobre Palmares apareceram em destaque), registrando as incidências em várias regiões. Em geral, privilegiou-se a descrição da organização dos ‘grandes’ e ‘endêmicos’ quilombos para ressaltar líderes, o suposto caráter revolucionário e a maior consciência com relação a outras experiências, consideradas passivas e de menor valor histórico (Gomes, 1996, p.3).

O negócio da escravidão movimentou e consolidou inimagináveis fortunas nos continentes africanos, europeu e americano. A organização do empreendimento escravista girou a roda da economia, impulsionando e in-

centivando um mercado altamente lucrativo, marcado a ferro e sangue. Os resultados econômicos desse empreendimento geraram uma máquina de difícil desmobilização e constituíram o cerne do modelo de desenvolvimento do sistema capitalista mercantil, contribuindo para inserir as coroas de Portugal e Espanha, de maneira intensa, neste nascente modo produtivo europeu. Diante disso, a retração e a repressão aos movimentos contrários à escravidão eram justificadas mais sob a ótica do interesse econômico do que, sob o olhar do direito à liberdade humana. Mesmo nessas condições adversas, o movimento de resistência destas populações não arrefeceu da luta permanente contra as mazelas do cativo e desse sistema indigno de exploração do trabalho e da dignidade humana.

Perspectiva educacional quilombola

Na atualidade, é importante entender que a perspectiva educacional da comunidade quilombola está situada em um contexto ampliado no qual a educação no e do campo tem de ser apresentada. É preciso considerar também as intervenções intelectuais engajadas nas lutas transformadoras da sociedade, especialmente no meio rural, tendo por sujeitos os movimentos sociais populares que lutam pela terra e trabalho e, sobretudo, pela educação no meio rural. Sobre isso, temos por referência as pesquisas desenvolvidas por: Marlene Ribeiro (2010), Mônica Molina (2004); Roseli Caldart (2000); Miguel Arroyo (2002; 2007), entre outros. No que diz respeito à questão da educação para a diversidade e às relacionadas ao multiculturalismo, nos auxiliam os postulados desenvolvidos através das reflexões realizadas por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Luis Alberto Oliveira Gonçalves (2000).

No campo do estudo do mundo do trabalho, os textos de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos e a clássica contribuição de Álvaro Vieira Pinto (1956, 1991, 2005) são suportes requintados e preciosos para

a compreensão da educação técnica e suas relações com o mercado que coordena e orienta parte da vida dos camponeses, integrantes das comunidades remanescentes de quilombos. Pelo exposto, torna-se imprescindível apreender o estudo das idéias pedagógicas, seus preceitos epistemológicos, seus debates e desenvolver a capacidade de discernimento crítico frente aos diversos objetos de reflexão no campo social e, particularmente, junto ao meio rural, em que se localizam as comunidades negras rurais e quilombolas.

Nos últimos anos, diversos projetos e ações educativas vêm sendo desenvolvidos em algumas comunidades remanescentes de quilombos, partindo da iniciativa de agências governamentais e/ou de outras organizações sociais. Como exemplos, temos: a regularidade do acesso formal à educação para crianças da educação básica, na rede pública municipal e estadual, projetos educacionais desenvolvidos visando à formação técnica, projetos desenvolvidos por centrais sindicais, fundações de instituições públicas até o envolvimento de escolas técnicas e universidades na discussão sobre a temática dos quilombos. No entanto, parte desses projetos é reproduzida no interior destas comunidades sem considerar as especificidades características de grupos sociais etnicamente distintos e que reclamam por políticas educacionais específicas.

Muitas das propostas desenvolvidas no âmbito das comunidades são formatadas e gestadas em ambientes externos e estranhos aos contextos quilombolas, por agentes que desconhecem a realidade local e não permitem o diálogo interinstitucional no sentido da conformação de uma proposta construída de forma a contemplar os interesses coletivos.

A perspectiva de uma educação escolar quilombola pode contemplar estes fatores e contribuir para a constituição de uma alternativa, de modo a viabilizar o desenvolvimento de processos pedagógicos que busquem incidir de forma direta na realidade local. Para tanto, torna-se necessário que

as organizações e os organismos institucionais tenham em perspectiva a possibilidade do diálogo e da horizontalidade na construção de projetos educacionais que dizem respeito a essa possibilidade epistemológica.

O Conselho Nacional de Educação, ao estabelecer diálogo sobre a legislação da educação em termos gerais e ao produzir regramentos normativos e orientações direcionadas para a realidade específica das comunidades quilombolas, orienta os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a construção das suas próprias Diretrizes Curriculares em consonância com a nacional. Dessa forma, os entes federados podem contribuir, a seu modo para a valorização da historicidade, das formas de vida e vivência, dos aspectos culturais, das tradições e da inserção no mundo do trabalho próprios dos quilombos da atualidade, os quais estão representados nas diferentes regiões do país e na maioria dos Estados federados do Brasil.

Estas orientações normativas do CNE contribuem para estabelecer uma reflexão sobre educação no interior das comunidades remanescentes de quilombos, as quais têm sido muito atuantes na defesa dos seus interesses comunitários, na luta árdua por direito, justiça e dignidade e vem se afirmando na vanguarda da discussão sobre direitos étnicos no Brasil.

Bem sabemos que a histórica e intensa diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira, decantada nas mais diversas análises realizadas por intelectuais, instituições da esfera pública e movimentos sociais, entre outros, nos últimos tempos tem reconhecido a existência e a especificidade histórico-antropológica das denominadas comunidades remanescentes de quilombos. Fruto da Diáspora Africana estabelecida em caráter planetário, as comunidades remanescentes de quilombos no Brasil são tornadas visíveis, por apresentarem especificidades que remetem à ancestralidade e às tradições africanas que fincaram suas raízes em todo o território brasileiro.

Situadas no meio rural, em sua maioria, estas comunidades trazem para o contexto educacional um forte contraponto à visão eurocêntrica de desenvolvimento das forças que produzem a riqueza do País e colocam, em termos contemporâneos, a herança africana que remete a cenários de resistência ao processo escravista que permeou parte da consolidação do Brasil enquanto Estado-Nação. Na atualidade, dados do movimento negro (Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas – CONAQ) estimam em aproximadamente cinco mil, o número de comunidades remanescentes de quilombos, identificadas em praticamente todos os Estados da Federação. Nestas comunidades, onde a relação de parentesco é considerada vital para a manutenção da herança e da tradição sociocultural, a terra também tem um significado especial e, definitivamente, não é considerada como mercadoria nas relações ditadas pela forma de exploração vigente na sociedade capitalista.

As maneiras de organização social remetem, com impressionante vigor, para articulações comunitárias que estabelecem parâmetros distintos aos que estamos acostumados a encontrar nas nossas relações sociais: o hábito de escuta dos mais velhos, as formas coletivas de produção, a realização de trabalhos de mutirão e o conceito de família ampliada, entre outras formas de comprometimento solidário. Isto nos faz visualizar as comunidades remanescentes de quilombos como forma distinta de celebrar e referenciar a ancestralidade e a herança advinda da sociedade africana.

Esta relação de solidariedade, forjada na resistência ao processo escravocrata, possibilitou que, por meio das mais variadas formas, os remanescentes de quilombos adquirissem suas propriedades fundiárias e nelas mantivessem suas tradições socioculturais, seja através da compra de terras, do recebimento de terras por doações, da ocupação de áreas devolutas, ou mesmo por meio do aquilombamento clássico. As comunidades quilombolas, de fato, hoje se apresentam como uma realidade inquestionável no cenário das lutas sociais brasileiras. Ocorre que, mesmo com o reconhe-

cimento institucional por parte do Estado Brasileiro, estas comunidades, em sua imensa maioria, não possuem documentação atualizada de suas propriedades o que permite que seus territórios sejam alvo permanente da cobiça especulativa, própria do sistema econômico vigente no Brasil. Desta forma, a luta pela regulamentação fundiária de suas áreas de terras é uma reivindicação prioritária das comunidades remanescentes de quilombos.

No Estado do Rio Grande do Sul, contabilizam-se cerca de 150 comunidades (dados disponíveis no INCRA). Algumas dessas comunidades apresentam um contingente de até 130 famílias que vivem em difícil situação econômica, resultado de políticas sociais excludentes e que, muitas vezes, de forma deliberada, impediram a população camponesa negra, pelo critério étnico, de acessar políticas de inserção social e de desenvolvimento econômico, decorrendo daí graves problemas traduzidos pela pobreza. Com a emergência das comunidades remanescentes de quilombos e suas formas de organização associativa, inclusive no Rio Grande do Sul, se fez necessário repensar esse modo de atuação do Estado, com relação à esta temática específica. Diante da pressão social que vem sendo desenvolvida de forma organizada e articulada, algumas questões têm pontuado as discussões sobre as comunidades quilombolas. Um dos temas candentes nos processos de reflexão diz respeito à educação.

Ancorada nos elevados índices de analfabetismo e na crise em que vive a educação no meio rural, reflexões no âmbito educacional começam a ganhar corpo entre aqueles que se preocupam com a questão quilombola. Também começam a surgir esforços teóricos, práticos e metodológicos no sentido de encaminhar propostas que contemplem os interesses dos quilombolas no sentido de terem a sua contribuição valorizada no processo de construção social, histórica, econômica, política e cultural da Nação.

A possibilidade de uma educação quilombola pode vir a contemplar mais do que propriamente o espaço escolar e incorporar, dentro de uma

perspectiva pedagógica, modos tradicionais de transmissão de saberes e fazeres que são reveladores da riqueza de formas de conhecimento singulares secularmente ensinados e transmitidos pelos remanescentes de quilombos. Os chás e as ervas medicinais, o cultivo e a produção agrícola, os cânticos, as rezas, as festas, as relações sociais e as formas de se relacionar com a terra (não mercadoria) são alguns dos exemplos das práticas possíveis para uma pedagogia que contemple um novo e qualificado fazer didático.

Neste sentido, a função do educador comprometido com a transformação social e sensível à necessidade de incorporar o trato das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, é sem dúvida, condição essencial no estímulo de uma educação diversificada, que contemple os interesses das comunidades remanescentes de quilombos, oferecendo aos educandos, de uma forma geral, possibilidades de ampliar seu horizonte de conhecimentos acerca de uma realidade distinta e, no entanto, muito próxima do nosso cotidiano escolar.

Trazer a lume uma realidade, sem esconder os conflitos e desvelando as injustiças sociais, pode indicar um novo senso de justiça, no qual o racismo possa ser superado por lições de vidas que resistem e manifestam orgulho de sua condição étnica. E esse é o grande desafio proposto por quem ousa contestar o que sempre foi pré-determinado, pré-concebido. Algumas experiências educativas estão se consolidando nas comunidades remanescentes de quilombos. Porém, boa parte dessas atividades governamentais é de projetos de extensão universitária. Tais experimentos pedagógicos, embora tenham impacto relativamente intenso no interior das comunidades, não conseguem mobilizar a estrutura do Estado, em suas distintas esferas de representação (municipal, estadual e/ou federal), para efetivar uma educação de qualidade, diferenciada, e que atenda os interesses específicos das comunidades remanescentes de quilombos, uma vez que estão restritas ao âmbito de organizações não-governamentais e de projetos de

Extensão Universitária, havendo raras experiências no ambiente dos cursos superiores de formação de professores.

Convém reiterar a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em novembro de 2012, pelo Governo Brasileiro, através do Ministério da Educação. Relembramos que a intenção destas Diretrizes é estabelecer uma compreensão que valorize a educação inclusiva e antirracista, respeitando a diversidade e auxiliando na constituição de projetos político-pedagógicos que consolidem a inserção da temática sobre comunidades remanescentes no dia a dia das escolas brasileiras.

O desafio está posto e não é pequeno. Agora é reconhecer a importância das comunidades remanescentes de quilombos e considerar as histórias e saberes culturais singulares destes grupos étnicos, no fazer pedagógico do verdadeiro educador, tendo muito claro que tais comunidades, em diversos casos, são resultantes das insurreições escravas, ocorridas em diversos pontos do Brasil. Essas insurreições demonstravam a inconformidade da população negra com o sistema e nos permite afirmar o grau de organização a que estavam afeitas as populações escravizadas. Os modos de articulação política, guardadas as proporções e as referências locais, obedeceram a uma determinada lógica político-cultural que enfrentava de maneira intensa a dominação senhorial e perseguia de forma incessante a busca pela liberdade; liberdade essa que via, na organização dos quilombos, uma forma palpável de recuperação da dignidade que havia sido aferrolhada.

Os movimentos que os escravos realizam e constroem ao longo de toda a história do Brasil são singulares e vão produzir significados os quais perpassam os tempos, servindo como exemplo da determinação e da luta de parcela oprimida da sociedade que luta por dignidade e justiça. A luta dos cativos pela liberdade e a conseqüente busca por formas distintas e diferenciadas de organização social perseguem um itinerário, por meio do

qual é prevalente a justiça social e relações sociais mais harmônicas entre os homens. Desta forma, é grande a influência da população de origem afro-brasileira sobre a organização social brasileira nos mais distintos aspectos.

Os afrodescendentes representam significativa parcela da sociedade brasileira, hoje estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em mais de 50% da população, e não possuem o reconhecimento devido por parte daqueles que detêm o poder e o controle social, traduzido, entre outras questões, através de políticas públicas e sociais sérias e responsáveis.

O desejo de liberdade, de direito de ir e vir, de produzir conforme as suas necessidades, de manter sua integridade física e moral, de realizar seus rituais, suas magias, de organizar sua comunidade de acordo com suas formas próprias de viver são elementos que impulsionam o protesto negro e resultam na organização dos quilombos. Estes locais situados em distintos lugares formam o cerne da discussão que nos propomos, pois estes lugares negros estão a desafiar a sociedade contemporânea e suas formas complexas de organização, na medida em que reclamam um novo olhar sobre suas histórias e demandas sociais.

Historicamente, a sociedade brasileira constituiu suas visões, a partir da construção de mitos que justificam a dominação e o controle social por determinado grupo. Às vezes, as maneiras de contar a história justificam a opressão que determinados grupos sociais exercem sobre outros. No caso brasileiro, a história sob a perspectiva eurocêntrica, amplamente difundida, justifica e determina o lugar de cada um no processo de construção do país. Assim, na pirâmide étnica, está colocada a categoria dos brancos e cristãos no patamar mais alto, como se fossem os construtores de uma história única. A versão dominante da história faz questão de esconder a importância da população negra e suas significativas contribuições para a constituição da identidade nacional.

O protesto escravo e as reivindicações históricas das comunidades negras são evidados de situações discriminatórias, especialmente no que diz respeito à titulação das áreas de terras dessas comunidades.

A luta negra no campo esbarra no fato de não ser reconhecido ao negro o direito à diferença. Ao índio brasileiro e à sua comunidade o mesmo não acontece. A questão indígena conta com o direito natural (ocupação primitiva) da terra e, tem seus direitos assegurados por legislação, sendo aceitos em sua diferença como parte da sociedade brasileira. Ao negro não se reconhece a terra brasileira, como sua terra. A terra sua é aquela que ficou além-mar, não sendo aqui seu lugar originário. Como terra brasileira, desde o Império, um conjunto de leis define quem pode e quem não pode ter terra, o que sem dúvida exclui pobres, negros, etc. Isto, no entanto, não os impediu de se fixarem no campo originando uma estrutura agrária extremamente diversificada e, que não se encontra assegurada por leis jurídicas e sociais (Gusmão, 1993, p. 20).

As construções em torno da concepção de nação brasileira, em muitos casos tratam, de maneira exótica e folclorizada, a presença e a respectiva cultura de negros e indígenas, reservando para a população branca todos os créditos da conquista e do desenvolvimento brasileiro. A negação da presença do *outro* conformou um padrão discriminatório intenso no trato das relações étnico-raciais, no Brasil. A população afro-brasileira, tornada invisível simbólica e politicamente, atualmente busca recontar essa história,

uma vez que, inscritos no contexto social brasileiro, estão a resgatar seus aspectos histórico-culturais e a recuperar direitos sociais elementares. Entre esses direitos, se destacam a perspectiva de acesso à educação, bem como a recuperação e a retomada do que consideram direitos legítimos, como povos tradicionais.

O sentido da construção do conhecimento baseado em elementos que envolvam a realidade local, suas formas singulares de complexidade e amplitude, abrange esforços na busca de uma perspectiva de educação também ampliada: uma educação que alargue os horizontes, a partir da realidade do indivíduo; uma educação crítica com capacidade de despertar nas pessoas a necessidade do engajamento em uma sociedade de luta, na qual os direitos sociais precisam estar garantidos de forma plena. Na atualidade, a luta por uma perspectiva educacional que contemple a realidade das comunidades remanescentes de quilombos envolve os esforços, para a efetiva participação dos atores principais nas propostas de construção pedagógica.

Constata-se que as políticas educacionais raramente voltaram suas atenções a esse público diferenciado, que carrega elementos distintos em sua bagagem cultural, além de ser portador de uma tradição sócio-histórica e cultural de matriz africana não hegemônica. A cultura da população negra, com relação às comunidades remanescentes de quilombos, somente teve, de forma esparsa, tratamento didático-pedagógico diferenciado, no sentido de potencializar o conhecimento singular e as experiências históricas de um povo que viveu, e ainda vive a história sob outro prisma sociocultural.

Quando se diz que à escola incumbe a transmissão do conhecimento sistematizado, é importante que se pergunte: Qual conhecimento sistematizado? Considerando que todo o conhecimento científico produzido e acumulado apresenta-se como europeu/ocidental e predominantemente masculino, compreende-se que é necessário reescrever o conhecimento dominante, para que de fato a educação possa ser intercultural (Capelo 2003, p. 131).

Há uma reivindicação, de fato, sobre a implementação da Lei 10.639, promulgada em 2003 e uma conquista considerada histórica pelo Movimento Social Negro no Brasil e de uma educação diferenciada voltada para os interesses dos remanescentes das comunidades quilombolas. Dentre os diversos pesquisadores trabalhando com a temática, surgiram alguns trabalhos que experimentam alcançar êxitos. É preciso reconhecer que existem esforços teóricos consistentes e significativos, nesse sentido, dentre os quais cabe destacar os realizados por Moura (1999), Gusmão (2003), Nunes (2006), Sito (2010), Silva (2012), que se delineiam em torno de uma educação voltada para atender os interesses educacionais e socioculturais das comunidades remanescentes de quilombos.

É fato reconhecido que, no estado do Rio Grande do Sul, historicamente, nega-se a participação da população de origem africana na constituição de sua referência territorial, sendo poucos os trabalhos que registram a presença da população negra na constituição deste estado brasileiro. A visão predominante é eurocêntrica e, ao mesmo tempo, etnocêntrica, porque coloca o desenvolvimento econômico-social como resultado da influência das chamadas culturas “centrais” (alemã, portuguesa, italiana, espanhola

e outras), sendo estas consideradas as principais indutoras do progresso e da civilização atingidos pelo país e, particularmente, pelo estado/RS.

A visão preponderante na sociedade gaúcha, segundo a qual a presença do negro não é potencializada, necessita ser reconsiderada, especialmente no que diz respeito à economia e às matrizes socioculturais, pois foi o braço forte do negro que movimentou, de forma pioneira, a roda do desenvolvimento do Rio Grande do Sul. Devido à discriminação e ao preconceito racial, a tradição da sociedade gaúcha bloqueou para a população negra, à época, as possibilidades de acesso à educação formal, tanto quanto a um bem de custo relativamente baixo, durante o referido no período, usado como moeda de troca e, posteriormente, utilizado como instrumento de afirmação étnica: a terra. Os dispositivos legais que impediram o acesso das comunidades negras à propriedade da terra deixam claros os padrões excludentes e racistas da sociedade brasileira, tal como o expresso na Lei de Terras de 1850 (Martins, 1982).

Considera-se a educação quilombola como um dos grandes desafios colocados à Educação contemporânea. Isso porque a educação, na perspectiva das relações étnico-raciais, não se restringe apenas à população negra, mas trata, sim, de uma proposta educativa que pretende fazer com que negros e não negros possam aprender sobre a importância ontológica, histórica, social, cultural e pedagógica da intensa e significativa diversidade cultural e da educação das relações étnico-raciais, no contexto da Nação brasileira.

A consolidação desta modalidade de educação quilombola constitui-se elemento essencial à configuração de uma identidade do povo brasileiro, queiram ou não alguns descendentes de europeus que nos colonizaram. Conforme Nunes (2006, p. 140), “inaugurar caminhos para se pensar um fazer pedagógico em comunidades quilombolas passa pelo momento da reflexão e da ação, não dicotomizados, formadores da unidade que se chama práxis”.

Assim, este estudo buscou demonstrar que a temática de uma educação voltada para os interesses da comunidade quilombola constitui-se em importante e necessária reflexão teórico-metodológica, capaz de evidenciar a significativa contribuição dos povos africanos, arrancados de suas terras e trazidos para o Brasil, não por vontade própria, mas escravizados, bem como seus descendentes tornado cativos nesse modelo violento de exploração da condição humana/sub-humana. Com sua história, seu patrimônio sociocultural, seu trabalho e sua arte estes povos em muito contribuíram para a formação da sociedade e muito merecem consolidar um espaço de reconhecimento digno na educação brasileira.

Referências

ARROYO, Miguel G. Conhecimento, Ética, Educação, Pesquisa. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 2, p. 1-15, 2007.

_____. Atualidade da Educação Popular. **Revista de Educação Pública**, v 11, nº 19 (Cuiabá, jan./jun. 2002).

_____. Educação Básica e Movimentos Sociais. In: VV.AA. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: UnB, 15-52, 1999.

_____. Escola, Cidadania e Participação no Campo. **Em Aberto** Brasília: INEP. 1, n.º 9, p.1-6, set., 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **A Lei nº 10639/03 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/2012/01/a-lei-n%C2%B0-10-639-sob-a-visao-de-petronilha-beatriz-goncalves-e-silva>

_____. _____. _____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: 2006.

_____. _____. _____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002, 2004.

_____. _____. _____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>

<http://www.ibge.gov.br/cidades>

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**: Algumas Informações. Cartilha. Brasília – DF/ 2011.

_____. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Cresce o número de pessoas que se autodeclararam negras, segundo o IBGE**. <http://www.palmares.gov.br/2012/07>.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPELO, Maria Regina C. Diversidade Sociocultural na Escola e a Dialética da Exclusão/Inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. (Org.). **Diversidade, Cultura e Educação**: Olhares Cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estrutura e Organização da Educação Profissional: Sistema ou Rede. **Seminário Nacional sobre Educação Profissional**. Brasília. MEC/SEMTEC. Educação Profissional: Concepções e Experiências - Problemas e Propostas. v. 1. Brasil: Gráfica do MEC/SEMTEC, 1. , 2003.

_____.; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. São Paulo: Graal, 1992.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de Quilombolas**: Mocambos e Comunidades de Senzalas no Rio de Janeiro - Século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Alteridades em questão**. Belo Horizonte, Poslit/CEL. Faculdade de Letras. UFMG v. 06 n 09 dez/2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista da ANPED**, [S.l.], n. 63, set./dez. 2000.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. (Org.). **Diversidade, Cultura e Educação**: Olhares Cruzados. São Paulo: Biruta, 2003,

_____. Terras de Preto: Revisão Constitucional e Direitos. **Revista Brasileira de Antropologia**, Boletim ABA, nº 18. 1993.

MARTINS, José do Souza. **Expropriação e Violência**: a Questão Política no Campo. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Caderno 5. Brasília, 2004.

MOURA, Glória. Os Quilombos Contemporâneos e a Educação. **Revista Humanidades**, Brasília, n. 47, nov. 1999.

NUNES, Georgina Helena. Educação Quilombola. In: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília. 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ideologia e Desenvolvimento Nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1956.

RAMOS, Marise N. O “novo ensino médio” à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. **Boletim Técnico do Senac**, v. 29, n. 2. Rio de Janeiro, maio/agosto 2003.

_____. **A Pedagogia das Competências**: Autonomia ou Adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação**: Liberdade, Autonomia, Emancipação: Princípios/Fins da Formação Humana São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SILVA, Gilvânia Maria da. **Educação como Processo de Luta Política**: a Experiência de “Educação Diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação de Mestrado. UNB, Brasília, 2012.

SILVA, Paulo Sérgio da. **Contornos Pedagógicos de uma Educação Escolar Quilombola**. Tese de Doutorado. PPGEDU-FACED/UFRGS. Porto Alegre/RS, 2013.

_____. **Políticas Públicas e Mediação Social na Comunidade Remanescente de Quilombos de Casca - Mostardas, RS**. Dissertação de Mestrado. PGDR/UFRGS. Porto Alegre/RS, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais do Limoeiro**. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 1987.

SITO, Luanda. **Ali Está a Palavra Deles**: um Estudo sobre Práticas de Letramento. Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP, Campinas/SP, 2010.

DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO E ESCOLA

Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior

As primeiras formas humanas, as primeiras práticas culturais e, posteriormente, as primeiras formas de organização social tiveram seu surgimento no continente africano. Por isso, a África é reconhecida por todos os campos das ciências sociais e humanas como o Berço da Humanidade. A África é geradora da diversidade geográfica, dos tipos físicos humanos, da variedade de formas linguísticas, da riqueza na formação de rios, da diversidade de animais e de vegetação, mas principalmente é geradora de uma rica e significativa diversidade cultural. A diversidade, por sua vez, do ponto de vista cultural e pedagógico, é compreendida como uma “construção histórica, cultural e social das diferenças” (Gomes, 2007, p. 17). Entretanto, a diversidade na unidade não deve sugerir uma diversidade hierarquizada em culturas superiores e inferiores. Por meio do jogo das relações de poder, de acordo com Nilma Gomes, as diferenças socialmente construídas e relativas aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizadas e transformadas em desigualdades (2006, p. 250). Primordialmente, a humanidade foi forjada nos Valores Civilizatórios Africanos e, portanto, de modo seminal na diversidade racial, histórica, sociocultural, numa época em que não existiam a Europa, a Ásia e a América; mas, ao que tudo indica tais áreas estavam unidas geograficamente ao continente africano.

O historiador Joseph Ki-Zerbo (2006, p. 13), que junto com uma geração de eminentes historiadores africanos, redescobriu a história africana e reinterpretou a história mundial, a partir de uma perspectiva africana, afirma:

A África é o berço da humanidade. Todos os cientistas do mundo admitem hoje que o ser humano emergiu na África. Ninguém o contesta, mas muita gente esquece isso. Estou certo de que se Adão e Eva tivessem aparecido no Texas, ouviríamos falar disso todo dia na CNN. É verdade que os próprios africanos não exploram suficientemente esta 'vantagem comparativa', que consiste no fato de que a África foi o berço de invenções fundamentais constitutivas da espécie humana durante centenas de milhares de anos. Foi a partir do continente africano que o Homo Erectus, graças ao fogo que descobriu (Prometeu também era africano) e graças ao abiface – instrumento e arma muito eficiente – pode migrar para a Europa: outrora no Norte do planeta, coberto de calotas geladas, a vinda era impossível; não há vestígios humanos na Europa, nos períodos mais recuados.

Estudos e pesquisas mostram que os primeiros representantes do gênero Homo, como o *Homo habilis* e o *Homo erectus*, ambos são anteriores ao *Homo sapiens* e surgiram na paisagem africana. Do mesmo modo, mais adiante, a primeira forma de *Homo sapiens*, o *Homo sapiens neanderthalensis*, e a segunda, *Homo sapiens sapiens*, o homem atual, também surgiram no continente africano. A civilização africana data de cerca de 150.000 anos a.C., enquanto a civilização européia data apenas de 40.000 a.C. Assim, podemos afirmar que a produção da diversidade cultural, embora inerente aos seres humanos, tem sua origem na África.

Como ensinam os historiadores Carlos Serrano e Maurício Waldmann, a longa permanência humana na África transformou seu território no palco das mais cruciais elaborações; isso em escala que inclui de relações sociais à religiosidade e das primeiras tecnologias às noções de família, de etiqueta, de beleza corporal e de política. A lenta sedimentação desses experimentos forneceu condições para surgirem proeminentes civilizações, como a egípcia, no curso inferior do Nilo. Numa única sentença: a África foi o berço da civilização. A África, mais do que tudo, constituiu um continente aberto, propício para a vida humana, com condições para uma pujante diversidade étnica e cultural.

Os diversos deslocamentos e migrações que ocorreram, a partir da África, ditados pela natureza e pelos dinamismos inerentes às sociedades de outrora, propiciaram intercâmbios culturais e étnicos indissociáveis da heterogeneidade que caracteriza a África. Contudo, o enquadramento topônimo da África, enquanto continente despojado de particularismos, implicou, durante séculos, no não reconhecimento da vibrante diversidade que perpassava, de alto a baixo, o tecido social e cultural africano. Por outro lado, nunca passou pela cabeça de um *ovimbundo* ou *nuer*, *manjaco*, *falasha* e outros, a possibilidade de integrarem uma mesma categoria imposta pelos europeus – africanos. Na verdade, os traços comuns atribuídos, hoje, aos africanos foram forjados durante os períodos de existência e autonomia das comunidades situadas no continente, antes do período colonial, cada qual com suas singularidades sociais e culturais.

A metalurgia, a agricultura, a pecuária, a mineração, a tecelagem, a cerâmica, a música, a arquitetura, a medicina, a língua, as estratégias militares, da mesma forma como a meticulosa elaboração religiosa, filosófica e científica são exemplos do legado africano que os portugueses encontraram no século XV, quando desencadearam o período de decadência do continente em progresso, causando prejuízos irreparáveis a toda humanidade.

Aquilo que, de fato, caracteriza unidade da Humanidade (Homem/Mulher) é a aptidão, praticamente infinita, de inventar modos de vida e formas de organizações sociais muito diferentes, práticas culturais extremamente diversas. É por esta razão que o antropólogo norte-americano Clifford Geertz definiu CULTURA da seguinte maneira:

O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise (Geertz, 1978, p. 15).

Deste modo, faz-se necessário observar as redes sociais no âmbito cotidiano, nos contextos socioculturais das comunidades, grupos étnico-raciais e instituições, dentre elas as redes escolares, nas quais a “cultura é percebida, e valores podem ser interpretados”, assim identificando as práticas culturais e, principalmente, as categorias e representações sociais em todas as dimensões da vida social (Dauster, 2008, p.127; Santomé, 2011, p.155; Pereira, 2007, p. 15; Santos, R. A.; Souza, S. C. e Fonseca, P. S. C., 2011, p. 109 e 119).

As instituições escolares devem reconhecer tais espaços, os elementos da história afro-brasileira neles inscritos, as práticas sociais e culturais, os valores morais e estéticos, a religiosidade, as visões de mundo específicas, entendidas como outra lógica cultural de matriz africana e, também, constitutiva da identidade nacional (Gomes, 2003, p. 167). Desta forma, as pessoas nascem em uma sociedade criada historicamente ou que desenvolveu uma explicação mitológica acerca das suas origens. Ressaltamos, porém, que se o Homem, vivendo em sociedade, produz semelhanças culturais, por outro lado também cria constantemente diferenças culturais. E é esta capacidade que faz com que todos os indivíduos possuam uma mesma natureza, a unidade enquanto espécie humana, caracterizada pela capacidade de produzir diferenças, culturas diversas.

As diferentes culturas não existem isoladas no espaço e no tempo. Portadores de uma cultura estabelecem contatos com portadores de outras culturas. A situação de contato configura, então, um campo relacional entre portadores de diferentes culturas que são instadas a lidar com a sua diversidade. Ao estabelecer a relação de contato com os outros, cada sociedade, grupo social ou segmento étnico-racial tende a tomar a sua cultura, os valores da sociedade à qual pertence como referência da explicação que constrói sobre a *DIVERSIDADE*. O observador, estranhando o Outro, o que é de fora, ou considerando distinto cultural e politicamente (ideologicamente) na mesma sociedade que a sua, é levado a pensar a diversidade e tende a associar e a fixar a diferença percebida naquele que não pertence a seu grupo. Em tal perspectiva, a relação de contato se configura, sob o enfoque da *diversidade cultural*, numa relação entre *nós* (os do grupo social, cultural e étnico-racial a que se pertence) e os *Outros* (aqueles de fora, que não fazem parte de nós, do nosso meio social e familiar, das nossas tradições e, portanto, não pertencem ao nosso grupo).

A percepção da diferença, segundo vários estudiosos, nos permite a distinção entre *Nós* e os *Outros*. A diferença apreendida é, muitas vezes, olhada e pensada por nós como esquisita, exótica, intolerável e, assim, pode nos escandalizar, nos horrorizar. Contudo, pode também nos surpreender positivamente e, até mesmo, nos encantar. De outro lado, *Diferenças Étnico-Culturais* podem provocar tensão, desconfiança, medo e pânico expressados em repulsa, nojo, irritação, intolerância ou aversão.

Então, ao usarmos os valores da sociedade ou do segmento étnico-racial a que pertencemos para formular julgamentos, juízos de valor, com os quais depreciamos o Outro e o colocamos numa condição de inferioridade social e cultural, a partir de uma escala hierárquica de valores, estamos tendo uma atitude etnocêntrica ou racista. Quando conferimos a uma cultura particular o caráter de centro universal de referência, por esse modo de lidar com a diferença, de estabelecer a relação com os Outros, sejam eles

indígenas, negros, asiáticos, ciganos e outros, é o que chamamos *Etnocentrismo*.

A diferença incomoda-nos, descentra-nos, porque afeta nossas certezas, nossa segurança. E, ao mesmo tempo, nos informa da existência de diferentes grupos sociais e suas respectivas culturas complexas; da existência de outros segmentos étnico-culturais que possuem outros costumes e tradições, outros valores sociais e culturais, outros sistemas de crenças e devoções religiosas, outras formas de se lidar com a natureza e o ambiente, outras formas de amar, de se divertir, de produzir símbolos, entre outros aspectos. Entretanto, ao sentirmos algum incômodo, nós tentamos resolvê-lo, atribuindo ao Outro, localizando-o no Outro, responsabilizando o Outro pela desordem, pelo desequilíbrio que ele traz a nossa visão de mundo, aos nossos valores, aos nossos conceitos.

Quando nos deparamos com pessoas diferentes nos aspectos físicos (cor da pele, dos olhos, cor e característica de cabelos diferentes) e que, ainda, possuem costumes sociais e práticas culturais singulares, estamos diante do Outro, de outra cultura, de outros signos, símbolos e distintos valores éticos, morais e estéticos. E temos que respeitar e reconhecer, de tal forma que seus indivíduos sejam sujeitos de direitos, no âmbito escolar: direito à diferença, direito à educação, direito às políticas públicas de inclusão social, direito à cidadania. Num primeiro momento, apresentamos duas tendências de reações: a possibilidade de termos a atitude de desqualificar o diferente, considerando os valores morais, religiosos e os padrões culturais como sendo inferiores aos nossos padrões culturais, considerados não somente os mais legítimos como sendo superiores. A outra possibilidade é de transformar a outra cultura em um objeto exótico, muitas vezes folclorizando-a no sentido de depreciá-la, considerando-a não somente como inferior, mas também atrasada e cristalizada no tempo. Outra atitude é a de realizarmos questionamentos acerca dos nossos padrões culturais, diante das diferenças sociais e culturais apresentadas pelo Outro. Assim sendo, o

Outro e a sua respectiva cultura é quase sempre um problema recorrente para a humanidade nas várias etapas da história, e para qualquer grupo humano e, ao longo da sua experiência, individual e coletiva.

Diversidades étnicas e culturais negras e indígenas

A diversidade étnico-cultural é uma característica das populações humanas de todo o planeta e, por consequência, também da sociedade brasileira. Conforme afirma Kabengele Munanga (2003; 2008; 2010), todos nós - homens e mulheres - somos feitos de diversidade, embora escondamos também a semelhança, mas ela, a diversidade, é geralmente traduzida, entre outros, em diferenças de raças, de culturas, de classe, de sexo ou de gênero, de religião, de idade.

Ao considerarmos a diversidade étnico-cultural, sob a perspectiva da identidade negra, baseada nos valores da matriz histórica e cultural africana e nos valores da sociedade e da cultura afro-brasileira, percebemos que os negros constituem uma trama simbólica singular, por meio de uma complexa rede de relações sociais mediadas pelos territórios e ambientes negros; e mediada também pela corporeidade que preserva a memória social ou coletiva, além das formas expressivas da cultura negra.

O Brasil se reconhece como um País onde se construiu social e historicamente uma diversidade étnica (multirracial), no qual os diversos segmentos étnico-raciais produziram uma significativa diversidade cultural (pluricultural).

A última Constituição brasileira, promulgada em 1988, admite implicitamente, no parágrafo VIII da ordem social, a existência de um pluralismo étnico, consagrando esse capítulo à questão indígena. Na seção II do capítulo III do mesmo parágrafo VIII, o artigo 215 reconhece, nos parágrafos 1º e 2º, a realidade de uma sociedade pluricultural cujas diversas manifestações populares, indígenas e afro-brasileiras devem ser protegidas. O mesmo artigo 215 dá destaque, no parágrafo 2º, à etnia, usando a expressão segmentos nacionais (d'Adeski, 2009, p. 187).

É necessário reafirmar que as identidades afro-brasileiras foram e continuam sendo construídas de modo primordial e relacional com as culturas portuguesa, ameríndia e africana, vindo a constituir-se e a consolidar-se dinamicamente como lógica cultural estética singular, denominada de cultura negra ou, considerando a diáspora africana em diversos continentes, de afro-brasileira. As respectivas expressões estéticas, símbolos e signos de matriz africana caracterizam ou são denominadas por determinados segmentos de autores como africanidades brasileiras ou cultura negro-brasileira, porque denotam nossas raízes africanas da cultura afro-brasileira ou a interação social e cultural com a cultura brasileira. Assim, revelam os nossos diversos modos de ser, de pensar, de viver, de organizar as lutas e as resistências políticas, próprias dos negros brasileiros enquanto marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte de todos nós (Gonçalves e Silva, 2008), (Silva, 2010).

O Censo Demográfico sobre a população brasileira realizado pelo IBGE, concluiu que o percentual de pardos cresceu de 38,5%, no Censo de 2000, para 43,1% (82 milhões de pessoas) em 2010. A proporção de pretos também subiu de 6,2% para 7,6% (15 milhões) no mesmo período. Por outro lado, enquanto mais da metade da população (53,7%) se autodeclarava branca na pesquisa feita dez anos antes, em 2010 esse percentual caiu para 47,7% (91 milhões de brasileiros).

De acordo com Jefferson Mariano, analista socioeconômico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), essa inversão faz parte de uma mudança cultural que vem sendo observada desde o Censo de 1991. “Muitos que se autodeclaravam brancos agora se dizem pardos, e muitos que se classificavam como pardos agora se dizem pretos. Isso se deve a um processo de valorização da raça negra e ao aumento da autoestima dessa população”. Hoje, a população brasileira apresenta os seguintes índices populacionais: 91 milhões de brancos; 82 milhões de pardos; 15 milhões de pretos; 2 milhões de amarelos e 817 mil indígenas. Somando os percentuais de pardos e de pretos, podemos presumir a existência de um percentual de população afro-descendente em torno de 97 milhões de indivíduos.

Em relação aos povos e respectivas culturas indígenas, observamos que costumamos descrevê-los apenas pelo que foram, há séculos atrás, e que muito pouco ou nada sabemos como eles são na atualidade. Quase sempre, a complexa história e o elevado significado das culturas indígenas para a sociedade brasileira são reduzidos ao estereótipo do índio seminu, de cocar, arco e flecha, distante dos seus contextos socioculturais, congelados no passado histórico, cujas comemorações cívicas são exclusivamente no dia 19 de abril para, posteriormente, cair no esquecimento ou na invisibilidade simbólica. Os povos indígenas brasileiros são muito diferentes entre si, embora existam semelhanças entre eles. Por isso, quando nos referimos à cultura indígena, não cabe tratá-la de modo genérico como se todos fossem iguais.

No Brasil, num levantamento histórico, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) divulgou os dados de 2010 sobre a população indígena no Brasil, que soma 896,9 mil pessoas, de 305 etnias, que falam 274 línguas indígenas. O levantamento do IBGE marca outro importante dado histórico de estudo sobre esses povos: a retomada da investigação sobre as línguas indígenas, parada por 60 anos.

Em relação aos direitos e à justiça para os povos indígenas, a ONU, em 1989, por meio de seu órgão vinculado Organização Internacional do Trabalho (OIT), estabeleceu a Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes, assegurando a estes o controle das suas próprias instituições, o fortalecimento de suas identidades sociais e culturais. No Brasil, a Constituição Federal (1946, 1967 e 1988), afirma o direito histórico do índio sobre a terra, conforme o artigo 231, que reconhece aos índios, “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. Além dos direitos territoriais, a Constituição reconhece o direito dos índios a “sua organização social, costumes, língua, crenças e tradições”, assegurando-lhes que sejam diferentes de outros grupos sociais brasileiros e, deste modo podendo utilizar na escola suas “línguas maternas e processos de aprendizagem”. Em relação à Educação Escolar Indígena, o MEC, entre 1995 e 1998, por meio da Secretaria de Educação Fundamental, elaborou os Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental para Educação Escolar Indígena, dentre outras. Por sua vez, a Lei 11.645/08 estabelece o ensino da temática acerca de História e Culturas Indígenas. Devemos, portanto, reconhecer que o indígena faz parte da nação brasileira e tem todos os direitos de cidadão, além dos direitos específicos.

No Estado do Rio Grande do Sul, cuja região é citada frequentemente como sendo caracterizada por uma população majoritariamente branca e de ascendência europeia, a questão da pluralidade étnica e da diversidade cultural ganha relevância em relação aos demais Estados da federação,

sobretudo quando consideramos que, na composição demográfica e étnico-cultural do Estado, é preciso reconhecer a contribuição das populações indígenas, afro-brasileiras, europeias e asiáticas, além das populações nativas e das expressões regionais de cultura.

Considerando que expressamos uma diversidade específica, enquanto sociedade regional o que, ao mesmo tempo, é uma expressão da sociedade nacional, em particular, o Rio Grande do Sul possui um nível de complexidade por meio das relações que mantém, também, com o Cone Sul (Paraguai, Uruguai e Argentina).

Trato pedagógico da diversidade

Torna-se fundamental inserir ações concretas nos ambientes escolares e, sobretudo, na prática docente em sala de aula, que vão de conteúdos conceituais compatíveis com a realidade ao uso adequado e pertinente dos materiais didáticos disponíveis que contemplem as culturas, tanto a afro-brasileira quanto a indígena. Evidentemente, que devemos fazer o reconhecimento dos segmentos brancos da sociedade nacional (portugueses, franceses, holandeses, poloneses e outros), mas sabemos que estes povos decidiram sair voluntariamente das suas nações de origem e, ao contrário, as populações africanas foram sequestradas, capturadas, arrancadas de suas raízes e trazidas amarradas aos países do continente americano, dentre eles o Brasil. Por outro lado, os indígenas eram os primeiros habitantes das terras americanas.

Por isso, se faz necessário: utilizar livros didáticos, em suas disciplinas específicas, que tragam uma visão crítica da temática da história africana e da cultura afro-brasileira; que o docente promova a reflexão crítica e ações que alterem as propostas pedagógicas que tenham elementos racistas ou discriminadores, em termos sociais, culturais, de gênero; que o professor

saiba promover a pesquisa para a obtenção de materiais simbólicos que contribuam de modo positivo/afirmativo para a compreensão dos valores, das representações sociais e da complexidade histórico-cultural das identidades negra e ameríndia, principalmente, nos procedimentos realizados em sala de aula, mediados pelas relações interpessoais.

Assim sendo, passamos a compreender que a percepção das diferenças étnico-culturais ocorre, cada vez mais, na relação de proximidade dos ambientes não escolares com os ambientes escolares, num duplo movimento de padronização e de diferenciação, mas operando por meio de uma mesma realidade social e escolar compartilhada por olhares bastante singulares. Torna-se importante discutir, pesquisar, debater e, ao mesmo tempo, criar novos procedimentos didático-pedagógicos, por meio dos quais possamos relacionar cultura, escola e diversidade étnica e cultural, principalmente tomando esta perspectiva metodológica a fim de incluir a temática afro-brasileira e, também, a indígena no sentido de ser um direito social.

Para tanto, é necessário que os sistemas de ensino contribuam com a criação de materiais didáticos, com novas metodologias e práticas pedagógicas voltadas para os diferentes ambientes escolares, porém vinculando-os aos ambientes, às imagens afirmativas, aos valores, às culturas e às identidades provenientes de ambientes não escolares diferenciados, a fim de desconstruir as imagens negativas/depreciativas elaboradas a partir de uma visão preconceituosa e falsa acerca dos grupos étnico-raciais situados numa relação desigual de poder na sociedade brasileira.

O reconhecimento da cultura, das imagens e da história dos diferentes grupos constitui um elemento importante no debate contemporâneo sobre multiculturalismo, porque ele está relacionado a políticas das diferenças e da luta contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Por isso, para Munanga (2003), a discussão sobre o multiculturalismo deve levar em con-

ta os temas da identidade racial e da diversidade cultural para a formação da cidadania como pedagogia antirracista.

Cabe também à escola desconstruir as categorias, as imagens negativas que foram construídas social e politicamente e naturalizadas acerca dos negros, dos indígenas, das mulheres, dos homossexuais, dos pobres e outros. Para tanto, é necessário que se modifique as condições de ensino-aprendizagem, a fim de que tenhamos resultados eficazes ao longo do processo educativo de forma mais ampla.

Pedagogia da diversidade, práticas culturais e propostas didáticas

O ensino-aprendizado dos conhecimentos, tanto africanos e afro-brasileiros quanto indígenas, não deve suscitar conteúdos curriculares e suas respectivas propostas didático-pedagógicas, limitadas aos binarismos civilizatórios e culturais. Do mesmo modo, é imprescindível romper com os silenciamentos pedagógicos, as ausências curriculares acerca das culturas negra e indígena, nos âmbitos escolares e não escolares. Por outro lado, os educadores devem transcender, de modo crítico, ao enquadramento e ao congelamento das complexas culturas afro-brasileiras e indígenas, diante da imposição de um caráter de homogeneidade cultural e da reiteração de práticas culturais e de representações sociais estereotipadas, criadas, promovidas e difundidas pelas culturas nacionais hegemônicas, de massa e de indústria cultural.

Para melhor compreensão de uma diretriz para a elaboração curricular e a constituição das práticas culturais e pedagógicas, é necessário, tomando Hall (p. 345) como referência, considerar que, ao tornar essenciais tais processos, também tornou-os frágeis devido ao processo de naturalização, assim confundindo o histórico e social com o que é natural, biológico

e genético. Desta forma, o negro com suas variadas culturas africanas e afro-brasileiras, bem como o indígena, permanecem fora da história, das transformações, ressignificações e intervenções políticas. Ao contrário, os negros africanos e afro-brasileiros, tanto quanto os indígenas, operam a “realização prática das categorias culturais em um contexto histórico específico, assim como nas ações motivadas dos agentes históricos” (Sahlins, p. 15).

Os conteúdos didático-pedagógicos, em se tratando de propostas curriculares e seus respectivos repertórios, devem ser produzidos consideradas as seguintes e determinadas premissas:

a) Tradições e homogeneidades históricas e antropológicas – exploração dos aspectos históricos, mitológicos, filosóficos e socioculturais relativos às culturas africanas e afro-brasileiras, ainda sob a perspectiva tradicional ou de recortes homogeneizantes, muitas vezes com a visão biologicizante ou ortodoxa, com raras formas de rupturas pedagógicas. Neste sentido, vamos destacando a História da África e Culturas Afro-Brasileiras: a capoeira, as religiões afro-brasileiras; o patrimônio cultural afro-brasileiro – o tambor de crioula, as congadas, o maracatu, o samba e o carnaval –, as personalidades históricas e intelectuais negros do universo social e simbólico do período colonial e pós-abolição, entre outros. Por outro lado, os localismos culturais não possuem caráter estável ou trans-histórico, podendo permanecer progressista, retrógrado ou fundamentalista, aberto ou fechado, em diferentes contextos. Temos os riscos, conforme Hall (2003, p. 345), de que a cultura negra permaneça presa aos *essencialismos*, uma vez que tais processos sociais naturalizam a diferença, confundindo o que é histórico e cultural com o que é biológico e genético. Por outro lado, a cultura afro-brasileira resiste por meio dos cruzamentos das tradições e memórias orais africanas, com os quais se tece a identidade afro-brasileira, num processo vital móvel (Martins, 1997, p. 26).

b) Hibridismos e posicionamentos culturais e políticos – revisão das matrizes históricas e culturais tradicionais, por meio de propostas pedagógicas e conteúdos curriculares, a partir das posições e relações estabelecidas nas sociedades moderno-contemporâneas, ensejando novas práticas culturais, novos signos, novas representações sociais, com as quais as culturas africanas e afro-brasileiras ou indígenas são atualizadas ou ressignificadas. De acordo com Hall, seriam produtos de sincronização parciais de engajamento que atravessam fronteiras culturais, com influências provenientes de mais de uma tradição cultural. Atividades sociais e políticas de Organizações Não Governamentais (ONGs) e instituições culturais afro-brasileiras; África sob a perspectiva da Diáspora: Cultura Afro-Brasileira em um contexto de pós-Abolição e sob a influência da sociedade de consumo; produção editorial e didático-pedagógica; Hip-Hop, Funk; Afroreggae; Maria Mulher; Ilê Ayê; Kuduro; Movimentos Sociais e Políticos Negros; Imprensa Negra; Bloqueiras Negras; Geledês; Comunidades Quilombolas; Feminismos Negros; Afoxês; produções culturais negras norte-americanas; latinas e africanas contemporâneas; teatro, poesia e literatura afro-brasileira; artesanato, etc. Os conteúdos curriculares resultam de negociações entre posições dominantes e subalternas, de estratégias subterrâneas de recodificação e transcodificação, de significação crítica e do ato de significar, a partir de materiais preexistentes (Hall, p. 343). As culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas interagem seus signos e valores, assim constituindo hibridações, uma vez que “... todos os setores misturem em seus gostos objetos de procedências antes separadas” (Canclini, 1997, p. 309).

c) Autonomias políticas e singularidades culturais – apresentação dos conteúdos curriculares decorrentes da criação cultural de vanguarda (elevado grau de originalidade) das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, como resultados dos protagonismos políticos e culturais. Nesse sentido, as multiplicidades são a própria realidade, não supondo nenhuma unidade, nenhuma totalidade e, tampouco, remetendo a um sujeito. Então, as práticas culturais e representações inovadoras das culturas africanas,

afro-brasileiras e indígenas constituem singularidades, cujas relações são devires, portanto, processos em constante construção. Os conteúdos curriculares são acrescidos de práticas e categorias culturais, as quais não estão presas ao passado histórico e mitológico e, tampouco, certezas futuras e, nem mesmo, a uma unidade anterior ou ulterior. Destacam-se como formas autônomas e rizomáticas, isto é “zonas de intensidade contínua, cujos vetores atravessam territórios constituídos, com determinados graus de desterritorialização”, conforme afirmam Deleuze e Guattari (1995, p. 8). Temos, como exemplo, a arte afro-brasileira: música negra contemporânea, literatura infantil, poesia, cinema etnologia afro-brasileira, museologia; culturas negras africanas, caribenhas e latinas contemporâneas, geografias e paisagens culturais africanas, pensamentos africano e afro-brasileiro contemporâneos e memória social negro-brasileira e africana.

Todas estas premissas ordenadoras e constitutivas para a apreensão, o entendimento e a execução de ações práticas culturais e pedagógicas acerca da diversidade cultural, devem necessariamente levar em conta “seleções práticas de conteúdos didático-pedagógicos”, bem como devem “considerar o contexto social, cultural e regional; os diálogos interculturais próximos e distantes, a partir da realidade dos grupos, das comunidades e territórios variados” (Lopes, 2001, p. 17). Por isso, é importante a apreensão etnográfica, cultural, histórica e política da diversidade, nos âmbitos escolares e não escolares. Os conteúdos curriculares e as propostas pedagógicas devem permear o cotidiano das instituições escolares, de tal modo que ultrapassem, de modo majoritário, as atividades e datas alusivas às culturas afro-brasileira e indígena de forma extraordinária, não obstante suas reais importâncias.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, 2009.

_____. _____. 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.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos Subsecretaria de Gestão Política de Direitos Humanos. **Direitos Humanos para Quilombolas: Consciência e Atitude**. v. 1, Brasília, 2006. Col. Caminho das Pedras.

CANCLÍNI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 1997.

_____. **Consumidores e Cidadãos: Conflitos Multiculturais da Globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, SMC, 1992.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. v. 1, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Indagações sobre Currículo: diversidade e currículo**. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2007.

_____. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Coords.). **Educação como Prática da Diferença**. Campinas, Autores Associados, 2006.

_____. Educação Cidadã; Etnia e Raça: o Trato Pedagógico da Diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-Racismo na Escola: Repensando a Nossa Escola**. São Paulo: Selo Negro/Summus, 2001.

_____. Escola e Diversidade Étnico-Cultural: um Diálogo Possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

GOMES, Mércio Pereira. O Caminho Brasileiro para a Cidadania Indígena In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**, São Paulo: Contexto, 2008.

HALL, Stuart. **Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais**. (Org.) SOVIK, Liv. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LOPES, Helena Theodoro; SIQUEIRA, José Jorge; NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Negro e Cultura no Brasil: Pequena Enciclopédia da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Unibrade, UNESCO, 1987.

LOPES, Véra Neusa. História e Cultura Afro-Brasileira: Conteúdos e Práticas Adequadas São Essências ao Trato da Temática. Porto Alegre: **Revista do Professor**, n. 99, 2009.

_____. Afrodescendência: Pluralidade Cultural Precisa e Deve Abordar a Questão do Negro Brasileiro. Porto Alegre, **Revista do Professor**, nº 67, 2001.

MAGALHÃES, Tânia Dauster. Diversidade Cultural e Educação: Dimensões de “uma Revolução Silenciosa”. In: BARROS, José Márcio (Org.). **Diversidade Cultural da Proteção à Promoção**, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória**. São Paulo: Mazza Edições, 1997.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade Cultural. **Caderno Penesb**, n. 10, jan/jun, Rio de Janeiro, 2008/2010.

_____.; GOMES, Nilma Lino. **Para Entender o Negro no Brasil de Hoje: História, Realidades, Problemas e Caminhos**. 2. ed. ver. e atualizada. São Paulo: Ação Educativa, Global, 2006. Col. Viver, Aprender.

_____. **Diversidade, Etnicidade, Identidade e Cidadania**. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica, Ação Educativa, Anped, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/Kabe>. PDF. Acesso em 22/fev/2015.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de Espelhos**. São Paulo: Edusp, 1993.

OLIVEIRA JÚNIOR, Adolfo Neves de. A Invisibilidade Imposta e a Estratégia da Invisibilização entre Negros e Índios – uma comparação In: BACELAR, Jeferson e CAROSO, Carlos (Orgs.). **Brasil: um País de Negros?** Rio de Janeiro: Pallas, Ceao, 1999.

PATRIMÔNIO Cultura Imaterial – para saber mais. **Iphan**, Brasília, 2007.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na Escola: Questões sobre Culturas Afrodescendentes e Educação**, São Paulo: Paulinas, 2007.

PORTELA, Fernando e MINDLIN, Betty. **A Questão do Índio**. São Paulo: Ática, 2004.

QUILOMBOLAS têm direitos. **Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**. São Paulo, 2008.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Jorge Zahar Editor, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo T.. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SOUZA, Simone Carvalho de e FONSECA, Patrícia do Socorro Sena. Reconhecimento e Valorização da Identidade Negra na Escola de Ensino Fundamental. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía e SOARES, Nicela Josenila Brito. (Orgs.). **Visibilidades e Desafios: Estratégias Pedagógicas para Abordagem da Questão Étnico-Racial na Escola**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Luiz. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SPYER, Márcia. A Questão da Identidade Étnica na Sala de Aula: a Cultura Indígena In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

2

PRESENÇA DAS TEMÁTICAS NA ESTRUTURA E NO FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

Programa Convivências 2012, Missão da Guarita – Redentora/ RS
Acervo: DEDS/ PROEXT



INSTITUCIONAIS

Ações dos sistemas de ensino e as temáticas negra e indígena no currículo escolar

Márcia Terra Ferreira

Faz parte do pensar certo, a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação.

A prática preconceituosa de raças, classes de gênero, ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

(Paulo Freire, 1996)

Atualmente entende-se que a educação, como direito de todos os cidadãos, é uma das formas mais importantes e imediatas de mobilidade na sociedade, isto é, as pessoas que conseguem acessar a um ensino de qualidade esperam, em princípio, ter todas as condições de *usufruírem* dos bens culturais, econômicos e sociais disponibilizados em nosso país. Isso é corroborado, sobretudo com a história de reivindicações, iniciativas, militâncias, lutas, resistências e conquistas travadas pelos movimentos sociais brasileiros, ao longo dos anos, especialmente o movimento negro, que muito mais do que desejar uma política universalista de educação, luta, conforme orienta Gomes (2000), também por uma justiça distributiva que diz respeito à necessidade de promover a redistribuição equânime dos ônus, direitos, das vantagens, riquezas e de outros importantes bens e benefícios entre os membros da sociedade.

Se voltarmos no tempo, observamos que os povos africanos durante os séculos XVI a XIX foram capturados de seu continente, traficados, vendi-

dos e explorados como escravos nas Américas, tendo o seu maior contingente da Diáspora no Brasil, para transformarem-se em uma das atividades mais lucrativas para portugueses, holandeses e ingleses: o tráfico de escravos. Além dos quatro milhões de africanos transformados em escravos, devemos, também, destacar uma enorme quantidade de povos indígenas, cerca de seis milhões de nativos dessa terra, que também foi escravizada, dizimada e domesticada sob a ótica cristã da época. Dessa forma, após a abolição da escravatura, a principal questão na Primeira República era assegurar esta postura ideológica, política e econômica. Não foram raros os esforços para que a medicina e as ciências jurídicas, redimensionadas e adaptadas por cientistas, médicos e antropólogos brasileiros, encontrassem alicerce nas teorias racistas europeias da época. E dessa feita, afirmar como certa a sustentação científica que justificasse a inferioridade de africanos e indígenas, bem como os seus descendentes, assim determinando sua exclusão e discriminação. Como alguns ícones da época, encontramos Conde Gobineau (1816-1882), que apontava o perigo da mestiçagem como degeneração dos povos e das raças. Nina Rodrigues (1862-1906), médico baiano, afirmava que o problema do Brasil era o negro, raça inferior; Paul Broca (1824-1880), antropólogo físico, associava a capacidade das raças à medida de seus crânios. Silvio Romero (1851-1914), jurista e sociólogo, asseverava que a solução para o desenvolvimento do Brasil era branquear o povo, sugerindo a imigração europeia, o que efetivamente aconteceu.

Como explica Lidiany de Oliveira, a influência das teorias raciais se mostra através de preferências étnicas da elite cafeicultora no Estado de São Paulo. Logo após a abolição formal (1888), os afrodescendentes entrariam em desvantagem no mercado de trabalho em relação ao imigrante europeu, principalmente o italiano. Essas desvantagens, segundo Oliveira (2005), eram devidas às imagens negativas atribuídas à figura do negro, como o mito da vadiagem, da preguiça, ou o mito da mulata sensual, então extremamente arraigadas às doutrinas raciais que penetraram no cenário brasileiro. Apesar de diferentes pontos de vista, na verdade, a grande preo-

cupação de muitos intelectuais era construir uma identidade étnica para o povo brasileiro. O desafio era estabelecer uma ideia de nação composta por cidadãos onde alguns faziam parte de raças inferiores (Medeiros, 2004).

O mito da democracia racial, forjado a partir dos anos 30 do século XX, teve em Gilberto Freyre e sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933) a sua maior referência, onde identificamos dois pontos básicos: um que apontava a inexistência de raças superiores e outro de que a colonização havia produzido no Brasil certo “equilíbrio racial”. A obra apresenta a humanidade e as relações sociais e raciais sob a ótica do senhor patriarcal, enraizando aí a “ideia de harmonia racial” que não contribuiu em nada nem para o desenvolvimento psicológico, social e econômico do povo negro e indígena nesse país, nem para o sentimento positivo de pertencimento étnico. Essa interpretação ainda é muito forte na sociedade brasileira, na esfera política, na escola, entre outros espaços sociais importantes, o que tem colocado limites e empecilhos no posicionamento da sociedade na luta contra o racismo.

Porém, todas essas ideias não conseguiram traduzir ou justificar os estereótipos negativos, o desconforto e as discriminações, mesmo as mais sutis que se expressam nas relações pessoais, em brincadeiras, piadas, no pouco acesso aos bens sociais por parte dos não brancos brasileiros, e em momentos de emoção, como por exemplo, nos jogos de futebol. Experiências negativas, vivenciadas por crianças negras e indígenas neste modelo de sociedade discriminatória, fazem com que sejam levadas a construir negativamente imagens sobre si próprias, desenvolvendo baixíssima autoestima e rejeição de suas raízes étnicas. O sistema educacional, ao reproduzir as práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, faz com que crianças e jovens negros vivenciem situações que os deixam vulneráveis a essas práticas, interferindo no desenvolvimento emocional e cognitivo desses sujeitos (Cavalleiro, 2000; Bento, 2002; Gomes e Silva, 2000; Gonçalves, 2001; Munanga, 2001).

O movimento negro brasileiro, em suas lutas históricas em todas as suas vertentes (Mendes & Silva, 2009; Rufino dos Santos, 1985), nunca deixou de denunciar e problematizar, no conjunto de suas reivindicações políticas e sociais, o próprio Estado Brasileiro em seus níveis e esferas que, coniventes, também são responsáveis pelas desigualdades raciais e atrocidades porque passam os descendentes de índios e negros ao longo desses três séculos. Momentos marcantes como a redemocratização do país nos anos 80, a efervescência política dos anos 90, bem como a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (2001), promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Durban, na África do Sul, sublinharam o Brasil como signatário de tratados internacionais contra todas as formas de discriminação.

A partir da posse de pesquisas e dados que demonstram a persistência das desigualdades raciais (IPEA, 2008), os movimentos sociais negros brasileiros atualizaram e assumiram o conjunto de reivindicações que exigiu a construção de uma identidade étnico-racial positiva, implementação de políticas públicas e ações afirmativas, nas áreas da educação, saúde, terra, juventude, trabalho, meio ambiente, gênero e segurança pública, bem como respeito a todas as manifestações culturais e religiosas. Como consequência, tivemos a aprovação de legislação pró-ativa, como a especificada a seguir, voltada para o enfrentamento das questões de discriminação e racismo no país.

* Lei Caó – Lei n. 7.437/1985 - Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei n. 1.390/1951.

Constituição Brasileira – 1988; Fim do dispositivo da tutela aos Indígenas - Impõe a implementação de políticas especiais e diferenciadas no atendimento dos serviços básicos (saneamento, habitação, saúde, sustentabilidade, educação) às comunidades indígenas.



* Lei n. 7.716/1989 – Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

* LDB, nº 9394/1996 – Apresenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

* Decreto-Lei n. 11/2000 – Regulamenta a Lei n. 134/1999 de 28 de agosto; defende a prevenção e a proibição das discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica.

* Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 – Alteram a LDBN, introduzindo os artigos 26-A e 79-B. Incluem História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares da Educação Básica e nos cursos de licenciatura no Ensino Superior. Obrigam à revisão curricular no sistema educacional brasileiro.

*** Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004 – Dispõe sobre Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

*** Declaração da ONU/2007 – Dispõe sobre direitos dos Povos Indígenas. Direito à mobilidade tradicional. Direito de trânsito livre pelo território tradicional (acesso livre). Atendimento aos grupos que frequentam as cidades.**

*** Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana/2009 – Dispõe sobre as condições a serem observadas pelos sistemas escolares para o cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da LDBN.**

*** Lei 12.288/2010 – Aprova o Estatuto da Igualdade Racial.**

*** Resolução CNE/CEB 08/2012 – Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**

*** Projetos de reserva de vagas ou cotas no ensino superior – A autodeclaração, como forma de identificação dos candidatos ao sistema, é utilizada pela maioria das**

As alterações na LDBN têm sido oriundas de ampla discussão na sociedade brasileira e qualificam ações afirmativas em relação aos negros e indígenas brasileiros. Entretanto, sabemos que a existência de uma lei não assegura, por si, que o imaginário, bem como as práticas racistas e discriminatórias existentes nos espaços educativos, irá desaparecer; que o silenciamento e a invisibilidade dos estudantes negros e indígenas desaparecerão em um passo de mágica, que passarão a ser tratados com equidade e respeito, considerando sua diversidade étnico-racial e cultural. Sales A. Santos (2005), por seu turno, referindo-se à Lei 10.639 lembra, principalmente, que é preciso uma pressão constante dos movimentos sociais negros e dos intelectuais engajados na luta antirracismo junto ao Estado Brasileiro para que esta Lei não se transforme em letra morta do nosso sistema jurídico. Ou seja, é preciso mais do que nunca pressão sobre os governos municipais, estaduais bem como o federal e o distrital, para que esta Lei seja exequível (Santos, 2005). Assim, faz-se necessário um arcabouço institucional que assegure, mesmo que lentamente, mas de maneira incisiva, uma nova ordem estabelecida na educação e no ensino das relações étnico-raciais no Brasil. São imprescindíveis mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nessas relações que naturalmente não se limitam à escola.

Cavalleiro (2005) afirma que no cotidiano escolar, considerável parcela de profissionais da educação diz não perceber os conflitos e as discriminações raciais entre os próprios alunos e entre professores e alunos. Por esse mesmo caminho, muitos também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação antidiscriminatória. Ainda segundo essa autora, um olhar um pouco mais atento e preocupado com as relações estabelecidas na escola flagra situações que constata a existência de um tratamento diferenciado que hierarquiza o pertencimento racial dos alunos. Essa diferenciação de tratamento, uma atitude antieducativa, concorre para

a difusão, a reprodução e a permanência do racismo no interior das escolas e na nossa sociedade como um todo. Considerando as pressões antirracistas e legítimas dos movimentos sociais negros, políticos de diversas tendências ideológicas, vários estados e municípios brasileiros reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino. Alguns municípios passaram a impedir a adoção de livros didáticos que disseminavam preconceito e discriminação raciais.

Cabe destacar no âmbito federal ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, órgão gestor da educação brasileira e responsável direto pelo sistema federal de ensino. Por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) tem-se desenvolvido ações de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, dentre as quais destacamos algumas.



- * **Criação da Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional**

- * **Promoção e realização de cursos de formação: Educação e Africanidades, Educação e Relações Étnico-Raciais**

- * **Produção e distribuição de materiais didáticos e paradi-
dáticos**

- * **Realização de projetos: A Cor da Cultura e Educadores
pela Diversidade**

- * **Efetivação de Fóruns Estaduais e Permanentes da Diver-
sidade**

- * **Realização de Pesquisas Nacionais: Diversidade nas Esco-**

las; Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03

*** Execução de programas: Ações Afirmativas para População Negra nas Instituições Públicas do Ensino Superior e Diversidade na Universidade**

*** Realização de oficina cartográfica sobre Geografia Afro-Brasileira e Africana**

*** Participação na elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**

No caso de alguns municípios e estados brasileiros, com políticos e administradores mais sensíveis à questão racial brasileira, vamos encontrar práticas educativas exitosas tendo como resultado a inclusão, a reorientação curricular, a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos, a articulação com as comunidades e os movimentos sociais negros locais; a inclusão no currículo escolar de História dos Negros no Brasil e História do Continente Africano, tanto no ensino Fundamental quanto no Médio das redes municipais e estaduais de ensino, como em Salvador, Belo Horizonte, Terezina, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Belém, Aracajú, e na rede estadual do Estado da Bahia, para citar alguns.

É importante perceber que o art. 26-A, acrescido à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propõe bem mais do que inclusão de novos conteúdos: torna necessário que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para

aprendizagem e objetivos. É importante destacar que não se trata de mudar de um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia, para um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social, de gênero, religiosa e econômica brasileira. Nessa perspectiva, cabe às escolas incluir, no contexto dos estudos, atividades que abordem diariamente as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raízes africana e europeia.

O currículo, enquanto construção social, envolve tanto uma dimensão prática quanto uma dimensão política, portanto, não está determinado. Deve ser construído e para Sacristán (2000, p.101), ele se constrói:

[...] no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido.

É fundamental entender que o currículo escolar, enquanto produto da ação humana, não se encontra imune aos interesses sociais, históricos e geograficamente situados. Sob essa perspectiva implica compreender, ao mesmo tempo, que as finalidades da educação escolar também estão implicadas por esses mesmos interesses, de modo que as diferentes teorias do currículo efetuem não somente deslocamentos importantes na maneira como se concebe o currículo nas diferentes épocas, assim como, igualmente, nas finalidades projetadas para a educação.

Caberá aos administradores dos sistemas de ensino e das entidades mantenedoras o provimento das escolas, seus professores e alunos de ma-

terial bibliográfico e de outros materiais didáticos, além do acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. Muitos gestores, diretores, supervisores, professores e outros envolvidos com a educação manifestam seu desconforto e têm para si que estão dispensados de implementar as determinações contidas nas diretrizes curriculares. É preciso entendermos que se faz necessário o cumprimento das mesmas traduzidas em ações didático-pedagógicas que assegurem a todos o exercício da cidadania na diversidade dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a população brasileira e dessa forma, todos os esforços devem ser feitos do ponto de vista institucional para que tais fatos, atitudes e posturas aconteçam. Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino, é atribuída a responsabilidade de eliminar o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos povos africanos e indígenas escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar, para que, no seu interior, os alunos negros e indígenas deixem de sofrer os continuados atos de racismo, discriminações e invisibilidades de que são vítimas. Sem dúvida, assumir essas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, a comunidade onde esta se encontra e à qual serve; implica compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter, bem como de atuar em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação.

Para Kabengele Munanga (2000), o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. (...) Assevera, ainda, que essa memória pertence a todos, tendo em vista

que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.

Questão Indígena: cuidado especial

O último censo registrou 240 etnias, com aproximadamente 817.963 pessoas que integram os povos indígenas, no território brasileiro com cerca de 180 línguas. São povos que se modificam e se transformam ao longo do tempo sem deixar de valorizar sua cosmovisão, seus valores culturais, filosóficos e epistemológicos. É importante ouvir, valorizar as falas, as culturas e as literaturas dos povos indígenas.

A partir dos anos 90, os movimentos indígenas brasileiros discutiram, com vários interlocutores e em diversas instâncias, a necessidade de elaborar um arcabouço com legislação, conceitos, princípios, estrutura e funcionamento para uma escola indígena com formação de professores e currículos adequados. Assim, foi possível incorporar as necessidades constatadas ao sistema de educação nacional. E, em 1993, foi lançado o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, transferindo da FUNAI para o MEC as responsabilidades com a inclusão da educação indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o lançamento do documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”.

Ao abordar essa questão, Bergamaschi e Gomes, (2012) destacam que a Lei 11.645/08 surge no contexto, em que os povos indígenas buscam autoafirmação e lutam pela vinculação de imagens mais condizentes com as suas realidades, mais verdadeiras. Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, isso nos leva a pensar, em

relação à educação brasileira, que, se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, então a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente. Apesar da colonização, do genocídio, da exploração, da catequização, da tentativa de incorporar os indígenas à sociedade nacional, estes povos mantiveram-se aqui, resistentes, mesmo que por vezes silenciados.

Exegeses

Entendendo as Leis 10.639/03 e 11.645/08, pareceres e diretrizes como políticas de Estado, não há como os órgãos de administração dos sistemas de ensino, cada um em sua esfera, eximirem-se de suas responsabilidades. Então é preciso:

- * implementar cada vez mais políticas públicas e ações afirmativas voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura indígena e negra;

- * assegurar a formação continuada dos educadores, exigindo das universidades qualificação da vez mais eficaz;

- * estabelecer um conjunto de ações tanto individuais quanto coletivas, nas práticas cotidianas de superação de mecanismos de discriminação;

- * por em prática currículos escolares, materiais didáticos e produção teórica que busquem eliminar toda e qualquer forma e demonstração de racismo, intolerância e xenofobia;

- * intervir nos espaços educativos, em sua estrutura e funcionamento, com base em outros paradigmas;

* acionar os órgãos de monitoramento para que realizem acompanhamento e supervisão das redes públicas e privadas de ensino.

Em nosso país, de dimensões continentais, ainda encontramos educadores que sequer conhecem a legislação e todo o arcabouço de sua aplicabilidade. Embora pareça óbvio, temos que cumprir, na verdade, a Constituição Brasileira em seu artigo 205 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que deixam muito claras quais são as reais responsabilidades institucionais frente à questão negra e indígena no currículo escolar.

Referências

BENTO, Maria A. S. & CARONE, Iray. **Psicologia Social do Racismo**: Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BERGAMASCHI, Maria A. e GOMES, Luana B. A Temática Indígena na Escola: Ensaio de Educação Intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr, 2012.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e informação. Edições Câmara, 2012. (Série textos básicos; nº 67).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira**. Brasília, 2009.

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

_____. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Brasília, 1996.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR). **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Disponível no site: <http://www.presidencia.gov.br/seppir>, acessado em 06 junho de 2014.

CAVALLEIRO, Eliane S. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Disponível no site: www.afirma.inf.br, acessado em 06 junho de 2014.

FERREIRA, Márcia Terra e SOUZA, Taíse Santos. Atos Legais e Normativos sobre a Temática Africana e Afro-Brasileira na Estrutura e no Funcionamento da Escola. In: BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr C. e SABALLA, Viviane Adriana. (Orgs.). **Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. Série Diversidades.

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

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**. O Direito como Instrumento de Transformação Social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma L. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei nº 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). **Caminhos Convergentes**: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

GONÇALVES, Luiz A. Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Jogo das Diferenças**: o Multiculturalismo e Seus Contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Desigualdades Raciais, Racismo e Políticas Públicas**: 120 Anos após a Abolição. Brasília, IPEA, Diretoria de Estudos Sociais, 2008.

MEDEIROS, Carlos A. **Na Lei e na Raça**: Legislação e Relações Raciais, Brasil – Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Coleção Políticas da Cor.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **Negritude**. Usos e Sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Lidiany C. de. **As Teorias Raciais e o Negro do Pós-Abolição**: às Primeiras Décadas do Século XX. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. (Org.). **Movimento Negro Brasileiro: Escritos sobre os Sentidos de Democracia e Justiça Social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

RUFINO DOS SANTOS, Joel. O Movimento Negro e a Crise Brasileira. **Política e Administração**. n. 2. Jul/ Set-1985. Rio de Janeiro.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e Desigualdade Educacional no Brasil. in. AQUINO, Julio G. (Org.). **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Sammus, 1998.

SACRISTÁN, G. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª impressão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

ESCOLA FAZENDO ACONTECER

Responsabilidades de segmentos e setores em relação às Leis 10.639/03 e 11.645/08

Táise Santos de Souza

Pensar sobre as competências atribuídas às escolas, considerando a obrigatoriedade de operacionalizar as políticas curriculares decorrentes da vigência das leis antes citadas, incluídas no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constitui sempre um desafio, uma vez ser a educação brasileira composta por vários sistemas de ensino – o federal, os estaduais, os municipais e o distrital – guardando cada um deles as suas especificidades e, ao mesmo tempo, devendo resguardar a unidade da educação nacional. As escolas, por isso, não são autônomas para decidir o que podem ou devem fazer em matéria de educação e currículo, sua liberdade de ação fica delimitada por diretrizes, orientações, instruções que partem tanto dos órgãos normativos, como os Conselhos de Educação, quanto de órgãos gestores como o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, nesse sentido, aponta para o art. 12 da LDB e para a Resolução CNE/CP 01/2004.

O art. 12 da LDB diz que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas do seu sistema de ensino (Federal, Estadual, Municipal ou do Distrito Federal), terão a incumbência, entre outros, de elaborar e executar sua proposta pedagógica, zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente, articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

É preciso ter clareza de que o art. 26-A, acrescido à Lei 9.394/96, impõe bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para a aprendizagem; e os objetivos da educação proporcionada pela escola.

Decorridos mais de uma década da promulgação da Lei 10.639/03 e oito anos da Lei 11.645/08, que ratificou a anterior e incluiu o Ensino de História e Cultura Indígena no currículo escolar, ainda nos deparamos com diversos empecilhos para que ocorra a implementação dessa política curricular nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Muitas vezes, a escola ignora a diversidade de sujeitos que se encontram presentes em seu cotidiano e no seu entorno, sujeitos com diferentes pertencimentos étnicos, de gênero e de crenças, de valores, de visões de mundo, entre outros aspectos. O desafio está em como ajudar o aluno a saber ser e a saber conviver, a tornar-se cidadão, a viver na e com a diversidade.

Quando nos referimos à responsabilidade de a escola implementar as leis, ou seja, de cumprir os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, queremos dizer do compromisso em construir e desenvolver um currículo fundamentado nas culturas formadoras da sociedade brasileira e não apenas em algumas e em incluir de modo sistemático e contínuo oportunidades de educação antirracista no ambiente escolar, com a participação de todos os setores e segmentos fundamentais ao funcionamento da escola, considerando essa nova realidade. Falamos de segmentos como Direção, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Conselho Escolar, entre outros; da Biblioteca, como setor obrigatório na estrutura da escola e que deve apoiar e subsidiar as atividades de ensino-aprendizagem promovidas pelo professor; da Sala de Leitura como recurso pedagógico que pode viabilizar vivências de diversidade étnico-racial, cultural e de gênero. Estamos falando, também, de outros espaços como Sala de Informática, Refeitório, Laboratório de Ciências, Quadra de Esportes, todos pensados como espaços de cidadania, em que a diversidade está presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas e científicas, representações de mundo, e experiências de sociabilidade e de aprendizagem.

Não basta responsabilizar o professor. Geralmente, colocamos o compromisso da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas mãos do professor. De fato, ele é o principal articulador do processo ensino-aprendizagem, mas não é o único responsável por esta implementação. Este comprometimento é de toda a escola, que durante anos negou e, em muitos casos, ainda continua negando, a contribuição de negros e indígenas para a construção da nação brasileira, bem como minimiza suas culturas e seus valores. Ao longo dos anos, construímos uma escola cujos currículos estiveram centrados basicamente na civilização ocidental. Agora, buscamos construir uma escola antirracista que valorize a cultura afro-brasileira e indígena, que eduque para as relações étnicas e rompa com preconceitos e ações discriminatórias e racistas.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 03, 2004 p.17),

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia.

Por isso, é necessário um trabalho coletivo que comprometa o Estado Brasileiro, em todas as instâncias, e nelas as escolas, a concretizar as medidas de implementação exigidas. Isto implica mudanças na postura dos agentes educacionais, na concepção de escola, nas ações pedagógicas, no conteúdo do Projeto Político-Pedagógico, nos currículos escolares, ou seja, é um processo amplo de mudanças em toda a estrutura escolar até adentrar na sala de aula, para que se cumpra a finalidade da educação, segundo o art. 22 da LDB: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Cabe nesse processo de mudanças que é requerido perceber como está organizada a estrutura da escola e como se comporta a dinâmica da instituição, como ela funciona. Isso significa, por exemplo, verificar se o Regimento aprovado e que regula o funcionamento da escola conta com disposições que contemplam os objetivos da política curricular vigente.

Da mesma forma, cabe verificar se o Projeto Político-Pedagógico estabelece as condições pedagógicas necessárias, analisar a estrutura organizativa, informando sobre os conteúdos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e aos procedimentos pedagógicos e recursos didáticos e tecnológicos a serem utilizados.

Ambas as Leis remetem à política de educação que, para sua efetividade, exige gestão democrática da escola. Nesse sentido, a professora Ilma Fátima de Jesus (A Gestão Democrática, Prática Pedagógica, Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico-Raciais, 2013, p. 04) afirma o que segue:

A gestão democrática na escola reflete também uma análise da gestão da educação, desenvolvida tanto na escola como nos sistemas de ensino, em que as políticas públicas educacionais estabelecem metas e objetivos que se incidem em ações, que colocam em prática as políticas planejadas. A gestão é desafiadora na busca de soluções, a avaliação de projetos político-pedagógicos e o processo de decisão na escola. Assim, a organização do trabalho pedagógico demanda a utilização de mecanismos para construção do projeto de gestão democrática na escola.

A gestão escolar na execução das políticas curriculares vigentes deve trazer para o cotidiano da instituição as questões de diversidade (pertenci-

mento étnico-racial, cultural e de gênero), tendo sempre presente o entendimento de Gomes (Abramowicz, 2006) ao afirmar que

[...] na prática, no jogo das relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais menos favorecidos foram naturalizadas e transformadas em desigualdades.

Deve, também, ter entre suas preocupações que os diferentes segmentos e setores, que compõem a estrutura organizacional, atendam aos novos paradigmas e compromissos que essa implementação exige. Por isso, é importante compreender que responsabilidades são essas e as atribuições daí decorrentes para cada segmento e/ou setor. Salientamos que essas atribuições devem estar previstas no Regimento Escolar, sendo que este documento, elaborado pelo coletivo da escola devidamente aprovado pelos órgãos competentes, define toda a estrutura e o funcionamento da escola (organização pedagógica, administrativa e disciplinar), as respectivas atribuições, bem como as normas necessárias para o cumprimento das ações educativas propostas no Projeto Político-Pedagógico. Portanto, cada instituição possui estrutura organizativa própria, assim como os setores e segmentos que a compõem.

Sabendo da importância de todos os segmentos na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, priorizamos, para algumas considerações, a Equipe Diretiva (Direção, Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional) e o Conselho Escolar porque acreditamos que devem constituir a base de apoio aos docentes na construção de uma escola antirracista e inclusiva e para o trato das questões pedagógicas relativas às leis. Em relação aos setores, destacamos a Biblioteca Escolar e, como espaço privilegiado, a Sala de Leitura, por poderem oportunizar ambas, além do

conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, a convivência entre os diferentes, ensejando vivências na diversidade.

Direção

A Direção, composta pelo diretor e seus vices, é o principal segmento responsável por gerenciar a escola, assumindo responsabilidades tanto de natureza administrativa quanto pedagógica. É seu compromisso integrar a comunidade escolar, exercer liderança e influência direta sobre todos os setores e pessoas que atuam no âmbito da instituição, bem como orientar o trabalho realizado pelo coletivo constituído por professores, por especialistas e pelo pessoal de apoio.

Às responsabilidades já assumidas, outras, relacionadas às temáticas negra e indígena, precisam ser agregadas. Sugerimos, por exemplo, as que seguem.

* 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, cuidando que todos os documentos normativos e de planejamento da Escola contenham objetivos específicos explícitos, assim como procedimentos para desconstrução das diferentes formas de racismo. Fundamental lembrar sempre que a educação é um ato político. Diretores que não possuem consciência política da relevância do cumprimento da legislação costumam se constituir em “pedras no meio do caminho”, retardando ou inviabilizando a caminhada da escola no processo de democratização e cidadania. Muitas vezes, a Direção não diz não, mas por outros meios dificulta ou impede a inserção das temáticas no currículo escolar de modo sistemático e contínuo, prevalecendo então ações isoladas de professores.

A vontade política deve estar alicerçada na qualificação política, que, para Araújo (Gestão Escolar, 2009)

[...] exige sensibilidade para perceber e antever todos os movimentos da realidade, capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, considerando as individualidades (diferenças individuais), e coordenando o potencial da instituição para atingir sua finalidade, vindo, então, a instituição a cumprir o seu papel social.

* Acionar mecanismos de natureza administrativa e pedagógica que assegurem à escola desenvolver práticas de cidadania. Isto significa também promover a igualdade étnico-racial e de atender a diversidade cultural e de gênero, existente na escola. Isto significa acompanhar a construção de documentos normativos, como o Regimento e os Regulamentos, de documentos de planejamento, como o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Curricular, os Planos de Ensino, bem como cuidar que contenham, conforme expresso no Parecer CNE/CP 03/2004, objetivos explícitos, assim como procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações e ao reconhecimento, à valorização e ao respeito mútuo.

* Articular os diferentes segmentos e setores 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, operacionalizem os dispositivos legais pertinentes. Essa articulação ajuda a construir um processo de coordenação, de horizontalização das estruturas de poder dentro da escola, em que uns trabalham com outros, em prol da organização coletiva, em que todos respondem pela qualidade

do serviço oferecido. Essa articulação favorece a democracia, a participação e o espírito de equipe.

* Fazer da escola 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-a um espaço de reconhecimento (aprender a ouvir, falar, escutar, partilhar e pertencer) e de retratação (desconstruir e reconstruir relações). O currículo é peça central para que a escola exerça sua função educadora; nesse sentido, é preciso estar atento às estratégias de enfrentamento e superação a todas as formas de naturalização e estigmatização das diferenças, bem como é necessário colocar em discussão o discurso da igualdade, de que muitos educadores são portadores (somos todos iguais) que mascara uma visão etnocêntrica do homem e da humanidade. Significa monitorar e intervir em situações de racismo manifesto ou subliminar. Cabe envidar esforços para que a escola instaure um processo de desconstrução do racismo institucional. Segundo o Guia de Enfrentamento do Racismo Institucional (Geledés – Instituto da Mulher Negra, p. 9-10).

[...] o racismo pode se expressar no nível pessoal e internalizado, determinando sentimentos e condutas interpessoais, produzindo ações e omissões e também, no nível institucional, resultando na indisponibilidade e no acesso reduzido a serviços e a políticas de qualidade, no menor acesso à informação, na menor participação e controle social e na escassez generalizada de recursos.

Coordenação Pedagógica

A Coordenação Pedagógica, de modo geral, é o segmento responsável por acompanhar e orientar o desenvolvimento do processo educativo. Deve articular os demais segmentos institucionais – professores, direção, alunos, pais e funcionários de forma dinâmica e participativa, no cumprimento dos objetivos da escola. Além disso, deve prestar assessoramento ao professor, acompanhando a aprendizagem dos alunos, a didática de sala de aula, a metodologia utilizada e suas relações com a teoria e prática. Deve ter como uma das referências que a escola garanta educação na diversidade e para a diversidade. Gomes (2007) assim se refere sobre a questão:

A tendência da escola é flexibilizar os tempos somente para aqueles alunos e alunas estigmatizados como lentos, desacelerados, desatentos e/ou com problemas de aprendizagem. Quando refletimos sobre a lógica temporal, na perspectiva da diversidade cultural e humana, trazemos novas indagações e problematizações a esse tipo de raciocínio ainda tão presente nas escolas. Na realidade, a preocupação da escola deverá ser dar a todos (as) o devido tempo de aprender, conviver, socializar, formar-se, conseqüentemente, ter como critério na organização do currículo a produção de um tempo escolar acolhedor e flexível que se aproxime cada vez mais da dimensão cíclica e complexa das temporalidades humanas.

Ao advento do art. 26-A na LDB, por consequência, outras responsabilidades são adicionadas às já existentes, relacionadas à Educação das

Relações Étnico-Raciais e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. São elas:

* Coordenar a formação continuada dos recursos humanos em exercício na escola, divulgando as Leis e as normas reguladoras, colocando em discussão as possibilidades e limitações da escola em atender aos dispositivos legais e formas de superar as dificuldades; promovendo o aprofundamento de estudos para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares.

* 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.

* Propor e coordenar a execução de estratégias e procedimentos pedagógicos 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 étnico-racial, cultural e de gênero.

* Apoiar os professores na efetivação dos conteúdos previstos no art. 26-A, colocando à disposição informações pertinentes à Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como à História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; promovendo oportunidades de discussão coletiva, intervindo no cotidiano da sala de aula, se necessário; oferecendo suporte pedagógico ao professor, para qualificação das atividades pertinentes às temáticas como a inclusão de personagens negras e indígenas, o conhecimento de comunidades quilombolas e indígenas, entre outros temas.

* Atuar junto ao Conselho Escolar na identificação e no cadastramento de instituições e comunidades indígenas e negras e de pessoas da comunidade que possam contribuir para o efetivo desenvolvimento das temáticas no âmbito da comunidade escolar.

* Colaborar com a Biblioteca Escolar para a divulgação e a disponibilização de obras e eventos relativos à História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, bem como das que tratem de relações étnico-raciais, de combate ao racismo.

* Apoiar a Orientação Educacional com informações relevantes sobre as dinâmicas nos diferentes ambientes escolares, de forma que seja possível programar intervenções que conduzam a uma melhor qualidade nas relações humanas, especialmente focadas nos fatores étnico-racial, cultural e de gênero.

Orientação Educacional

A Orientação Educacional é responsável por oferecer espaços para a ação educadora conjunta entre pais e professores, incentivando filhos e alunos a realizarem a leitura de mundo, contribuindo para que o aluno aprenda a se tornar solidário com as pessoas que o cercam. Além disso, é o segmento escolar que reflete com o professor e com os alunos sobre as suas práticas e seus questionamentos, e com a família, as suas preocupações, em relação aos filhos que frequentam a escola, bem como realiza assessoramento ao professor, acompanhando a aprendizagem dos alunos, observando as relações interpessoais existentes, intervindo, se necessário, para melhoria do clima organizacional no ambiente escolar.

Especificamente em relação às questões de diversidade e pertencimento étnico-racial, cultural e de gênero relacionas às temáticas História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena, responsabilidades, como as que seguem, precisam ser adicionadas.

* Colaborar com a Coordenação Pedagógica: a) 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 Educação das Relações Étnico-Raciais; b) na elaboração de um conjunto de estratégias de intervenção, com vistas ao combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação.

* Articular, no âmbito da escola, processos de desconstrução da exclusão étnico-racial, o que significa ajudar as pessoas a possuírem posturas positivas de eliminação dos silêncios, da invisibilidade, do não pertencimento, do acobertamento, do desprezo verbal, do olhar de discriminação, da omissão, da expulsão, do não protagonismo.

* Identificar, na comunidade escolar e no entorno, focos e situações de racismo, preconceito e discriminação, bem como disponibilizar dinâmicas que favoreçam a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero.

* Atuar junto ao Conselho Escolar e outros órgãos colegiados na busca de soluções para casos identificados de racismo, preconceito e discriminação.

* Aplicar, no âmbito da escola, dinâmicas de grupo que ajudem a diminuir/eliminar tensões provocadas por questões de racismo, preconceito e discriminação.

Conselho Escolar

O Conselho Escolar é um órgão colegiado, que tem como pressuposto o exercício do poder pela participação da comunidade escolar e local. Não fala pelos dirigentes, mas aos dirigentes em nome da sociedade. Deve ser a voz e o voto dos diferentes atores da Escola, internos e externos, desde diferentes pontos de vista, exercendo, para tanto, as funções deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora. Assim, em sua composição devem estar presentes representantes da comunidades escolar e local, que devem deliberar, entre outros, sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito da escola. Para o Ministério da Educação,

Já que a função principal do Conselho Escolar é o acompanhamento responsável da prática que se desenvolve na escola, cabe refletir, também, sobre as dimensões e os aspectos que necessitam ser avaliados ao se construir uma escola cidadã e de qualidade.

Para o exercício dessa função, ao advento dos art. 26-A e 79-B da LDBN novas responsabilidades deverão ser agregadas, como vemos, a seguir.

* Constituir-se com efetiva representação de todos os segmentos étnico-raciais, de gênero e culturais existentes na comunidade escolar. Essa representação incorpora o sentido de diversidade e pluralidade nas relações sociais existentes na instituição escolar.

* Participar dos estudos realizados pela escola sobre a questão étnico-racial como parte fundamental da matriz curricular pela qual a escola é responsável.

* Buscar soluções, juntamente com a Direção, a Coordenação Pedagógica e a Orientação Educacional, a situações de discriminação, preconceito e racismo no sentido de responsabilizar a escola, buscando criar situações educativas para o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade de gênero, étnico-racial e cultural. O Conselho Escolar pode desempenhar as funções de mediador nos conflitos, facilitadores dos entendimentos necessários para uma vida cidadã.

* Aprovar e monitorar a execução de Projeto Político-Pedagógico que contemple orientações de combate às discriminações, aos preconceitos e ao racismo, indicando caminhos para lidar com as diferenças, respeitando-as, e educando na diversidade. Sendo um dos segmentos que participa da elaboração desse documento normativo, deve estar atento à inclusão das temáticas e, posteriormente, ao acompanhamento dos diferentes planos e práticas pedagógicas, para verificar o tratamento dispensado às mesmas.

* Apoiar 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 no desenvolvimento de processos de valorização, reconhecimento e respeito à diversidade cultural, de gênero e de pertencimento étnico-racial.

* Colaborar com o corpo docente, a Biblioteca Escolar e a Coordenação Pedagógica na divulgação, 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 dinâmi-

cas culturais e pedagógicas que favoreçam a promoção da igualdade, em todos os sentidos, na comunidade escolar.

* Identificar, mapear e cadastrar entidades indígenas e do Movimento Negro, bem como organizações existentes na comunidade local, que possam constituir-se parceiros nos estudos e realizações que envolvam relações étnico-raciais e estudos de história e cultura afro-brasileira, indígena e africana.

Biblioteca Escolar e Sala de Leitura

A Biblioteca Escolar e as Salas de Leituras devem constituir-se em ambientes pedagógicos, que favoreçam o exercício da diversidade, a divulgação e a manifestação multicultural. Ambas (Biblioteca e Sala de Leitura) são espaços estratégicos para ampliar conhecimentos, vivenciar e desenvolver o hábito e o prazer pela leitura e formar pensadores críticos. Portanto, os educadores responsáveis por estes espaços precisam se articular com os professores e alunos a fim de alcançar os princípios e objetivos da escola, bem como promover ações para efetivação das Leis 10. 639/03 e 11. 645/08.

Na obra Biblioteca Escolar – Curso de Técnico, Formação para Funcionários de Escolas (MEC, 2007), encontramos referências que nos alertam para os compromissos desse setor com as atividades curriculares. Por exemplo, a Biblioteca deve ser entendida como um espaço dinâmico e indispensável na formação do cidadão, funcionar como um centro de recursos audiovisuais e tecnológicos e estar organizada para integrar-se com a sala de aula no desenvolvimento do currículo escolar, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Deve servir como porta de entrada para o conhecimento, fornecendo as condições básicas para o aprendizado e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos

grupos sociais. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades.

Em relação às temáticas, podemos destacar algumas responsabilidades para a Biblioteca Escolar.

* Organizar, dar visibilidade e divulgar acervos de referência que contemplem as temáticas (bibliografia, mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros e indígenas, reprodução de obras de arte afro-brasileira, indígena e africana), colocando-os à disposição da comunidade escolar e do entorno; planejando e realizando atividades que contemplem a valorização e o respeito pela História e Cultura Afro-Brasileira Africana e Indígena, que contribuam para desmistificar estereótipos e auxiliem na construção de uma identidade positiva; promovendo eventos que divulguem a contribuição de negros e indígenas ao patrimônio histórico-cultural local, estadual e nacional brasileiro, tanto na produção de bens materiais quanto imateriais (exemplos: eventos, saraus, oficinas de música brasileira, hora do conto, rodas de conversa, apresentação de peças teatrais).

* Assessorar o professor tanto na análise quanto na organização de livros e materiais didáticos e paradidáticos e no uso de diferentes suportes a serem utilizados pelos alunos em classe ou fora dela, necessários à construção de conhecimentos relacionados aos temas afro-brasileiros e indígenas.

* Apoiar sistematicamente o professor na construção de um currículo real que promova Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, bem como na elaboração de planos, de projetos, na seleção de conteúdos e de estratégias de ensino, indicando títulos que abordem a pluralidade e a diversidade étnico-racial da nação

brasileira, que corrijam distorções e equívocos sobre a história, a cultura e a identidade dos brasileiros.

* Ajudar o professor no desenvolvimento de ações pedagógicas de combate ao racismo, às discriminações e ao preconceito, na busca de informações e na construção, difusão e fruição de conhecimentos que contemplem valores como a circularidade, a corporeidade, a ludicidade, a oralidade e a musicalidade.

* Orientar alunos, bem como a comunidade escolar (e do entorno) no uso de diferentes tipos de textos e outros recursos didático-pedagógicos, para a apropriação de conhecimentos relativos às temáticas.

A Sala de Leitura é um recurso pedagógico e, ao mesmo tempo um ambiente apropriado de incentivo à leitura, que pode ser instituído tanto em escolas com Biblioteca instalada quanto em outras que não a possuem. Tal como a Biblioteca, necessita de planejamento do espaço físico, de acervo de livros e outros materiais, de alguém que atue como mediador de leitura. Especialmente nas classes de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Sala de Leitura pode ser uma auxiliar fundamental no acesso à literatura, com a oferta de contos tanto da literatura africana e afro-brasileira quanto da literatura indígena.

O importante é envolver esses espaços na busca de uma educação de qualidade e antirracista, proporcionando integração entre as pessoas e aproximando o conhecimento curricular a favor da diversidade étnica destacando a cultura afro-brasileira e indígena.

Considerações Finais

A escola brasileira deve preocupar-se não em fazer o possível, mas de fazer o melhor possível, tendo como horizonte uma educação de qualidade,

meta a ser permanentemente buscada. É necessário, então, construir um projeto de escola, onde todos possam e devam sentir-se atores e atuantes e não apenas os docentes interessados ou comprometidos sejam responsabilizados pela inclusão das temáticas negra e indígena no currículo escolar. Da mesma forma, não podemos aceitar que as escolas continuem desenvolvendo as temáticas apenas com aqueles professores que se propõem, por comprometimento pessoal, a desenvolver conteúdos relativos ao assunto. Na Resolução CNE 03/2004, encontramos uma referência que nos esclarece.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito educação todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (CNE/03, 2004, pg. 16).

A escola como um todo deve responsabilizar-se pelo cumprimento dos princípios definidos nas DCNs: de consciência política e histórica da diversidade, de fortalecimento de identidades e de direitos e de ações educativas de combate ao racismo e à discriminação.

Nossa esperança é que todas as escolas tomem consciência de que vivem na diversidade e, por isso, planejem e executem ações políticas, admi-

nistrativas e pedagógicas de consolidação e de aperfeiçoamento de vivências cidadãs no âmbito da comunidade escolar, num processo continuado de implementação dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Leis 10.639/03 e 11.645/08).

Cabe, portanto, a cada instituição analisar sua realidade e encontrar saídas para a construção de uma escola democrática, antirracista que constitua um currículo pluriétnico, valorize e respeite as diferenças étnico-raciais, culturais e de gênero.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de A.; SILVERIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação como Prática da Diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O Fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais**. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, 2009.

_____. _____. _____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2005.

_____. _____. 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 de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares**. Brasília, 2004. 12 v.

BRASIL. Universidade Nacional de Brasília. PIMENTA, Graça; BERNARDES, Liliane; SAN-

TANA, Marcelo. **Biblioteca Escolar**. Brasília, 2007.

CRESTANI, Luciana Maria. **Sem Vez e sem Voz: o Negro nos Textos Escolares**. Passo Fundo: UPF, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRAGOSO, Maria da Graça. Biblioteca Escolar. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 7, n.1, 2002.

GELEDES – Instituto da Mulher Negra. **Racismo Institucional: Guia de Enfrentamento**. CD.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Indagações sobre Currículo: diversidade e currículo** Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2007.

GRINSPUN, Mírian P. S. Z. **A Orientação Educacional: Conflito de Paradigmas e Alternativas para a Escola**. São Paulo: Cortez & Moraes, 2001.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça & Gênero nos Sistemas de Ensino: os Limites das Políticas Universalistas na Educação**. Brasília: UNESCO, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Véra Neusa. Conselho Escolar: Colegiado É Co-Responsável no Trato de Questões Étnico-Raciais. **Revista do Professor**, Porto Alegre, n. 84, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____.; 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.

PIOVESAN, Luis Serafin Raso. **Sala de Leitura: Atos, Atores e Ações**. Dissertação de Mestrado (ECA-USP). São Paulo, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em Todos os Cantos**: Reflexões e Canções por uma Educação Interplanetária. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

_____. **Planejamento Dialógico**: como Construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PIRES, Suyan. O Gênero na Escola: Representações Imagéticas nos Livros Didáticos. In: SILVEIRA, Rosa Maria H. (Org.). **Estudos Culturais para Professores**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica**: Princípios e Práticas. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da Diferença**: a Tradição Oral Africana como Subsídio para a Prática Pedagógica Brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SANTOS, Genivalda; SILVA, Maria Palmira da (Orgs.). **Percepções da Discriminação e do Preconceito Racial no Século XXI**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

SILVA Jr., Hédio. **Discriminação Racial nas Escolas**: entre a Lei e as Práticas Sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Maria A. Formação de Educadores/as para o Combate ao Racismo: mais uma Tarefa Essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação**: Repensando Nossa Escola. São Paulo: Summus, 2001.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Sons Negros com Ruídos Brancos. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis: ABONG, 2007.

TRINTADE, Azoilda L. da (Org.). **Multiculturalismo**: Mil e Uma Faces da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do Projeto Político-Pedagógico ao Cotidiano da Sala de Aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma Construção Possível. Campinas: Papirus, 1995.

VIÑAO, Frago: ESCOLANO, Agustin. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a Arquitetura como Programa. Rio de Janeiro: DP&A; São Paulo: Cortez, 2001.

VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

Presença na sociedade brasileira e inclusão no currículo escolar

Adiles da Silva Lima

Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção...

Paulo Freire

Embora a realização da Copa do Mundo de futebol no Brasil, em 2014, tenha oferecido múltiplas possibilidades de especulações, confrontos, dúvidas e descrenças em diferentes segmentos da sociedade civil, com interfaces em setores da imprensa e das redes sociais, esse evento, para além das polêmicas e dos conflitos, deixou importantes e inegáveis legados. O que aconteceu aqui ficou nas memórias e continua produzindo retalhos de história que ainda estamos costurando. Novos conceitos e saberes se mostraram; abriram-se fronteiras; ultrapassaram-se os limites impostos pelas diferenças culturais, étnico-raciais e de gênero, mas também nos mostramos ao mundo e nos entrecruzamos com diferentes povos. Portanto, por um momento, interrompeu-se o ciclo dos contra e a favor para que línguas e culturas de pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais e de todos os credos superassem mitos e lendas, que costumam dar suporte às diferentes formas de intolerância e racismo. E, assim, se fez

valer o que realmente interessava. Interesses comuns, desse modo, se sobrepujaram para, numa quebra de paradigmas, creditarem-se à inclusão de diferentes saberes uma rica fonte de alternativas passível de ser agregada, eliminando-se, desse modo, a idéia de modelagens exclusivas provindas da proeminência desta ou daquela origem cultural.

Enquanto o Rio Grande do Sul estava na expectativa de se mostrar ao mundo e porque somos um povo que, por questões históricas, tem o hábito da participação intensa na construção de situações políticas e/ou sociais, como nesse caso, percebeu-se que, muito do que se discutia, principalmente pelos canais de mídias, não passava pelos pesados divisionismos habituais. Por aqui, não era diferente do contexto geral brasileiro. A convergência dos diferentes saberes, a união de forças era o que, com certeza, nos fortaleceria frente à importância e à seriedade do que estava colocado em nossas mãos. Direcionar o olhar para o foco em questão, passou a ser palavra de ordem naqueles momentos. Havia urgência na realização de um objetivo comum, o evento estava batendo a nossa porta e não havia mais espaço nem tempo para os adeptos do Não vai ter Copa que, por diversas vezes, realizaram seu direito democrático de protestar contra essa realização, mas sem êxito.

A partir daí, para a alegação de que não tínhamos *knowhow* suficiente para ratificar as formalidades do compromisso assinado, a saída seria aparrarem-se as arestas; abrirem-se frentes de trabalho, ou, então, sob pena de perdas e danos, nós nos abstermos das responsabilidades. O ano de 2013 chegou e passou com força e pressão, chimangos e maragatos já sentiam o som da Copa das Copas; os jogos; a bola rolando, a festa das torcidas, o barulho dos turistas pelas ruas, os golos, as festas. Naquele embalo, estava no ar a certeza de que até a utopia se faria possível. A própria mídia, antes sestrosa, já mudava o seu discurso e já se falava “Sim, vai ter Copa”!

Foi assim que os diferentes saberes se encontraram e não somente se interligaram como também provocaram movimentos e relações humanas menos turbulentas e mais respeitadas, enfim, havia a motivação para uma construção com objetivos comuns: que, para além dos nossos olhos, fizessem, na recepção dos visitantes, muitos outros olhos brilharem. Valores foram vivenciados.

E foi o que aconteceu. Em cadeia, desenvolveram-se ações e reações capazes de provocar forte sentimento de integração entre as ações da sociedade civil e do Estado. Algumas dessas ações viriam mais tarde a ser exaltadas, internacionalmente, como sendo novas e positivas visões sobre o Brasil e exemplo a ser levado para o mundo. Cabe lembrar que, com as ocorrências dos Fóruns Sociais e de Educação Mundiais, o Rio Grande do Sul já havia demonstrado essa integração. Os propósitos desses eventos eram reconhecidamente essenciais, e as Cartas de Porto Alegre demonstravam isso para o mundo que, assim como aconteceu com a Conferência de Durban ocorrida na África do Sul, em 2001, alertou o Brasil quanto as suas estatísticas de violência por questões raciais e recomendou mais pressa na implementação de ações mais contundentes contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância.

Por aqui, por algum tempo, foi criado um ambiente de parcerias, de diálogo aberto e despojado; de audições e olhares livres de tensionamentos como os que permeiam competições indesejadas. Havia o grande interesse em planejar e executar – em pegar juntos – projetos interdisciplinares que, a princípio, pareciam polêmicos, complexos, antagônicos e, praticamente, inexecutáveis. A força da união, a exigência do tempo e a força dos objetivos comuns refutavam quaisquer barreiras, não havia resistência contrária que persistisse. Quem conhece minimamente o imaginário africano vai reconhecer, nesse valor ético, a essência Ubuntu, o que significa a transformação de consciência para a evolução da convivência com os diferentes em caráter de união.

De acordo com Desmond Tutu, uma pessoa com ubuntu está aberta e disponível aos outros, não preocupada em julgar os outros como bons ou maus, e tem consciência de que faz parte de algo maior e que é tão diminuída quanto seus semelhantes que são diminuídos ou humilhados, torturados.

...



Como um dos princípios fundamentais da nova república da África do Sul, o termo está intimamente ligado à idéia de uma Renascença Africana. Na esfera política, o conceito do Ubuntu é utilizado para enfatizar a necessidade da união e do consenso nas tomadas de decisão, bem como na ética humanitária envolvida nessas decisões. (Lei esse é o espírito). No Zimbábue, por exemplo, Ubuntu tem sido usado como forma de resistência à opressão existente no país.

Fonte: <http://www.espacoubuntu.com.br/a-filosofia-ubuntu.html>

Abria-se, desse modo, um contexto para novos aprendizados, ambientados em sistemas de integração, que possibilitava a fruição de boas práticas e a consolidação de novas trajetórias por novos universos. Por conseguinte, mesmo que não tivéssemos alcançado a plenitude de tudo o que fora planejado, a beleza desse evento internacional, os crescentes contatos com a diversidade de culturas que recebíamos diariamente, a satisfação e a alegria da confraternização e da solidariedade entre os povos já nos deixaram legados consideráveis e intangíveis. Sendo assim, mesmo que fosse de solavanco, nos descobrimos como capazes de promover um evento da dimensão mundial como foi a Copa do Mundo de 2014. Ignoramos a efe-

meridade do evento, refletimos seriamente e dialogamos em conjunto, com grande parte de setores da sociedade brasileira, numa gigantesca transversalidade de dar inveja boa a muitas das escolas gaúchas que se arrastam, por tanto tempo, na tentativa (às vezes, nem isso) da aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, mesmo com todas as repercussões, conforme nos lembra Camacho (2007).

As repercussões pedagógicas da Lei são também políticas, pois, além de reparar danos que se repetem diuturnamente na história dos afro-descendentes, dizem respeito à educação de cidadãos para uma sociedade que respeita e compreende a diversidade como um componente essencial para o crescimento de um povo. É importante salientar que aqui tratamos de uma ampliação da estrutura dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial e social do Brasil. É necessária a compreensão de que a lei incita a elaboração de novas relações entre as pessoas, principalmente entre adultos e crianças, nos ambientes escolares e no dia a dia das atividades pedagógicas oferecidas pelas escolas. Essa nova compreensão exige uma escola que promova a inclusão de todos, exercite o direito a uma educação de qualidade que inclua direito de ampliar conhecimentos sem a violência de negar a si próprio, seu gênero, sua raça, sua orientação sexual, sua religiosidade, suas deficiências ou pertencimento a uma determinada área geográfica.

Essas leis presentes nos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - hoje, mais do que antes, se inserem na realidade atual, cujo cenário está nos mostrando que precisamos incorporar novos olhares e conceitos sobre valores que, querendo ou não, o século XXI, a despeito dos conflitos identitários, nos coloca a todos em lugar comum. O problema é a forma de como se insiste em dividir os cômodos desse lugar.

Percebendo a realidade

A síndrome da beleza única, branca e jovem, que é o pensamento racista de muitos, com o qual o Brasil vem secularmente se debatendo, não só tem iludido os imaginários das pessoas comuns, como também, de autoridades e agentes públicos despreparados para fazer a inclusão dos diferentes nos espaços de vida e de trabalho. Podemos afirmar, então, que, obviamente, pela natureza de suas responsabilidades, estamos diante de um contra senso injustificável.

Em se tratando de beleza, Frazzi (2004), afirma que

... a ênfase dada ao estético, distinguindo o que é feio e o que é bonito, sugere o desenvolvimento do preconceito racial visual, provavelmente através de pistas verbais, quando da aquisição de padrões de beleza.

Quanto ao preconceito, ao racismo e à exclusão nos órgãos públicos, o que nos angustia são os olhares das Mantenedoras de Educação, de Setores Pedagógicos e de Orientação das escolas, assim como de grande parte dos próprios Professores que pouco reagem a essas atitudes, numa posição muito distante da realidade que já vislumbrávamos desde os últimos anos do século anterior. Vivemos tempos em que não há mistérios inson-

dáveis quando tratamos de igualdade nas diferenças raciais. Há sim, mitos e lendas, que, quando vistos como positivities importantes, funcionam como simbologias a subsidiarem o multiculturalismo africano e suas cosmovisões. Porém, conhecer os processos históricos desse continente, é um trabalho para as diversas áreas de conhecimento, o que perfeitamente se encaixa nas aulas de todas as disciplinas do currículo escolar, desde que o conteúdo seja flexibilizado pela autonomia que têm os educadores para assim o fazer.

Não temos estatísticas sobre a aplicação da Lei 10639/03 e acreditamos que ninguém as tenha. Por outro lado, não é difícil diferenciar uma escola inclusiva de outra não inclusiva ou de uma que, por exemplo, ainda, em novembro, em pleno mês da Consciência Negra, andava envolvida entre morangas e bruxinhas coladas nos seus painéis e nos murais que decoraram a festa do *Halloween*, num sério (e, quem sabe, inconsciente), afrontamento à grandiosidade das brasilidades de um contexto tão miscigenado como o nosso. Essas brasilidades quando ocuparem o lugar de destaque a que têm direito nos Planos Político-Pedagógicos – PPPs – ajudarão crianças de todas as etnias e origens a se reconhecerem com alegria e prazer em suas especificidades na cultura brasileira, além de demonstrarem que educadoras e educadores estão fazendo um exercício de cidadania ao criarem situações de valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Temos experiências de falas prazerosas de crianças quando as africanidades são exibidas em forma de cantos de roda, de jogos africanos, de lendas, de parlendas, de contos e recontos, como também, quando as raízes africanas são levantadas através de literaturas de cordel.

Mas, há de se reafirmar que essas brasilidades devem estar previstas nos planejamentos da escola, como num trabalho que necessita de atenção cuidadosa, como num trabalho de engenharia, que, antes da obra propriamente dita, faz um reconhecimento topográfico do seu local. A escola precisa conhecer a realidade da sua comunidade, precisa dialogar com ela,

para, a partir daí, nem que seja um mínimo de conhecimento, fazer seus planejamentos. Mas que isso não se restrinja a uma meia dúzia de profissionais interessados nesse tema, muitas vezes educadoras e educadores negros que, independentemente da cor da pele, têm forte ligação com a tradição praticada nos Terreiros da Religiosidade. Nesses espaços, Valores Civilizatórios africanos e afro-brasileiros se movimentam numa intercomplementaridade e fruição incríveis.

Os atravessadores das brasilidades continuam impregnando consciências, mas, quando isso recai principalmente sobre a escola que permanece na desconstrução discursiva, há que serem analisados os porquês da disfunção desse organismo social. Essa inclusão levará mais tempo do que aquela que ocorre por desconhecimento do como trabalhar. A escola precisa ter a visão de que, dentro de suas paredes, convergem as grandes mudanças por que o mundo passa. Então, ao se criarem oportunidades para que culturas populares se desenvolvam, mostrando o sentido da coisa comum entre alunos e educadores, estimulam-se intervenções que podem vir a eliminar situações de conflitos étnico-raciais. Atitudes desse calibre vêm ao encontro da eliminação da ideia de uma *zona de conforto* na qual se supõe sermos todos iguais. Somos diferentes e a escola precisa aprender a ouvir a sua diversidade étnico-racial, cultural e de gênero, para não ter que assistir, à distância, os olhares do novo mundo. Sem concessões de favores ou de gratidão, estamos, nesse ponto, fazendo valer a noção de democracia segundo a qual os jovens e as crianças poderão ter a liberdade de se orgulhar de seus pertencimentos. Se a educação eurocêntrica não cede lugar as nossas primeiras raízes culturais, se quem deve promover a valorização do patrimônio afrodescendente e indígena não muda a sua atitude castradora e preconceituosa, libertar identidades aprisionadas tem sido objeto de transtornos e de dificuldades. Realmente, não está sendo fácil levar a escola a se reconhecer como espaço político de amplo exercício democrático; que políticas públicas, como a Lei 10639/03, trazem consigo ideias

civilizatórias igualitárias e que não são políticas desse ou aquele governo e sim políticas de Estado.

Enquanto esse trabalhar juntos não acontecer, a escola continuará a ser refém do preconceito, do racismo, da exclusão e de suas consequências. O racismo por não reconhecer barreiras, vai impregnando a comunidade escolar, dando origem a instabilidades, tanto para quem discrimina, como para quem é discriminado. Mesmo que a escola não reconheça a sua dinamicidade multicultural, mesmo que escola não consiga justapor as afrobrasilidades aos eurocentrismos, na prática, ou seja, nas relações raciais do seu cotidiano a ludicidade irá falar por si própria. Pertencimentos negros, assim como os indígenas, se interligam e interagem naturalmente, em brincadeiras, cantos, danças com seus movimentos corporais, desenhos, cortes de cabelos, usos de coloridos adereços, num grito de alerta ao currículo escolar que não recupera e/ou incorpora essa ludicidade. Isso poderia ser feito através de releituras de livros, de histórias em tirinhas, letras de música, apresentações de vídeos, oficinas, adaptando-as ao contexto da vida dos alunos.

Mapeando valores africanos e afro-brasileiros

O descompasso da escola com a realidade do mundo atual chega a ser ridicularizado até pelos próprios alunos que, num curto espaço de convivência com a sua escola, por exemplo, já percebem que ouvir seu colega chamar uma menina de feia, *preta*, *fedorenta*, *cabelo duro*, *nega macumbeira*, não dá nada além de um pedido de desculpas. E não fiquemos por aqui, não de se problematizar, na escola, outras formas de violência simbólica também. O certo é que, ainda hoje, tanto a violência real, visível e palpável, como a simbólica é cometida contra o povo negro com força e frequência, em quaisquer que sejam os espaços, ao arripio dos acontecimentos culturais, sociais e políticos e apesar da contribuição das mãos negras

especializadas que se espraiaram pelo país em diversas frentes como das artes, culinária, música, técnicas de plantação, de criação de gado, da charqueada e de tantas outras acontecidas no Brasil desde o período colonial.

Práticas, como essas, ratificam a ANCESTRALIDADE, numa ligação com o passado, mas atentas ao presente, em constantes aglutinações e trocas com as culturas indígenas e no sincretismo religioso com o Catolicismo. A cultura dos chás, a roda ao redor da fogueira com os mais velhos que passavam a cultura aos mais jovens, o desbravar das florestas para os aquilombamentos, a charqueada e a feijoada são alguns dos exemplos das trocas culturais entre negros, indígenas e europeus que, por exemplo, trouxeram consigo várias qualidades de feijão, contrariando alguns registros que creditam aos africanos a cultura da feijoada, mas não:

O que todo mundo sabe, mas não está certo, é de que a feijoada foi criada dentro das senzalas dos escravizados, com restos de carnes que sobravam dos pratos nobres dos portugueses. Essas partes consideradas menos nobres do porco, como rabo, a orelha, a língua e o pé são e sempre foram, na verdade, nobres para os europeus, excluindo qualquer hipótese de ser dos portugueses.

(<http://www.petitgastro.com.br/a-historia-da-feijoada-e-sua-origem-de-berco-europeu>)

Feliz desse século que encontrou sociedades um pouco mais emancipadas de alguns estereótipos em relação aos pertencimentos negros. Graças aos movimentos sociais das comunidades negras brasileiras, à implementação de políticas públicas, ao grande aumento de denúncias de atos

racistas, como também, à instantaneidade das comunicações pelas redes da *Web*, na condição de educadores podemos dizer que a escola não é lugar de pessoas todas iguais, não! Não que estejamos num paraíso, nunca fomos isto. No Brasil, as marcas da escravidão, do racismo e da exclusão, colaboraram para que os processos de formação e organização social acontecessem de forma racializada gerando um quadro de desigualdade entre negros e não negros. O poder do dinheiro, a ganância do lucro, da concentração de renda e a violência contra jovens de periferias, só para citar alguns dos exemplos dos congestionamentos nos judiciários, ainda nos fazem ver que a problemática, em termos de inclusão social, bem como da plenitude da efetivação dos direitos humanos, com igualdade para todas e todos, literalmente, têm, sangrado calçadas, ruas, becos e vielas, por gerações. O mundo das comunicações nos comprova que não há fronteiras de conhecimentos, mesmo assim há que ressignificá-los, pois não sabemos muito bem como crianças e jovens da contemporaneidade desenvolvem seus valores diante de tanta informação, e mais, que valores eles desenvolvem, que conceitos fazem do mundo que os cerca e no qual vivem?

Estamos, indubitavelmente, vivendo um novo tempo, sendo que a compreensão do que isso significa é, teoricamente, pouco perceptível. Na pressa de cada dia, vamos assimilando mudanças desejadas, mas também, as indesejadas, sem muita polarização. Então todo cuidado é necessário, porque assim, como dantes, corremos o perigo de desconsiderar particularidades importantes da sua totalidade cultural. Os efeitos disso são tão perversos quanto os erros do passado; eles, igualmente, fracionaram e fragilizaram as relações humanas, mas, agora, de outras formas, sustentam-se através de medos, ansiedades, opressão, educação castradora que oprime potencialidades do mesmo modo que coragem, preparo e autoconhecimento são boas armas contra o racismo institucional.

Já, em tempos de diáspora africana, valores culturais das etnias, que aqui aportaram, foram obrigados a se submeter ao colonizador, fato causador de uma enorme ruptura na memória nacional. Agora, apesar das fa-

cilidades de acesso ao mundo digital, enfrenta-se, ainda, dificuldade em incluir as proeminências dessas culturas nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras.

Ora, vejamos:

A proveniência dos escravos percorria toda a costa oeste da África, passando por Cabo Verde, Congo, Quíloa e Zimbábue. Dividiam-se em três grupos: sudaneses, guineano-sudaneses, muçulmanos e bantus. Cada um desses grupos representava determinada região do continente e tinha um destino característico no desenrolar do comércio.

Os sudaneses dividiam-se em três subgrupos: iorubas, gegês e fanti-ashantis. Esse grupo tinha origem do que hoje é representado pela Nigéria, Daomei e Costa do Ouro e seu destino geralmente era a Bahia. Já os bantus, grupo mais numeroso, dividiam-se em dois subgrupos: angola-congoleses e moçambiques. A origem desse grupo estava ligada ao que hoje representa Angola, Zaire e Moçambique (correspondentes ao centro-sul do continente africano) e tinha como destino Maranhão, Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio de Janeiro e São Paulo. Os guineanos-sudaneses muçulmanos dividiam-se em quatro subgrupos: fula, mandinga, haussas e tapas. Esse grupo tinha a mesma origem e destino dos sudaneses, a diferença estava

no fato de serem convertidos ao islamismo. Desde os primeiros registros de compras de escravos feitos em terras brasileiras até a extinção do tráfico negreiro, em 1850, calcula-se que tenham entrado no Brasil algo em torno de quatro milhões de escravos africanos.

(www.historiabrasileira.com> Brasil Colônia)

Mesmo com alguns avanços advindos das lutas dos movimentos sociais organizados, ainda não se consegue diminuir estatísticas de exclusão social; nem se consegue reunir instâncias institucionais para uma conversa definitiva. O futuro representado pelo século XXI, que imaginávamos distante, já chegou, e não conseguimos, por exemplo, diminuir os limites entre a riqueza e a pobreza nesse país. Por que, então, não aproveitar a bem sucedida experiência do trabalho transversal, realizado na organização dos eventos da Copa das Copas que, nesse ano, sacudiram o Brasil nos meses de junho e julho de 2014?

Não que estejamos aqui mostrando, mas convidamos todos a considerarmos juntos que há problemas desde o nascedouro da Lei 10639/03, fruto de uma longa caminhada do Movimento Negro que a valoriza de todas as formas, mas que é praticamente ignorada por gestores públicos da Educação. Essa lei está nos apontando para uma revolução no ensino brasileiro, sendo que revolução exige evolução.

Em se tratando de sala de aula e currículo escolar, estamos falando de CORPOREIDADE, ou seja, de um exercício de corpo e mente de todos os participantes da comunidade escolar. A aula de Artes, por exemplo, é vista como um prato feito ao explorar simetrias e assimetrias, o colorido, no conjunto das cores, a visão do sagrado, a representação das máscaras

africanas e máscaras europeias. A corporeidade nos leva a pensar e a agir em termos de dança e capoeira, indumentária e culinária. E por aí vamos num mundo didático interminável que deseja, no seu dia a dia, demonstrar que a revolução é, nada mais, nada menos, que um reajuste que precisa ser feito nos planejamentos didáticos. O Brasil é produto de um processo muito maior do que, com insistência, se vem mostrando no livro didático. Sendo assim, o padrão cultural dominante tem retirado valores afro-brasileiros desse coringa, que circula por todos os espaços pedagógicos.

Como sabemos, faz parte do mundo infantil a LUDICIDADE. Ela nos abre belíssimas opções de diálogo com a diáspora africana, mas, também, dialoga com o presente histórico das comunidades afro-brasileiras. O Carnaval brasileiro é um fortíssimo exemplo disso. A vida dos barracões durante o ano todo nos dá a noção de uma legítima cidade universitária onde os valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros estão presentes, através dos que ali colocam suas mãos, num trabalho de UNIÃO, no qual as razões dão lugar ao sonho de ver a sua Escola de Samba brilhar na avenida.

Tantos nos banquetes religiosos como no almoço em família, nas comunidades, na roda de samba e, principalmente, no terreiro, a CIRCULARIDADE desses pertencimentos se traduz em energia vital, em AXÉ, o presente que a natureza em resposta nos concede.

A beleza do colorido, em contraste com o estático quadro verde da sala de aula, curiosidades, figuras, estéticas, fenótipos, expressões se sobrepõem aos conteúdos inseridos no texto dos livros didáticos, mas, se estão ali, em algum momento vão servir de subsídio. Pois então, qual seria a posição política dos educadores diante dos livros didáticos que estão lhes dando suporte ou lhes darão no próximo ano letivo? Que releituras e reescritas podem ser feitas dos conteúdos que oferecem? Há possibilidades de se fazer interdisciplinaridades? Em termos de valores das brasilidades onde esse livro se insere? Que relação esses livros têm com o contexto da

vida das crianças e dos adolescentes? O professor consegue criticar a linguagem simbólica que *inocentemente* poderá, talvez, estar contida nesses textos? São muitos os perigos.

Tais questionamentos fazem parte da evolução a qual, como em tudo na vida, estamos sempre dispostos a procurar alcançar. Mas se a vida é interdisciplinar, por que não nos contrariamos em estar, constantemente, ressignificando conceitos? O que se faz na sala de aula faz, naturalmente, parte da vida que segue. Se por outro lado, dialogar com o presente é uma prática natural, dialogar com um passado, aparentemente ignorado (que para a comunidade negra nunca esteve), durante séculos, a sua presença viva nos fazeres da sala de aula, a ludicidade se torna uma boa aliada.

É, a arte imita a vida. É por isso que, dentre as disciplinas diretamente ligadas às demandas das Diretrizes Curriculares referentes à Lei 10639/03, está a de Artes. Com elas vamos combinando culinária com espiritualidade, detalhando estéticas, usos, costumes e crenças. Em questões de religiosidade, alguns mitos ligados às crenças dos Povos Tradicionais de Matriz Africana já podem ir sendo explorados. Por exemplo, que alimentos as comunidades de matrizes africanas consideram como sendo para o espírito e que outros alimentam o corpo? Essas crenças estão interiorizadas nas comunidades, não são manifestações públicas para serem julgadas.

A Lenda de Obá, por sua vez, nos mostra o bom gosto alimentar de Xangô, e a partir de outras lendas ligadas a esse Orixá da Justiça, nos deparamos com a importância da culinária para os integrantes do panteão da religiosidade afro. Muitas dessas receitas culinárias podem ser encontradas na Livraria Virtual da Casa da Mulher Negra de Santos, através da Revista Eparrei. Delícias e mais delícias das mesas africanas e afro-brasileiras com suas interfaces com a *união*, o *canto* e a *dança*, as *memórias* e os *griôs* e suas intercorrências com a solidariedade, com as roupas e os penteados, com o respeito aos mais velhos, com as culturas dos temperos e dos chás

que permeiam a tradição do cuidado com a saúde, mas também protegem contra as vicissitudes da vida.

Considerando a variedade da ORALIDADE das cantigas de roda e as múltiplas interlocuções que a *música* nos oferece, começando pela Educação Física, podemos, então, trabalhar a inclusão cultural que estamos propondo para toda a comunidade escolar, a partir do valor da música e das mensagens de suas composições na Capoeira, no Reggae, no Samba, no Batuque, na Chula e no Maculelê, que chegou até o Rio Grande do Sul, como a Dança dos Facões. Mas a Educação Física não vai trabalhar sozinha, porque os caminhos estão abertos para a conversa interdisciplinar com a Língua Portuguesa e as Línguas Estrangeiras e com a Matemática, se desejarmos realizar competições através de jogos africanos, por exemplo, a Mancala que podemos desbravar na sala de informática fazendo visitas a sites de inclusão cultural.

A presença de valores afirmativos afro em histórias infanto-juvenis rompe com as propostas identitárias massificadas e põe em cheque práticas que tradicionalmente se resumem em colocar em evidência a escravidão, sem preocupação e respeito algum com as histórias de vida das crianças negras. Livros infanto-juvenis de editoras já consagradas nesse recorte das africanidades podem ser trabalhados de diversas formas em todos os fazeres pedagógicos e comemorações festivas da escola, como Feira do Livro, Dia das Mães, Dia da Consciência Negra, Dia da Criança e por aí, vamos adentrando ao velho/novo mundo da negritude. O mundo afro também pode ser acessado com maior verossimilhança através de histórias como Zumbi, o Pequeno Guerreiro, organizado pela Quilombhoje Literatura, a Serpente de Sete Línguas, Azur e Asmar, Kiriku e a Feiticeira, ambas as literaturas da Editora Grafset, mas também com a presença dos mais velhos, como acontece na história de Madiba, de Rogério de Andrade Barbosa. Esses são apenas alguns poucos exemplos que trazemos para demonstrar que através de histórias, contos e lendas, os valores civilizatórios da diá-

pora negra podem ser movimentados numa circularidade cuja dinâmica é incapaz de desassociá-los entre si, porque isso é da essência das culturas do continente africano.

Através da cultura oral dos Povos Tradicionais de Matriz Africana, vamos encontrar respostas para as seculares perguntas: – De onde viemos? – Quem somos? – Para onde vamos? A série Mojubá (da Cor da Cultura) tem respostas para essas perguntas e muitas outras auxiliam na revisão de conceitos a respeito da CORPOREIDADE e da RELIGIOSIDADE desses povos. A escravidão deixou marcas profundas no imaginário brasileiro, mas estamos vivendo um tempo em que tudo é passível de discussão. Inclusivos, os conceitos de Direitos Humanos se ampliaram, nos últimos tempos, vão muito além dos limites de barreiras preconceituosas, pois a era digital permite múltiplos diálogos em múltiplas linguagens, entre povos e nações. Nesse sentido, as próprias empresas provedoras de *internet* estão a colocar limites quanto a compartilhamentos preconceituosos, pois, contamos agora com um Marco Civil - Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 - regrado esse uso. Não se pode ignorar que o preconceito faz mal para a sociedade como um todo.

A História tem o papel de cuidar das relações com o passado, por conseguinte, com antepassados. Mas teóricos, através dos tempos, sempre se colocaram em posição radicalmente fechada em relação à visibilidade positiva da imensidão de culturas que são tão nossas a ponto de nos identificarem, flagrantemente, diante de estrangeiros. Em contrapartida, enquanto exibíamos nossos modos de ser e viver para os turistas, durante a Copa do Mundo, fomos perfeitos no uso da nossa exuberante matéria-prima exibida pelas telas das TVs mundiais. Exibimos, com orgulho, a alegria, o colorido das culturas regionais, a música, a hospitalidade, a união, a culinária, nos cantos das torcidas, enfim, mostramos a riqueza da multiplicidade de culturas, etnias, tradições e nossas belezas naturais de norte a sul, sem deixar transparecer nossas diferenças e indiferenças. Tudo aconteceu em rápidos

momentos; nem sobrou tempo para que os visitantes percebessem que, internamente, temos inúmeras dificuldades em resolver nossas concepções e contradições, mas na totalidade tudo deu certo.

As alterações que ocorreram, em 2003 e 2008, na Lei 9.394/96, a nossa LDB, não aconteceram para ver se vão dar certo ou não, elas vieram para fazer valer na sala de aula, no pátio da escola e em todos os setores, as brasilidades afro-indígenas, em igualdade de condições com os demais valores. Havia um reajuste a ser feito em nome do equilíbrio cultural e da eliminação de estereótipos que vez por outra vão se recriando em novas formas.

A inclusão das culturas afro-indígenas, nos Planos Político-Pedagógicos não veio para concordarmos ou não com ela; estamos falando de contribuições históricas que foram esquecidas, permanecendo fora dos currículos escolares. Isto quer dizer que a parte da história que nos foi sonogada, agora, por direito e por lei, fará o Brasil se redescobrir. E tratando-se da presença negra nesse país, que ela possa ser vista e sentida por tudo quanto representa, por seus laços familiares, por suas escolhas na vida, pela sua opção religiosa, por seus fenótipos, pelas suas estéticas, pelos seus cantos, pelas suas danças. O ideal de branqueamento cultural forçado pelo capitalismo racista e xenófobo tem de perder a capacidade de violentar a alma brasileira, que na sua grande maioria é composta por negros e indígenas de todas as camadas sociais.

A partir do laboratório que experimentamos nos preparativos e no desenrolar dos jogos da Copa do Mundo, e pensando também nas experiências do Carnaval Brasileiro, dos Fóruns Mundiais e de muitas outras ações desenvolvidas pela sociedade civil e pelas mantenedoras de redes escolares, fica evidente que, quando há motivação para o trabalharmos juntos e objetivos comuns, no entendimento de que se vai realizar uma tarefa de importância social e cultural, as responsabilidades nessa realização enfren-

tarão todas as dificuldades e imposições, pois o que se deseja é realizar um grande trabalho.

Trouxemos aqui experiência de quem não temeu as dificuldades encontradas na vida profissional, enfrentando-as com força, garra, preparação, apropriação e pertencimento negro. Portanto, as visões, aqui colocadas, vêm bastante solidificadas pela matéria prima que consideramos mais importante na vida de um educador: fazer do dia a dia da escola uma atitude política vinculada à ideia da real transformação social.

Referências

CAMACHO, Guillermo Navas. (Coordenador do Save the Children UK, Programa da América do Sul, Escritório do Brasil). **Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola: Possibilidades e Desafios para a Implementação da Lei 10.639/2003.** [Coordenadoras Ana Lúcia Silva Souza e Camilla Croso]. Peirópolis/SP: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

FRAZZI, Rita de Cássia. **O Drama Racial de Crianças Brasileiras: Socialização entre pares e Preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

DAS CASAS TOMADAS AOS DRAGÕES

Como a polenta da serra gaúcha se “descobre” indígena

Ana Lúcia Liberato Tettamanzy

Bruno Ferreira

Enquanto nossos ancestrais indígenas e africanos se caracterizavam muito mais pela diversidade do que pela homogeneidade, os brancos europeus trouxeram em sua bagagem cultural os valores e costumes da sociedade ocidental judaico-cristã. O contato entre estes diversos grupos não foi só cultural, mas também físico, e originou uma mistura étnico-racial que consolidou a estrutura genética da população brasileira, marcada por graus variáveis de mestiçagem.

Negros africanos, indígenas e europeus constituíram, em termos culturais, uma sociedade muito complexa, fruto de cinco séculos de convívio. Esta enorme diversidade cultural manifesta-se no cotidiano da população brasileira através de sua composição étnica, extremamente diversificada, bem como nas suas práticas sociais que envolvem modos, usos e costumes também muito diversificados.

A mestiçagem transformou os hábitos culturais brasileiros, em especial aqueles que dizem respeito à alimentação. Muitos alimentos foram incorporados ao dia a dia da população brasileira, manifestando-se na riqueza de sua culinária, numa visão do conjunto das práticas inventivas da gastronomia brasileira. O surgimento da culinária tem uma explicação cultural. Muitas das técnicas de preparo dos alimentos sofreram adaptações a partir do contato dos diferentes grupos étnico-raciais e foram incorporadas, desta forma, ao seu imaginário histórico-social.

Neste momento, queremos entender de que modo um elemento constitutivo da culinária indígena, no caso o uso do milho, acabou sendo integrado pelos imigrantes italianos no Brasil e ressignificado em suas práticas cotidianas. Buscamos perceber, através da análise foucaltiana, como se estabeleceu um regime de verdade a respeito da incorporação da polenta ao imaginário social referente à culinária italiana gaúcha.

Pouca consideração, muito confinamento, os males dos indígenas são

Preso por ter cão, preso por não ter cão. Esse curioso ditado popular reflete sobre situações e sujeitos que, façam o que fizerem, serão sempre, de alguma forma, punidos ou, ao menos, criticados. Tal situação parece muito apropriada para dar conta do desconhecimento e, até mesmo, da propositada distorção sobre quem são ou como vivem e entendem o mundo os povos originários remanescentes no território brasileiro, no século XXI.

Se aparecem nas grandes mídias com vestimentas e instrumentos tradicionais, não por acaso em manifestações públicas de sua luta por direitos de terra e modos de vida próprios, são tachados de selvagens, convidados a trocar missangas e espelhos como na época colonial. Se, por outro lado, frequentam as universidades e os lugares da política, manuseando celulares e computadores, em trajes adequadamente formais, são acusados de terem deixado de ser índios e, como tal, perdem a legitimidade para falar em nome de seus povos e culturas. Como o sujeito do ditado, o indígena é aprisionado no histórico apagamento de sua identidade, essencializada nas imagens exóticas do bom selvagem ou nas construções bestializadas de sujeitos indolentes e viciosos (os assustadores canibais). E, seja como for, seu modo de vida segue recebendo a condenação de ser incompatível com o progresso, restando-lhe apenas a opção de civilizar-se.

Lembramos a irônica frase *Pouca saúde, muita saúva, os males do Brasil são*, de Mário de Andrade na obra *Macunaíma* (1928), como síntese das mazelas nacionais. Para entender essas distorções reiteradas – e, como tal, institucionalizadas e aceitas pelo senso comum – ao longo da história nacional, lembremos, por exemplo, das idílicas telas que retratam o “achamento” do Brasil. Pendurado em árvores, fundido à paisagem, o indígena é coadjuvante dos padres e navegadores lusitanos que agem na cena de origem: a primeira missa. Pouco muda até o século XIX, em que, equivalente às exuberantes e variadas espécies animais e vegetais nativas, sua figura permanece destituída de humanidade e objeto de curiosidade intelectual e virtuosismo técnico dos naturalistas e artistas estrangeiros.

O mesmo vale para os relatos dos viajantes, para a farta documentação por vezes ignorada nos arquivos do poder ou da igreja e para a produção literária: assujeitado e sem voz, tem sido objeto de discursos e representações que, via de regra, ou idealizaram suas virtudes congêneres ao mito do paraíso terreno nos trópicos, ou se ressentiram de sua inadaptação aos ideais de civilização vigentes (trecho retirado de *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto – Auto de Natal Pernambucano 1954-1955).

As relações dos indígenas com o Estado e com a sociedade brasileira passaram por contextos hostis e permeados de incompreensão ao longo da história, sobretudo no que diz respeito à *parte que lhes cabe neste latifúndio*, expressão tomada de empréstimo à obra *Morte e Vida Severina*, do poeta João Cabral de Melo Neto, ou seja, sobre que terras lhes cabem viver e como podem nelas viver. Uma herança perversa do colonialismo e do sistema escravocrata foi a notória concentração da propriedade de terra, intensificada por leis restritivas de parte do Estado brasileiro que impediram, por exemplo, em fins do século XIX, o direito de propriedade aos ex-escravos e seus descendentes; no caso específico dos indígenas, até o presente e de um modo enviesado, tutelados e submetidos a ambíguas posturas por parte do Estado.



A Lei de Terras, de 1850, não apenas não transformou a terra em mercadoria, como impossibilitou o seu acesso a todos que não tivessem dinheiro para adquiri-la. O resultado dessa lei trouxe consequência para os trabalhadores livres e os libertos da escravidão, que só poderiam subsistir na agricultura mediante a venda de sua força de trabalho aos proprietários das terras e do capital. (CRESTANI, Leandro de Araújo & STADUTO, Jefferson Andronio Ramundo, 2014. O Atraso Tecnológico no Setor Agropecuário Brasileiro: Lei de terras de 1850 em Perspectiva. Revista Eletrônica História em Reflexão: v. 6, n. 12, jul/dez 2012, p.8. Texto disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/> Acesso em 15 de julho de 2014.

Embora os direitos territoriais dos povos indígenas fossem assegurados pelo Alvará Régio de 1680, suas terras, de acordo com Araújo (2006, p.24), *tornaram-se objeto de um continuado e sistemático processo de esbulho por parte dos colonos. Estes, muitas vezes, contavam com o apoio explícito, senão com o estímulo, das autoridades da época ou, ao menos, com a sua omissão, conforme atesta a nomeação, como terras devolutas, às terras conquistadas aos indígenas nas “Guerras Santas”, passíveis de domínio público sem nenhuma destinação específica, ou melhor, com o destino que a Coroa escolhesse. As políticas de aldeamento de meados dos séculos XVII-XVIII e, depois, a Lei das Terras de 1850, sob o pretexto de preservação, conduziram a uma tática de confinamento desses povos que se mantém até hoje.*

Começa nessa época uma prática que vai perdurar durante o Império e também por boa parte da nossa história republicana, cuja tônica estava em confinar os índios em pequenas extensões de terras, não raro limitadas ao entorno de suas aldeias, e com pouca preocupação com a manutenção das condições necessárias à sua reprodução sociocultural. Esta política, associada à praxe de transformar todos os demais espaços em terras devolutas sobre as quais se permitia a titulação a terceiros, vai gerar o caos fundiário, de fato e de direito, no qual os índios se viram envolvidos (Araújo, 2006, p.25).

O mesmo processo segue no período republicano, agravado com a transferência aos Estados, pela Constituição de 1891, das terras consideradas devolutas sem qualquer menção aos direitos territoriais indígenas: *como muitas das terras ocupadas pelos índios haviam sido consideradas devolutas durante os períodos colonial e imperial, os estados imediatamente passaram a delas se assenhorear, agravando bastante o processo de grilagem em curso sobre as terras indígenas (Araújo, 2006, p.27-28).* Uma exceção a essa regra foram os princípios de preservação ambiental e de conservação dos modos de vida próprios que permitiram, em 1961, a criação do Parque Nacional do Xingu, que

rompia com a visão predominante desde o final do século XIX: a de que os índios eram seres fadados à extinção, na medida em que deveriam evoluir e perder a sua condição de índios, sendo definitivamente assimilados pela sociedade envolvente. Embora a legislação nesse momento ainda servisse de base para a assim chamada política assimilacionista, o Parque do Xingu foi pensado para ser uma exceção a esta política e ao próprio modelo de integração dos índios (Araújo, 2006, p.29).

No período militar, através de uma emenda à Constituição de 1967, a maior inovação foi incluir no texto constitucional um dispositivo que declarava as terras indígenas como parte do patrimônio da União, o que afastava, pelo menos no plano formal, o processo de esbulho que vinha sendo praticado pelos estados, além de centralizar a questão indígena na esfera federal (Araújo, 2006, p.30). A mesma emenda garantiu aos indígenas, segundo o mesmo autor, o usufruto exclusivo dos recursos naturais existentes em suas terras, dando-lhes a possibilidade de disporem de instrumentos jurídicos para lutar contra o desrespeito ao seu meio ambiente levado a cabo por fazendeiros, empresas mineradoras, órgãos governamentais etc. Mais importante ainda, declarou a nulidade e a extinção dos atos que incidissem sobre a posse das terras indígenas, excluindo qualquer direito à indenização.

Esse dispositivo, de caráter progressista, obviamente provocou reações duras. Se no aspecto legal houve inovação, na prática do regime militar foram abertas novas frentes de violação e segregação dos povos indígenas. Eles foram afastados de suas terras em nome da concessão de exploração a mineradoras, da construção de hidrelétricas e estradas, sobretudo com

as ações de integração nacional na Amazônia, uma vez que estas ações, de acordo com Araújo (p.35), *provocaram um processo de ocupação maciça, desordenada e predatória que colheu os povos indígenas e suas terras no meio de um grande rastro de destruição*. A oscilação no tratamento das questões dos povos indígenas segue com a polêmica criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, para substituir o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), envolvido em denúncias de corrupção. Se leis anteriores eram promissoras, em 1976 é criado o Estatuto do Índio, vigente até hoje.

Baseado numa concepção que em nada se diferenciava daquela que existia desde o início da colonização, o Estatuto do Índio anunciava o seu propósito logo no primeiro artigo: “integrar os índios à sociedade brasileira, assimilando-os de forma harmoniosa e progressiva”. Em outras palavras, o objetivo do Estatuto era fazer com que os índios paulatinamente deixassem de ser índios. Tratava-se, portanto, de uma lei cujos destinatários eram como “sujeitos em trânsito”, portadores, por isso mesmo, de direitos temporários, compatíveis com a sua condição e que durariam apenas e enquanto perdurasse essa mesma condição (Araújo, 2006, p.32).

Do retrospecto apresentado até então é possível constatar tanto a oscilação nas políticas indigenistas no Brasil, que alternam dispositivos progressistas com outros francamente lesivos, como a trágica invisibilidade dos povos originários, condenados desde 1500 ao desterro (ou ao extermínio) em suas próprias terras. Como explica a advogada Wapixana Joênia Batista de Carvalho (2006, p.87), os direitos à terra dos indígenas são originários,

portanto anteriores às ocupações indígenas e ao próprio Estado brasileiro, definidos ainda no período colonial pelo princípio jurídico do indigenato, estabelecido na Constituição de 1988 que garantiu, ainda, o direito à diferença, consubstanciada no reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Apesar do ganho na legislação, ainda pesa sobre os povos indígenas a dependência da vontade política para o reconhecimento de seus direitos territoriais. Enfrenta-se desde falta de recursos a conflitos judiciais, interesses político-econômicos, ausência de políticas públicas, etc. Como vimos, cabe à União demarcar e proteger as terras indígenas, competindo ao Poder Executivo a prerrogativa exclusiva dos direitos territoriais indígenas. Enquanto há indefinição ou morosidade, os interessados na exploração das terras indígenas buscam junto aos outros Poderes (Legislativo e Judiciário) frear a consolidação dos direitos territoriais indígenas, apresentando propostas de Emendas Constitucionais ou infinitas ações judiciais que pretendem suspender atos administrativos de reconhecimento, além de minimizarem os avanços consolidados no texto constitucional. Essas iniciativas acabam estimulando novas violações das garantias constitucionais ofertadas aos povos indígenas (Carvalho, 2006).

Em tal contexto de instabilidade persistem, até o presente, as dificuldades no diálogo entre os povos indígenas e a sociedade envolvente, ma-

tizada por uma grande diversidade étnica e cultural e pelas desigualdades econômicas e sociais ainda expressivas. As dificuldades territoriais se somam às controversas políticas, linguísticas e de preservação do patrimônio imaterial. Para o linguista José Ribamar Bessa Freire (2009), os cerca de duzentos povos indígenas teriam sua existência e suas singularidades devidamente reconhecidas se as instituições educacionais, universidades e escolas tornassem a história e as culturas dos povos indígenas assunto de suas pesquisas e currículos.

O autor elenca cinco ideias equivocadas sobre o assunto: primeira, a do índio genérico, que ignora as diferenças, significativas, por sinal, existentes entre esses povos; segunda, a que considera as línguas, as ciências, as religiões e as literaturas indígenas como atrasadas ou inferiores, por não partilharem de referenciais e códigos reconhecidos pelas perspectivas ocidentais vigentes; terceira, a que entende que a cultura dos índios deva permanecer congelada, ou seja, num estado de pureza impensável considerando a inevitabilidade das trocas e contatos interculturais; quarta, a que relega as culturas indígenas ao passado, por ignorar suas capacidades de mudança e por considerá-las atrasadas e incompatíveis com os ideais de progresso e modernidade; e quinta, a que defende que o brasileiro não é índio, resultado da incorporação do preconceito que reconhece como válida em nossa cultura apenas a matriz europeia e branca, ignorando as raízes indígenas e africanas.

O aprisionamento dos povos indígenas se manifesta até mesmo do ponto de vista do uso da língua oficial, o português. Acompanhando há muitos anos os processos de formação de professores indígenas, a linguista Terezinha Machado Maher observa que, passado o tempo em que, introjetando o preconceito colonial, os ameríndios foram levados a se envergonhar de falar as línguas nativas, recentemente alguns *sofrem com as dificuldades e com o estigma de 'não falarem bem' o português e ainda perderam o benefício de poderem, como Tenê, [professor indígena entrevistado pela*

professora]‘ser doutor em língua indígena’. Claro que isto passa, então, a ser objeto de desejo (Maher, 2011, p.4).

A autora explica o esforço desses povos em permanecer pensando na sua língua materna (ou até mesmo, em alguns acasos, em recuperar a língua perdida), ao mesmo tempo em que optam por inserir a língua portuguesa em suas recém criadas escolas. Em tais contextos, a aquisição e o uso híbrido do português expressam os conflitos sociolinguísticos de suas identidades fraturadas. Por outro lado, possuem clareza da necessidade política de dominar a língua portuguesa para proteger e divulgar suas causas e identidades em espaços nacionais ou até mesmo globais. Segundo Maher (2012, p.119), *a construção da identidade indígena, embora seja essencialmente da ordem do discurso, não é feita no domínio exclusivo das línguas indígenas. Espero ter demonstrado que os professores observados se utilizam também da língua portuguesa para assinalar indianidade.*

O que se desenha a partir dessas observações é uma conflituosa realidade que pode ser amenizada pela interrelação colaborativa entre as duas línguas nesses espaços em que ambas, por distintas razões, se fazem presentes e necessárias, e em que as identidades mostram-se sujeitas a posicionamentos e deslocamentos. Da mesma forma, quando passam a escrever, surgem embates em relação aos riscos que essa novidade impõe sobre as práticas tradicionais orais de transmissão de saberes, implicadas em todas as dimensões da vida social. A desconfiança na escrita desenvolve, com frequência, nas culturas que não a possuem, segundo Gnerre (1985, p.39), *uma polaridade de atitudes: ou a rejeição total, ou uma aceitação total e acrítica do que está escrito e, ainda mais, impresso.*

No caso das escritas literárias indígenas no Brasil, estas já nascem políticas, como explica Maria Inês de Almeida (2005), dispostas a romper a imagem de povo único nas ficções iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade ou nas ficções positivistas de ordem e progresso.

O que se deu historicamente, pela obliteração da voz que só o gesto escritural indígena poderia ter impedido, é que a matéria literária das diversas tribos brasileiras – suas realidades, suas ficções, seus ritmos poéticos – foi sistematicamente impedida de configurar literaturas. Os cantos, as histórias de hoje e de antigamente, as falas rituais, as formas que servem para a ligação entre o visível e o invisível, as fórmulas para dizer o indizível: tudo o que poderia se transformar em literatura indígena, desde que fosse escrito em língua indígena, pelos próprios índios, foi expropriado por discursos outros. [...] Ter uma língua documentada não é ter um corpo morto, mas uma história, um discurso, uma poética. A primeira palavra coletiva desta poética acaba de ser pronunciada. [...] Mas esse instrumento, há muito descoberto pelos indígenas (desde o Descobrimento do Brasil, pelo menos), permaneceria letra morta se continuasse a não ser pensado por suas comunidades, no processo de se desgarrarem de seus traumas e nascerem por suas próprias consciências (Almeida & Queiroz, 2004, p. 208-209: p. 211).

Até pouco tempo atrás, a quase totalidade das fontes escritas ou pictóricas sobre as culturas e os povos originários era de autoria não indígena, pois, como explica Martin Lienhard (2003), os primeiros atos dos conquistadores na América Latina consistiram na destruição dos arquivos orais e dos antigos sistemas de notação gráfica ou plástica, impulsionada pelo fe-

tichismo da escritura alfabética dos europeus e favorecida pelo temor dos autóctones em relação aos papéis que falavam (no caso, a leitura em voz alta dos escritos do poder, sobretudo dos *requerimentos* que os despojavam de suas terras ou os submetiam judicialmente). Também as estruturas cosmológico-religiosas dos vencidos seriam subjugadas *pela conquista espiritual* e pela *extirpação de idolatrias* com a aquisição dos códigos rituais e discursivos cristãos, como nos indica Lienhard (2003, p.159).

Pelo que expusemos até aqui, subentende-se que essa violência sobre o patrimônio linguístico e simbólico contribuiu para o extermínio ou para o enfraquecimento de povos e línguas originários e para a fixação de visões estereotipadas a seu respeito. Entretanto, felizmente, houve resistências e foram encontrados caminhos de tradução e contaminações que permitiram a essas culturas e a suas cosmovisões se reinventarem no hibridismo entre os códigos pré-hispânicos e as culturas oficiais no que Lienhard (2003, p.143) chama de *literaturas escritas alternativas*.

Dos dragões e das casas tomadas a uma história do pré-brasil

A configuração do indígena na sociedade brasileira pode ser compreendida a partir de mecanismos de controle que Michel Foucault chama de “regimes de verdade”, estabelecidos pelas instituições, pelos estados e também pelos discursos.

A verdade não existe fora do poder ou sem poder. [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade:

isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979, p.12).

Como foi exposto anteriormente, na sociedade brasileira tem sido vigente um regime de verdade fundado na valoração dos pressupostos da civilização ocidental e do progresso desenvolvimentista, que sistematicamente desqualificam, quando não eliminam, a figura e os modos de vida dos povos originários. Considerando que não existe uma vinculação direta entre o sujeito e as coisas, mas uma representação via linguagem, esse poder se revela mais incisivamente no controle dos discursos, entre eles a literatura, capaz tanto de encobrimentos como de revelações na construção das “verdades”. A fim de ilustrar uma das peculiares maneiras que o discurso literário moderno encontrou para problematizar a dita realidade, tomemos o caso do fantástico, que corresponde a *um fato inteiramente oposto às leis do real e às convenções do normal* (Paes, 1985, p.185) e que, justamente por ocorrer no cotidiano, afeta o senso do real.

O conto “Os Dragões”, do escritor mineiro Murilo Rubião (1990), que teve sua obra publicada em grande parte durante a ditadura militar no Brasil, filia-se à vertente do fantástico. No referido conto, destaca-se a perturbação no cotidiano de uma pequena cidade com a chegada repentina de dragões. Apenas as crianças os aceitaram sem restrições. Os demais pas-

saram a querer adaptá-los a sua imagem e semelhança com catequese e alfabetização. Após todo esse processo, a maioria dos visitantes dragões adoeceu e veio a falecer; sobreviveram apenas dois que, nas palavras do narrador - um professor que ficara responsável por sua formação - eram infelizmente os mais corrompidos (Rubião, 1990, p.38) e passaram a se dedicar aos vícios da bebida e da ladroagem, obviamente adquiridos pelo contato com os humanos. O personagem-narrador se ressentido do fracasso na tarefa de educá-los. O mais velho, Odorico, se torna amante de uma mulher casada e acaba morto por um tiro. O mais novo, João, passa a viver com a sua família e é adorado pelas crianças até o dia em que vomita fogo pela boca. Com isso cresce sua fama, mas, aparentemente entediado com o assédio e desejoso de maiores glórias, acaba por fugir após a passagem de um circo.

No dizer de José Paulo Paes (1985, p.192), o fantástico propicia ao leitor *um meio de escape a uma realidade cada vez mais codificada e limitada*, ou seja, provoca um jogo com a verdade ao revelar de qual mundo o leitor precisa escapar. No caso do conto, é notória a defesa da imaginação e da diferença para escapar do ambiente repressivo do cenário político brasileiro. A violência da sociedade não tolera a diferença dos dragões e força-os a adaptarem-se, inclusive com a incorporação de valores condenáveis. Ao final, com a manifestação da natureza intrínseca ao dragão ao expelir fogo pela boca, as tentativas de domesticação da sua identidade se mostram infrutíferas. Por analogia, podemos dizer que os povos originários são como os dragões do conto: se não se adaptam à civilização, estão condenados ao desaparecimento; se chegam a adaptar-se, são acusados de mimetizar os males da civilização a que supostamente aderiram e igualmente estão destinados a fracassar, ou seja, presos por ter cão, presos por não ter cão.

Um segundo exemplo literário traz a fantástica situação experimentada pelo casal de irmãos protagonistas do conto “A casa tomada”. Subjaz ao texto do argentino Julio Cortázar, escrito em meados dos anos 50, a

arbitrariedade do poder do conservadorismo social. Descritos como pacatos, os irmãos, ambos solteiros, vivem em abastada casa na cidade com as rendas obtidas de propriedades no campo. Sua rotina absolutamente previsível consiste, para o irmão, na leitura de revistas e de literatura francesa (modelares para sua visão provinciana) e, para a irmã, em tricotar roupas de pouca utilidade.

Tal equilíbrio começa a ser rompido com o aparecimento de ruídos que tomam inicialmente uma parte da casa, ao que os protagonistas reagem com temor, mas também com resignação, uma vez que se limitam a habitar no que sobrara da casa sem qualquer questionamento. Tempo depois, ouvem os ruídos se aproximando da peça em que estavam e saem correndo da casa, mais uma vez sem encarar o invasor e tampouco reagir ao saque: *Antes de nos afastar tive pena, fechei bem a porta da entrada e joguei a chave no bueiro. Não fosse algum pobre-diabo resolver roubar e entrar na casa, a essa hora e com a casa tomada* (Cortázar, 1977, p.13).

Os seres que invadem a propriedade não possuem voz ou corpo, ao contrário, reduzidos a barulhos, remetem a um caráter sobrenatural. O leitor é inserido nessa situação inusitada sem que qualquer explicação racional seja oferecida: o fato impõe-se aos personagens, como se estivesse, de alguma maneira, previsto na ordem natural dos eventos e isso é que, seguindo a definição mais conhecida de Tzvetan Todorov (1970) sobre o fantástico, provoca uma hesitação entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos. O que importa pensar é, tomando a conceituação de Paes (1985) anteriormente referida, com que verdade o leitor argentino e mesmo não argentino precisa se defrontar (quem sabe a covardia e a mediocridade da vida dos dois irmãos portenhos, essas bastante reais).

Num terceiro exemplo, destacamos a recente e inovadora literatura indígena através de um romance de Daniel Munduruku que finalmente, no

Brasil, oferece uma interpretação sobre a sua “casa tomada”, ou que, nos termos já referidos de Maria Inês de Almeida, nasce “a partir de sua própria consciência”. O que seria tratado numa crítica literária ligeira por fantástico, por revelar sombras da realidade sob a aparente ruptura da normalidade, é conduzido, numa perspectiva conectada à diferença do pensamento ameríndio, pelo viés do mito na escrita de Munduruku.

Com *O Karaíba uma história do pré-brasil*, o autor se propõe a construir sua versão sobre episódios que antecederam a invasão dos territórios indígenas pelos portugueses no século XVI. Sob o pano de fundo de disputas e guerras entre povos distintos (Tupinambá e Tupiniquim), destacam-se as repetidas aparições de um líder espiritual, o Karaíba, possuidor de poderes sobrenaturais e de capacidade visionária. Ele antecipa a chegada dos europeus através da enunciação de profecias catastróficas, identificadas pela linguagem sagrada de suas performances em meio a perturbações nos elementos naturais: *Não sobrarão vestígios de nossa passagem sobre esta terra onde nossos pais viveram. Os monstros virão e destruirão nossa memória e nossos caminhos. Tudo será revirado: as águas, a terra, os animais, as plantas, os lugares sagrados. Tudo* (Munduruku, 2010, p.2).

Nesse contexto, o mito constitui um elemento explicativo da ordem social e, como tal, verdadeiro. Em face do esvaziamento que os gregos operaram sobre o valor religioso e metafísico dos mitos, assim como sobre seu princípio de realidade, Adolfo Colombres (2005, p.37) argumenta que o mito não é desprezo à razão ou ao pensamento científico, menos ainda um irracionalismo, mas *uma forma de consciência* mais ligada às pulsões da vida que apreende a realidade não pela análise, e sim pela via do simbólico. Poesia e profecia constituem verdades que regem o presente e o futuro dos povos. Portanto, para os leitores/ouvintes indígenas de Munduruku, não existiria a hesitação descrita por Todorov; impõe-se uma ordem em que a verdade do mundo é iluminada pelos signos poéticos do mito, que, por sua

vez, não se encontra separada da realidade, ao contrário, asseguram a manutenção do *ethos* social. Nos termos do personagem Perna Solta,

Nossa tradição, pequena Maraí, sempre foi movida pela fé nos sinais que esses sábios nos trouxeram. Por muito tempo eles nos deram demonstrações de que sabem dominar a leitura do tempo. Não cabe a nós ficar questionando essa sabedoria milenar. Afinal, para nós, eles são Maíra, espécie de amigos íntimos do Criador e que nos falam as palavras sagradas vindas Dele (Munduruku, 2010, p.3).

Se entre os “regimes de verdade” abordados por Foucault está a opção ocidental pelo discurso da razão que deslegitimou o discurso dos mitos por constituírem mentiras ou ilusões de mentalidades “primitivas”, Munduruku resiste a esse processo de “colonização cultural” (Colombres, 2005, p.39) do imaginário ao reafirmar seu mundo simbólico e com isso garantir sua coerência. Ainda que isso se revele insuficiente para abalar as bases do sistema de desigualdade herdado do colonialismo, suscita o fortalecimento de processos de negociação de identidades e de diálogos interculturais que apostam num devir mais promissor para as plurais sociedades latinoamericanas.

De como a polenta se revelou indígena

Recentemente o professor Kaingang Bruno Ferreira, num evento de formação de professores, contou a “verdadeira” história da polenta gaúcha a partir dos conhecimentos milenares de seu povo, contribuindo com mais um capítulo na narração de outra história para as raízes brasileiras.

Saberes e fazeres indígenas: a temática indígena além dos muros escolares



Vendo isso, lembro das histórias que meu pai me contava quando íamos colher pinhão, falava de como o pinhão é conservado pelos kaingang para que sirva de alimento durante o ano todo. Para minha surpresa quando cheguei para dar uma palestra num auditório em Gramado, esse tinha o nome de Araucária, nesse momento andei pelo saguão, pensando por que esse nome? Por certo sabia eu que, onde existe a Araucária, é território indígena Kaingang. Então, logo me senti mais tranquilo por estar nesse território. Mas também pensei no pinheirinho do Natal (tradição europeia), nos dias de chuva e frio, quando fazíamos fogo com nós de pinho.

Os indígenas foram os primeiros a usar a Araucária. Diz a arqueologia que o Rio Grande do Sul foi povoado, aproximadamente 10 mil anos antes de Cristo, por diversos povos indígenas que viviam da caça, da coleta de frutos e mais tarde de pequenas roças (lavouras). Nessas roças cultivavam mandioca, milho e outras plantas domesticadas. O uso do pinheiro mudou com a chegada dos imigrantes italianos, que se estabeleceram na área dos pinheirais, territórios Kaingang. No início os indígenas se deliciavam comendo o pinhão e alimentavam seus porcos com ele. Mas logo começou a destruição. O pinheiro passou a ser muito valorizado para exportação e, então, os pinheirais entraram em rápida extinção.

Por sua vez, o milho foi uma planta domesticada há muito tempo pelos indígenas e muito importante em sua na dieta alimentar. Entre os modos de preparar o milho está o que chamamos de polenta de milho. A farinha era

preparada no pilão e, depois, cozida para comer com carne de caça. Hoje é consumida com carne de porco.

Essa polenta preparada pelos indígenas é diferente daquela consumida pelos italianos no século XIX no Brasil, que tem sua origem no Império Romano, quando o principal alimento dos militares era uma massa feita a partir do farro, grão similar aos do milho e do trigo, que depois de esmagado e cozido, originava um angu que dava substâncias às refeições e que podia ser melhorado com algum tipo de carne e de peixe. Quando chegaram ao Brasil, em especial ao sul, os italianos adaptaram o angu à polenta de farinha de milho. Conseqüentemente, passamos a dizer que, além da polenta de milho ser indígena, temos ainda o churrasco, o chimarrão, e tantas outras contribuições à cultura gaúcha e nacional que constituem legados dos povos autóctones. Importante destacar que tudo isso constitui a formação cultural do país e do estado. Afinal, o que seria de nós sem o outro?

Considerações finais

Muitos anos se passaram até que o “angu” romano, um cozido de cereais, de quireras de farro mais duro que o trigo, que alimentou os exércitos dos imperadores, fosse mesclado com o milho americano e desse origem à “polenta”, cuja base conhecida é, hoje, farinha de milho, água e sal. O mingau romano, na Itália, foi chamado de *pultem* (latim) e, mais tarde, apelidado de *pulenda* ou *poenta*, no dialeto Vêneto, originário do Norte da Itália, onde o consumo se popularizou e o preparo do angu se sofisticou. As carnes de caça, verduras e queijos da região serviram de acompanhamento para esta “polenta”.

Esta comida “mole”, que sustentou os povos das penínsulas itálica e balcânica, tem versão “aparentada” com o “angu” à brasileira, com forte sotaque africano. Originário da tradição mineira, feito de fubá mimoso e de farinha miudinha, misturou-se às práticas culinárias indígenas, dando origem ao que hoje conhecemos como “polenta”. Fato é que, após a chegada

do milho americano na Europa no século XVI, este alimento de característico tom amarelado passou a ser cultivado e se incorporou às práticas sociais dos italianos, mesclando-se à receita do “angu romano”, dando origem à polenta, esta comida conhecida hoje como “tipicamente italiana”. (Essas informações sobre a origem da polenta procedem de várias fontes disponíveis em sites e blogs encontrados no meio digital.)

A polenta indígena foi incorporada na culinária dos imigrantes italianos e, por consequência, hoje a identificamos como que ligada às suas práticas sociais. Este fato revela um profundo processo de aculturação de povos que conviveram em territórios, cujas fronteiras culturais sempre foram muito tênues. Os territórios culturais indígenas, africanos e europeus se misturaram, permitindo a apropriação e a ressignificação das práticas sociais dos povos “vencidos”, no caso os indígenas, pelos ditos povos “vencedores, no caso os europeus.

Este encontro de culturas tão diversas não ocorreu de maneira unidirecional, mas teve consequências profundas na sociedade americana, em especial, a brasileira. Os indígenas mudaram as práticas sociais e culturais dos imigrantes europeus que vieram para o Brasil, enriquecendo sua culinária e, ao mesmo tempo, o imaginário e a representação a respeito de si mesmos. Forjou-se, desta forma, uma sociedade multiétnica e intercultural de características identitárias muito específicas e que se diferencia do restante das sociedades americanas.

Referências

ALMEIDA, Maria Inês de & QUEIROZ, Sônia. **Na Captura da Voz**: as Edições da Narrativa Oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica: FALE/UFMG, 2005.

ARAÚJO, Ana Valéria et al. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o Direito à Diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco Idéias Equivocadas sobre Índios. In: TAQUI PRA TI. [Acervo de produção acadêmica]. 2009. Disponível em <http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/>

Cinco ideias equivocadas sobre índios palestraCENESCH.pdf Acesso em: 17 jun. 2014.

COLOMBRES, Adolfo. **Teoria Transcultural del Arte**: hacia um Pensamiento Visual Independiente. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 2005.

CORTÁZAR, Julio. **Bestiário**. São Paulo: Edibolso, 1977.

CRESTANI, Leandro de Araújo, & STADUTO, Jefferson Andronio Ramundo. O atraso tecnológico no setor agropecuário brasileiro: lei de Terras de 1850 em perspectiva. **Revista Eletrônica História em Reflexão**: v. 6, n. 12, p.1-14, jul/dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br> Acesso em: 15 jul. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GNERRE, Maurice. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LIENHARD, Martin. **La Voz y su Huella**. Mexico: Ediciones Casa Juan Pablos, Tuxtla Gutierrez: UNICACH, 2003.

MAHER, Terezinha Machado. “Índio” para Estrangeiro Ver: Panetnicidade em Contexto Multicultural Indígena. **Revista Língua & Literatura**. v.14, n. 23, p.97-122, dez. 2012.

_____. De Língua Vilã, à Língua Emprestada, à Língua Aliada: Representações acerca da Língua Portuguesa em Discursos sobre Políticas e Linguísticas no Acre Indígena. In: CONGRESSO LUSO AFRO- BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CONLAB), 11, 2011, SALVADOR. *Anais...* Salvador: UFBA, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba**: uma História do Pré-Brasil. São Paulo: Manole, 2010.

PAES, José Paulo. As Dimensões do Fantástico. In: _____. **Gregos e Baianos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RUBIÃO, Murilo. **O Homem do Boné Cinzento & Outras Histórias**. São Paulo: Ática, 1990.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. São Paulo: Perspectiva: 1970.

DA ARTE AFRICANA À ARTE AFRO-BRASILEIRA

Tesouros pouco conhecidos que as escolas devem incluir no currículo escolar

Elizabeth Milititsky Aguiar

A África que nós conhecemos é a do Tazan, Simba Safári, AIDS, fome, guerras, das tribos. Será que a África é só isso? Já viu algum livro didático mostrar que a África é o berço da humanidade, que as maiores civilizações se desenvolveram lá, que a civilização egípcia era negra? (Munanga, 2000).

[...] dentre todos os povos que influenciaram culturalmente o Brasil somente o africano foi capaz de fornecer uma cosmologia que aqui se enraizou e aqui se expande (Carneiro da Cunha, 1983).

Refletir sobre as influências da arte africana e afro-brasileira no Brasil, perceber suas conexões, identificar aproximações e distanciamentos, a partir de noções universais de arte, são ações que podem contribuir para a construção de um currículo que contemple a diversidade cultural. Para isso, é necessário que se discutam os conceitos de arte, em geral, num estudo paralelo com as artes africana e afro-brasileira, para que se entenda o contexto de suas produções, se faça um elenco de seus elementos constitutivos e se realize um levantamento de suas influências de caráter social e cultural, para além das funções religiosas e de cultos.

Estes passos são importantes e imprescindíveis para instrumentalizar os professores com vistas ao seu trabalho didático-pedagógico na escola. Além destas pertinentes reflexões, é preciso um estudo relacionado aos artistas – pintores, cantores, atores, escultores, compositores, joalheiros –, entre outros, para que os docentes possam perceber as mais diferentes formas de expressão do cotidiano dos povos, descortinando todo um universo de personagens marcados pela exclusão econômica, social, política e religiosa. Afinal é de suma importância conhecer e valorizar formas, sons, cores, características que moldaram e moldam a pluralidade oferecida à cultura por indivíduos das mais diversas origens que constroem e povoam o Brasil.

Equívocos: interpretar exige conhecer o contexto

Quando nos referimos ao termo arte africana, temos de nos conscientizar de que ele é insuficiente para abranger as diversas manifestações artísticas dentro de um continente tão vasto quanto a África, pois as sociedades que lá se desenvolveram não são homogêneas e, por consequência, sua arte também não o é. Por isso, existem muitos equívocos quando a interpretamos, pois muitos ditos intérpretes não conhecem o contexto no qual a mesma se constituiu. Se não é possível simplificar a arte africana como se esta fosse uma manifestação de todo o continente, por outro lado se deve considerar que um grupo étnico não constitui, como afirma Ola Balogun (1982), um universo impermeável, isolado relativamente a outros grupos análogos. Assim, para uma aproximação efetiva é melhor referir-se às artes da África.

As manifestações artísticas africanas são, via de regra, cercadas de visões estereotipadas desde os primeiros contatos com os europeus. O próprio uso dos termos arte tribal e arte primitiva indicam a percepção de quem se encontra fora do contexto cultural onde tal arte foi produzida. Por outro

lado, imagens da arte européia ou norte-americana não são raras nas salas de aula, enquanto as manifestações de povos considerados minoritários e sem poder, entre esses o negro, permanecem ignoradas. Até mesmo os espaços institucionalizados da arte, como as mostras e museus, subordinam a produção africana a critérios do mundo europeu, referindo-se, com frequência, exclusivamente à escravidão e à produção manual, sem destacar as qualidades estéticas ali presentes. Em oposição, na interface com a arte de código europeu e norte americano-branco, esses espaços não deixam de contextualizar e destacar elementos que conduzem para uma apreciação transcendental, apelando para a sensibilização estética, a valoração e a identificação com status social, como diz Ana Mae Barbosa (1998).

Balogun, já citado, ressalta a importância de se conhecer as culturas das quais os objetos e manifestações artísticas procedem, a fim de se evitar interpretações errôneas, a partir do olhar do observador. No seu entendimento, não são poucas as obras de arte que estão intrinsecamente conectadas aos fatores sociais, históricos e culturais próprios e característicos das sociedades nas quais foram produzidos e que, conseqüentemente, não são inteligíveis de pronto para quem não pertence àquele meio. Uma obra de arte ou um objeto cultural, por exemplo, podem se tornar indecifráveis para quem não possui o conhecimento dos elementos essenciais para interpretá-los. A interpretação das artes africanas como primitiva, por exemplo, deve-se ao fato de a mesma não se apresentar com cópias exatas das formas da natureza, o que deu aos europeus, e ainda dá a muitos de nosso tempo, a impressão (falsa) de que os africanos são incapazes de realizar representações naturalistas. As representações africanas não estão relacionadas ao ser terreno e sim, na maioria das vezes, ao mundo espiritual, pois, segundo Neyt, in Aguilar (2000):

[...] na África Negra, a imagem e a representação estão ligadas a uma mensagem social, educativa, humana, constantemente condensada sob a forma de um provérbio evocando um tipo de comportamento. Muito além da adequação ao que é real, da aparência do visível, o africano vai mais longe e cria uma relação com forças que nos superam e se referem ao destino do ser humano no cosmos. O objeto africano sempre apresenta um lado enigmático, abrindo espaço para o desconhecido.

Kabengele Munanga (2000) igualmente ressalta a questão simbólica presente na arte de cada cultura, que projeta na sua obra uma linguagem simbólica, reflexo da identidade de sua sociedade ou crítica à estrutura social desta. Portanto, as concepções estéticas variam, em um mesmo país, de região para região, e até quando se referem a períodos temporais coincidentes. Por exemplo, o renascimento europeu possuía cânones e ideais de beleza diferentes de outras sociedades do mesmo período, como as africanas. As produções artísticas da assim chamada África Negra, consideradas individualmente ou em conjunto, são diferentes das formas de arte surgidas em qualquer outra parte do mundo.

A avaliação europeia a respeito da arte africana, desde o final do século XIX, é reflexo das concepções renascentistas, vinculadas à estética clássica, platônica, valorizando o naturalismo, harmonia e ideais de beleza, na qual o elo independe do sujeito, é intrínseco ao objeto. Consequentemente, os objetos artísticos africanos foram recebidos pelos europeus como feios, desprovidos de beleza, como expressa Ratzel, in Junge (2004):

Na representação do Feio nenhum povo supera os africanos ocidentais que, para o cúmulo do excesso, amam tanto a escultura que não se cansam das caretas que retratam em qualquer material disponível. Para não falar de sua indecência, elas são, na sua maioria, tão feias não apenas por não terem absolutamente nenhum elemento estilizado, mas por quererem ser brutalmente verdadeiras conforme a natureza ou, quando muito, exagerá-la na direção do Feio. Para essa última característica contribui ainda a imperícia com que são trabalhados, sobretudo os ídolos representativos de figuras humanas.

A despeito deste enfoque pejorativo, a arte africana serviu de inspiração para movimentos vanguardistas da arte europeia do século XX, em especial o Expressionismo e o Cubismo. Artistas expressionistas, como do Grupo Die Brücke (1905-1913), fundado em Desden, e os cubistas Pablo Picasso e Braque assumiram que beberam nas fontes da estética africana para renovar sua arte.

A liberdade de tratamento das formas, geometrização e expressividade das esculturas africanas foram características que chamaram a atenção dos artistas que nela se inspiraram. Porém, ainda que tenha servido de impulso às vanguardas, esta produção foi recebida de forma equivocada e menosprezada como primitiva. Para Balogun, o equívoco se originava na ignorância a respeito das condições dos contextos nos quais as famosas máscaras eram produzidas e de que o seu escultor não objetivava realizar uma abstração, *dar uma interpretação intelectual das formas naturais*. Não é o aspecto intelectual que estava ou estará na gênese das formas que as

máscaras tinham ou terão. Jorge Coli (1995) nos lembra que [...] *é importante ter em mente que a idéia de arte não é própria a todas as culturas e que a nossa possui uma maneira muito específica de concebê-la.*

Essa maneira específica a que Coli se refere refletiu-se no contato dos europeus com a arte africana: estes perceberam as manifestações artísticas dessa cultura a partir de seu olhar colonizador, não conseguindo apreender o verdadeiro sentido daquilo que viam! Nas línguas africanas não existe uma palavra para *arte*, mas várias palavras são usadas para transmitir que algo é belo ou para se referir a um objeto que tenha sido produzido. Os Bamana, que vivem no oeste da África, principalmente no Mali, mas também na Guiné e Senegal, utilizam duas expressões para a palavra escultura, que traduzidas significam: *coisas para se olhar*. Os povos africanos possuem uma concepção de artista completamente diferente da que têm os ocidentais. O artista nunca pensa em fazer algo agradável para se olhar, mas sim criar uma peça que seja bem sucedida para realizar uma função que pode ser religiosa, mágica ou prática.

As máscaras: elo conhecido com as artes da África

As máscaras, tão conhecidas pelo mundo ocidental, não são concebidas pelos africanos como obras de arte, mas possuem um fim cerimonial, religioso, social ou ritual. O seu caráter estético reside, entretanto, na forma e não no fim ou no conteúdo, razão pela qual os objetos artísticos africanos não podem ser analisados fora de sua cultura que, num contexto mais amplo, inclui a dança e a música. Portanto, a máscara não é um ídolo, nem sequer a imagem da própria pessoa, de um deus, mas sim uma representação ou uma expressão esculpida. Não quer dizer, no entanto, que as máscaras e esculturas não obedeçam a uma ordem formal, a uma preocupação estética; ao contrário, a dimensão estética está justamente nas formas esculpidas e não no conteúdo que transmitem.

Por outro lado, as artes da África não correspondem ao estereótipo de ter apenas finalidade religiosa. Os contos africanos, que são uma forma de manifestação artística importante, não têm caráter religioso e servem como diversão, para relatar importantes fatos ou mesmo propagar a história de geração a geração, trazendo um conteúdo moral. Desta forma, Balogun alerta que classificar as artes africanas como religiosa é simplório demais. Além dos objetos artísticos rituais e religiosos, as artes da África contêm conotações políticas, econômicas e utilitárias, ainda que as máscaras sejam fundamentalmente objetos rituais.

As esculturas mais antigas são da cultura Nok (cerca de 500 a.C.), no território onde atualmente se encontra a Nigéria. Foi propagada durante a Idade do Ferro no período de 500 a.C. a 200 d.C. Na Idade do Ferro já usavam cobre, estanho, bronze e ferro para produzirem seus artefatos com mais resistência fabricando lanças, machados, artefatos de metais, vasos, esculturas, estátuas de barro. Demonstravam grande maestria em seus adereços. Em 1943, a mineração de cassiterita nas proximidades da aldeia de Nok, perto da região do Planalto de Jos na Nigéria trouxe à luz uma cabeça de terracota, a mais antiga escultura figurativa conhecida do Saara. Embora cabeças estilisticamente relacionadas, figuras, animais e fragmentos de cerâmica tenham sido encontrados em vários sítios da Nigéria desde aquela época, essas obras são identificadas pelo nome da pequena aldeia onde a primeira cabeça de terracota foi descoberta. São objetos variados, provavelmente modelados individualmente ao invés de produzidos a partir de moldes. Apesar de serem de terracota foram formados usando técnicas aditivas, de uma forma semelhante à escultura. Esta abordagem distinta sugere que uma tradição comparável à escultura em madeira pode tê-los influenciado. É interessante notar que as cabeças de terracota de Nok são sempre proporcionalmente grandes em relação aos corpos. Como não há conhecimento suficiente para explicar este aparente desequilíbrio sobre a cultura Nok, cabe lembrar que uma ênfase semelhante da cabeça nas tar-

dias tradições das artes africanas muitas vezes significa o respeito pela inteligência.

Apesar de toda a cabeça Nok ser única, certos traços estilísticos encontram-se em todas as obras mais conhecidas: os olhos triangulares e perfurados, narizes, bocas e ouvidos se combinam para representar homens e mulheres com negrito, características abstraídas. Talvez os aspectos mais marcantes das esculturas de Nok sejam os penteados elaborados e detalhados, além de jóias que adornam muitas das figuras. Os trançados são mais do que penteados, são traços da identidade familiar, grupal ou apontam o lugar social do indivíduo.

Mas tão cativantes como esses enfeites são a gama de expressões nas terracotas de Nok, que está longe de ser limitada a representações de saúde e beleza idealizada. Algumas figuras de barro parecem retratar indivíduos que sofrem de doenças como a elefantíase e a paralisia facial. Estes rostos *doentes* podem ter sido destinados a proteger contra a doença, mas, além de conjecturas, o seu significado e a importância da escultura Nok em geral ainda são desconhecidos. O estilo artístico Nok é uma prova importante das tradições culturais pré-coloniais da África Ocidental e também dos antecedentes de uma habilidade posterior: as cabeças humanas de latão e terracota realizadas em Ifé e Benin muitos séculos depois.

Riqueza estética: as jóias africanas

As jóias são muito significativas para as artes da África, além das esculturas e das máscaras, marcando eventos importantes na vida dos cidadãos. No Mali, por exemplo, os colares de contas de vidro feitos à mão, portanto, peças únicas, são presenteados às noivas, no dia em que se casam. São contas multicoloridas de diferentes tamanhos e formas. Interessante

que se destacam não apenas pela beleza, mas por serem originárias da Europa do final do século XIX, quando foram comercializadas na África.

As jóias também desempenham um papel relevante na vida do povo Dogon, cujas escadas tribais, portas, janelas entalhadas e máscaras têm recebido atenção e notoriedade no mundo ocidental. Seus colares são feitos de contas e adornos de metal prateado obtidos por meio de uma substância chamada *pó da ilha*, metal semelhante à prata, que é retirado do subsolo e passa por complexo processo até ser moldado e polido manualmente.

É impossível tratar das artes da África esgotando o tema, de inquestionável riqueza e também de inquestionável afastamento de nosso repertório. É um universo ainda a ser explorado, conhecido, compreendido e reconhecido pelos educadores.

Arte Afro-Brasileira: descortinando o universo social brasileiro

Não é incomum definir arte afro-brasileira como expressão artística relacionada à função de culto aos orixás ou temas ligados ao culto. Carneiro da Cunha (Zanini, 1983) critica esta definição, pois a mesma encobre outras poéticas e influências, por exemplo, na ourivesaria e nas artes decorativas. Assim, se não podemos definir a arte africana como exclusivamente religiosa, também para a arte afro-brasileira não cabe este conceito. A arte afro-brasileira é, semelhantemente à africana, conceitual e icônica, exigindo o conhecimento de seu universo simbólico e do contexto de sua produção. Uma forma didática de tratar a arte afro-brasileira é partir da classificação de Carneiro da Cunha, que organiza os artistas denominados afro-brasileiros em quatro grupos: os que só utilizam temas negros incidentalmente; os que utilizam o tema negro de modo sistemático e consciente;

os que se servem dos temas e das soluções plásticas africanas de modo espontâneo ou inconscientemente e, por fim, os que assumem compromisso com os valores africanos em toda a sua criatividade.

Os que só utilizam temas negros incidentalmente são autores responsáveis por imagens bastante conhecidas. Este grupo de artistas usa os temas negros incidentalmente assim como poderia tratar temas indígenas ou qualquer outro que alimente seu universo criador. Encontram-se neste grupo Tarsila do Amaral, Lasar Segall, Alberto da Veiga Guignard, Portinari, Djaniira, entre outros. Pode-se dizer que eles não são, exatamente, autores de arte afro-brasileira, mas ilustradores da temática. Classificá-los como afro-brasileiros seria o mesmo que chamar Picasso, autor da pintura das *“De-moiselles d’Avignon”*, de afro-francês ou de afroespanhol; da Mais, Debret e Rugendas também seriam artistas afro-brasileiros. Ao tratar das temáticas afro-brasileiras, é possível e valioso utilizar-se destes artistas porque alguns de seus temas nos remetem à questão da afrodescendência e permitem, a partir do contexto das obras, que seja trabalhada uma gama variada de conteúdos, tais como identidade cultural, questões sociais e de cidadania.

Entre os que utilizam o tema negro de modo sistemático e consciente destacam-se os artistas Carybé, Mário Cravo Júnior, Hansen Bahia e Di Cavalcanti, entre outros. Di Cavalcanti, entretanto, serviu-se da imagem da mulata buscando essencialmente a representação do belo, tema que era abandonado quando conveniente. Kabengele Munanga (2000), ao considerar esta perspectiva na obra de Di Cavalcanti, adverte que qualificá-la como afro-brasileira é temeroso, pois seria semelhante a considerar como euro-brasileiras as obras de artistas brasileiros, brancos ou negros, em busca da representação de beleza branca feminina.

O grupo dos artistas que se servem dos temas e das soluções plásticas africanas de modo espontâneo ou inconscientemente é o mais surpreendente, pois aponta aqueles que sequer sabem das semelhanças formais com a arte africana que a sua produção plástica possui. Neste grupo destacam-se o gaúcho Guma, branco ou bugre (como ele mesmo se define, que é mestiço com índio) e Louco, negro, da Bahia. Algumas convenções formais africanas estão presentes nas obras destes artistas, tais como: a geometrização, os olhos amendoados, a unidade da base sobre a qual é feita a figura (como fazem os Bantus), a presença de chapéus ou adornos no lugar das insígnias de cabeça, no caso do Guma. Em maior ou menor grau, podem se enquadrar neste grupo, os artistas Heitor dos Prazeres, Geraldo Teles de Oliveira e outros.

No último grupo, destacamos os que assumem compromisso com os valores africanos em toda a sua criatividade. Carneiro da Cunha afirma que estes são artistas rituais como Dioscórides M. dos Santos, o Mestre Didi, que além de artista ocupa a posição de líder espiritual da comunidade Nagô no Brasil.

Estas categorias não são definitivas e Munanga ainda interroga qual seria a maneira de classificar a maioria dos artistas afro-brasileiros negros e mestiços, tais como Agnaldo Manoel dos Santos, Rubem Valentim, Ronaldo Rêgo e outros. O uso da temática negra e das convenções formais tipicamente africanas caracteriza a escultura de Agnaldo Manoel dos Santos, cujas soluções plásticas conectam-se de maneira evidente com a estatuária bantu, embora seus ícones e símbolos remetam quase todos ao mundo religioso nagô-yorubá, afirma o referido autor. A obra de Rubem Valentim, na perspectiva da arte brasileira, é um exemplo de pesquisa formal dos temas do construtivismo. Por outro lado, é inegável o caráter religioso de sua pintura, inspirada na temática religiosa nagô-yorubá.

Pode-se afirmar que a arte afro-brasileira é contemporânea. Passou a ser reconhecida na segunda metade do século XX como manifestação plástica e visual que retoma simultaneamente a estética e a religiosidade africanas tradicionais e, de outro lado, os cenários socioculturais da população negra brasileira. Trata-se da cultura material das populações negras que aqui vivem, das obras que traduzem a cultura popular de origem africana, das citações e apropriações da arte africana tradicional. A arte afro-brasileira, assim como a arte em geral, se produz na contemporaneidade, não está restrita ao passado, aos artistas que já morreram e não são poucos seus representantes hoje em ação.

Niobe Xandó, artista autodidata paulista, criou uma linguagem baseada em símbolos gráficos. A artista, por volta de 1964, pintava plantas selvagens e imaginárias quando começaram a surgir formas estranhas entre elas, impulsionando-a a realizar pequenos *tracinhos* intercalados à pintura. Conforme Marta Salum (2000), como na tradição estética da África, a arte de Niobe Xandó quer efetivamente dizer algo, pronunciar-se e criar um discurso com um *letrismo*, que é como ela chama o conjunto formado por seus *tracinhos*, ultrapassando os limites do desenho e da pintura, da escrita e da tecelagem.

Rosana Paulino é uma artista contemporânea paulista. Nascida em 1967, sua temática situa-se entre a busca de sua individualidade e o preconceito diante da condição feminina e afro-descendente. Seus trabalhos visam a discutir a posição do negro, especialmente da mulher negra, dentro da sociedade. Os materiais por ela utilizados evocam o universo feminino: linhas, tecidos, bordados, remetendo-se à infância, lembrando a mãe costureira. Rosana utiliza fotografias de família, criando um universo onde personagens marginalizados ganham voz.

Ronaldo Rêgo evoca, em suas instalações, o sincretismo religioso no Brasil, através da representação das diversas cores e formas característi-

cas da pluralidade cultural do Brasil. Por que enfatizar esta produção artística? O conhecimento da arte afro-brasileira nos leva a reconhecer nossa própria história. O estudo das manifestações artísticas africanas e afro-brasileiras permite recontar a história dos afro-descendentes, partindo-se de outro foco, não o da escravidão e do sofrimento, ainda tão presentes em nossos currículos e livros didáticos. Além disso, esta produção cultural, ao contribuir para um currículo que contempla a diversidade, possibilita trabalhar outros conteúdos, problematizar a situação do afrodescendente no contexto brasileiro e mundial, despertar a cidadania, fazer conexões com múltiplas temáticas que potencializam positivamente a presença e a imagem do negro no Brasil.

Vínculos e compromissos

Importante destacar que tanto as artes africanas quanto a afro-brasileira acompanharam as suas comunidades. Têm um profundo vínculo com a ancestralidade, mas também um compromisso em retratar o cotidiano dos povos negros, recriá-lo, transformá-lo de forma a possibilitar novas perspectivas de leitura do mundo, criar uma nova realidade e novos universos de representação simbólica. São, portanto, artes sujeitas às diversidades étnicas. Possuem características próprias que as distinguem de outras formas artísticas produzidas.

Muito mais do que celebrar a variedade, ou fazer apologia à diferença e à pluralidade cultural, o estudo tanto das artes africana quanto da afro-brasileira quer nos mergulhar em uma nova experiência de percepção do mundo, que produza novas formas de existência. Propõe instrumentalizar-nos com distintas ferramentas, para que possamos descortinar lacunas e silenciamentos, estabelecer diálogos, trazer perspectivas interessantes, atribuir à escola a capacidade de ser um espaço de respeito às diferenças e

de seus distintos sujeitos históricos, de valorização e promoção de diversas matrizes culturais.

Também é necessário considerar que o estudo da arte africana e da afro-brasileira no currículo escolar é importante porque desmistifica a ideia de que os povos africanos não produziram artes e culturas, ou que produziram artes e culturas simplórias, destituídas de elementos sofisticados. Muito pelo contrário, elas percorreram trajetórias diferentes, produziram elementos específicos, acarretaram mudanças, transformações, percepções distintas do cotidiano e do universo de representação simbólica que nos foram legadas pelos olhares europeus. A arte afro-brasileira foi alimentada pela arte africana, bebeu de sua seiva, é dinâmica, misturou-se com elementos dos povos ancestrais que ainda habitam a *terra brasilis*.

Por fim, é necessário refletir sobre a importância das artes africanas e afro-brasileira a partir de uma perspectiva política e social mais ampla. É impensável relegá-las a um apêndice dentro do currículo escolar. Se estiverem ausentes, inviabilizam um projeto de sociedade nacional baseada no respeito à diversidade cultural. Produzem um abismo que separa teoria e prática. Impossibilita que sejam vivenciados os conceitos de identidade/diversidade individual, grupo social e cultural. O estudo das artes africana e afro-brasileira projeta desafios para a prática docente, pois exige um novo fazer e agir pedagógicos, mais aptos aos contextos escolares nos quais atuamos.

Referências

AGUILAR, Nelson. **Arte Afro-Brasileira**. São Paulo: Brasil Connects, 2000. pp. 4-97.

BALOGUN, Ola. Forma e Expressão nas Artes Africanas. In: SOW, Alpha I et al. **Introdução à Cultura Africana**. Lisboa: UNESCO, 1982.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p.92.

CARNEIRO DA CUNHA, Marianno. Arte Afro-Brasileira. In: ZANINI (Coord.). **História Geral da Arte no Brasil**. v. 2, 1983. p. 984.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.64.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2. ed. revisada. Brasília, 2005.

_____. Arte Afro-Brasileira: o que é afinal? **Catálogo Arte Afro-Brasileira: Mostra do Redescobrimento**. São Paulo: Brasil Connects. 2000. pp. 98-111.

NEYT, François; VANDERHAEGHE, Catherine. A Arte das Cortes da África Negra no Brasil. In: AGUILAR, Nelson. Arte Afro-Brasileira. São Paulo: Brasil Connect, 2000, p. 34-96.

RATZEL 1885 apud JUNGE, Peter (Org.). **Arte da África: Obras Primas do Museu Etnológico de Berlim**. São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2004. p. 27.

SALUM, Marta Heloísa Leuba. Cem Anos de Arte Afro-Brasileira. **Catálogo Arte Afro-Brasileira: Mostra do Redescobrimento**. São Paulo: Brasil Connects, 2000. p.118.

http://www.metmuseum.org/toah/hd/nok/hd_nok.htm

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

Suportes digitais facilitadores da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08

Paulo Edi Rivero Martins

Simone Majerkovski Custodio

“Navegar é preciso, viver não é preciso;”

Fernando Pessoa

Nos últimos anos, é evidente o envolvimento de crianças e jovens, que fazem parte da “geração Y”, com os novos equipamentos, ferramentas e mídias digitais. Os nascidos depois da década de 80 têm como principal característica estarem se desenvolvendo em uma época de grandes avanços tecnológicos. Quem não possui hoje, pelo menos, um celular? A comunicação ocorre quase instantaneamente através de mensagens por whatsapp, facebook, twitter, entre outros. Também smartphones e computadores já fazem parte da rotina dos mais novos, tornando a tecnologia parte integrante da vida das pessoas desde que nascem. O computador, por exemplo, passou a ser indispensável em qualquer escola ou residência. Melina Veiga, especializada em Tecnologia Interativa Aplicada à Educação, professora do Colégio Santa Marcelina em São Paulo, afirma que

... as crianças e os adolescentes de hoje são nativos do computador e da internet. Já os adultos são imigrantes. São relações muito diferentes.

A existência de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar constitui atualmente uma necessidade. Sob essa lógica, torna-se imperioso o emprego de novas tecnologias em sala de aula, como apoio no desenvolvimento de tarefas curriculares. Por consequência, são necessários ajustes na metodologia de ensino adotada pelo professor, buscando adequar-se aos novos tempos de inclusão da Tecnologia da Informação no processo ensino-aprendizagem.

Ferramentas digitais estão cada vez mais desenvolvidas, sendo aperfeiçoadas constantemente, cumprindo papel importante na vida escolar, possibilitando novas formas de comunicação e de interação e, consequentemente, de aprendizagens; computadores, tablets e smartphones estão presentes na rotina de crianças e adolescentes. Por que não usá-los a favor da educação? Cabe, contudo, estabelecer regras para sua utilização em sala de aula. É necessário, para não dizer obrigatório, o uso da tecnologia com vista a incentivar os alunos a aprenderem melhor e a sentirem prazer com o que aprendem e no modo como aprendem. Naturalmente, torna-se imprescindível os ajustes nas estratégias de ensino em sala de aula.

A existência de ambientes informatizados, em que se utiliza a informática para escrever textos e utilizar jogos, foram os passos iniciais para criar a familiaridade com o mundo on line. Blogs e webquest, entre outros, ampliaram o uso da tecnologia com fins educativos. Alia-se a isso, o uso de smartphones e tablets, que atualmente encontram-se presentes nas salas de aula, oferecendo ao professor a possibilidade de interagir com seus alunos a distância e presencialmente.

Em 2012, com base em pesquisa desenvolvida com alunos da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, foi realizado um curso piloto propondo uma nova alternativa de ensino do desenho a mão livre, por meio de novas ferramentas digitais, como o tablet/pc, que nos mostrou como esse recurso tecnológico pode ajudar na solução de problemas de aprendizagem. Tal ati-

vidade estava balizada em extensão acadêmica realizada com alunos do primeiro semestre dos cursos de Arquitetura, Engenharia e Design. A maioria deles apresentava limitações e dificuldades em representar sólidos simples e conjunto de volumes mais elaborados. No entanto, apesar do número limitado de aulas, a prática do desenho com uso dos tablets apresentou resultados animadores.

Esse estudo se justificou pelo constante questionamento de alunos dos cursos de arquitetura e engenharia, sobre a necessidade e importância do desenho a mão livre. Nas primeiras aulas chegaram a demonstrar alguma resistência, convencidos de que os meios e as ferramentas digitais podem substituir com vantagem os métodos tradicionais. Segundo Carvalho (2001), o novo instrumental da informática de maneira alguma elimina o desenho a mão livre, não diminui a importância do gesto criativo ou da estética bidimensional, apenas lhe traz novos desafios. É imprescindível estudar as novas relações entre o analógico e o digital, enfatizando a importância do desenho básico, os croquis, como forma de expressar graficamente a íntima relação entre a ideia e a sua representação.

Estudos recentes sobre o tema, como o descrito nesse curso piloto, devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Iniciativas semelhantes, aplicadas à Educação Básica, poderão oferecer aos professores da rede pública e privada referências para uma metodologia que permita avançar na utilização de ferramentas e programas ao longo da escolarização de crianças e adolescentes.

No contexto atual, o uso das novas tecnologias, sobretudo da Internet, tem contribuído também de forma significativa para o desenvolvimento de debates e para as demandas por cidadania das populações negra e indígena; também podemos vislumbrar o efeito positivo das novas tecnologias enquanto ferramentas didático-pedagógicas facilitadoras de aprendizagens relativas à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e, sobretudo, como

instrumento e estratégia importantes para a consolidação das relações étnico-raciais no currículo escolar.

No que se refere à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, os recursos digitais são de extrema valia, colocando o aluno e o professor em contato com vídeos, imagens e sons, livros digitais, entre outros, da mesma forma com o uso de blogs, chats e fóruns que promovam a interação, o compartilhamento de ideias instigando a cidadania. Acreditamos que tais recursos possam promover importantes mudanças na forma com que conteúdos são ensinados e transformados em conhecimento partilhado em diferentes situações e determinados grupos.

A tecnologia tem muito a nos ensinar sobre a desconstrução de estereótipos, mas somente terá efeito com o auxílio de professores conscientes de seu papel, ou seja, conhecedores das leis, buscando por meio da pesquisa e da utilização de ferramentas, diferentes versões dos assuntos recorrentes em sala de aula.

O uso de recursos tecnológicos é uma realidade presente socialmente no cotidiano, mas torná-los úteis ao processo educativo demanda formação continuada de professores, assim como o cumprimento efetivo das referidas leis demanda que os conteúdos legais estejam efetivamente presentes no currículo, que façam parte de processo pedagógico, nos projetos político-pedagógicos, nos planos de estudos, nos planos de aula e nos diferentes espaços e tempos escolares e não constituam apenas um momento estanque usualmente visibilizado no mês de novembro, por ocasião das comemorações alusivas à Semana da Consciência Negra.

A inserção continuada de estratégias, que mantenham a atenção, a novidade e, sobretudo, a vontade de aprender e também de construir coletivamente o conhecimento, é o grande desafio do professor. O desafio de inserção tecnológica também está posto para o cumprimento das Leis

10.639/03 e 11.645/08. Como romper com um currículo que se apresenta predominantemente eurocêntrico? Quais os desafios de inserção das leis em blogs de conteúdos específicos? Como programar as novas tecnologias e torná-las acessíveis a todos no contexto escolar? Essas são algumas perguntas para as quais é preciso buscar respostas, do ponto de vista pedagógico.

Site

Site é um conjunto de páginas WEB, constituída por hipertextos acessíveis, geralmente pelo protocolo HTTP, sendo que o conjunto de todos os sites compõe o WORLD WIDE WEB (rede de alcance mundial web). Há um número expressivo de sites dedicados à ampliação do universo cultural, que incentivam o desenvolvimento de jovens, combinando informação com diversão. Há conteúdos muito ricos e variados para todas as idades, possibilitando que professores em sala de aula, ou os pais, nas residências, possam participar dessa navegação, contribuindo, acompanhando e orientando no aprendizado de seus alunos e filhos. Apontamos, a seguir, alguns sites que podem ser úteis ao professor.

<http://www.laabufpa.com/o-que-e.html>

- O que é Ludicidade africana e Afro-Brasileira

<http://www.laabufpa.com/jogos-africanos.html>

- Jogos Africanos

www.outroscarnavais.com.br

- Outros Carnavais

[http://repositorio.ufes.br/bistream/10/820/1/livro%20Africanidade\(s\)](http://repositorio.ufes.br/bistream/10/820/1/livro%20Africanidade(s))

www.iphan.gov.br

Africanidade(s) e Afrodescendência(s): Perspectivas para a Formação de Professores

www.iphan.gov.br

- O Registro do Patrimônio Imaterial

<http://rmirandas.wix.com/identidafrica#a-representaacao0social-do-negro-nolivro/c2350>

- A Representação Social do Negro no Livro Didático

<http://rmirandas.wix.com/identidafrica#no-pais-do-racismo-institucional/cmf.1>

- No País do Racismo Institucional

<http://rmirandas.wix.com/identidafrica#!cultura-religiosidade-na-contemporaneidade/cjxm>

- Cultura e Religiosidade na Contemporaneidade

<http://rmirandas.wix.com/identidafrica#/c1fsd>

- Infância Afrodescendente: Epistemologia Criativa no Ensino Fundamental

<http://rmirandas.wix.com/identidafrica#/c1fsd>

- Raça: Novas Perspectivas Antropológicas

<http://rmirandas.wix.com/identidafrica#cor-e-magisterio>

- Cor e Magistério

http://media.wix.com/ugd/a00390_afc843ac1a56467d9b456589cf906653.pdf

- O Impacto do Racismo na Infância

<http://Sd.rv.ms/Tf4Cjk>

- África à vista

www.ipeafro.org.br/home/filed/SUPLEMENTO-didatico.pdf

- O Tempo dos Povos Africanos

www.etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacao/estorias_quilombolas_miolo.pdf

- Histórias Quilombolas

https://youtube.com/wacht?V=KYdb0GkHIK4_quilombos

- Quilombos

<https://www.youtube.com/wacht?v=onah4R4uhUE>

- Grafismo Indígena: Asurini do Xingu

<http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smdhsu/usu-doc/povosindigenasbaciahidrografica.pdf>

- Povos Indígenas da Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba

http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smdhsu/usu_presencaindigenafevereiro.pdf

- Presença Indígena na Cidade: Reflexões, Ações e Políticas

www.al.rs.gov.br/Download/CCDH/Coletivos%20Guarani%20no%20RS.pdf

- Coletivos Guarani no Rio Grande do Sul

http://xa.yimag.com/org/groups/19981193/761263172/name/Livri%2012RELACOES%20ETNICO-RACIAIS_UFF_Jorge%20Luis.pdf

- Relações Étnico-Raciais e Diversidade

<http://app.box.com/s/pdv.b4eznj.2erfmyr73ab1/1/2832808647/242652834htl/1>

- Educação e Relações Étnico-Raciais: entre Diálogos Contemporâneos e Políticas Públicas

<http://unesco.unesco.org/images/0022/002270/227009POR.pdf>

- História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002321/232103POR.pdf>

- Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil: Trabalhos com Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras nas Salas de Aula

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>

- Educação Anti-Racista; Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03

<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249POR-pdf>

- História da África I – Metodologia e Pré-História da África

<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190250POR-pdf>

- História da África II – África Antiga

<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001903/190251POR-pdf>

- História da África III – África do século VII ao XI

<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190252POR.pdf>

- História da África IV – África do século XII ao XVI

<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190253POR.pdf>

- História da África V – África do século XVI ao XVIII

<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190254POR.pdf>

- História da África VI – África do século XIX à década de 1880

<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190255POR.pdf>

- História da África VII – África sob dominação colonial 1880-1935

<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190256POR.pdf>

- História da África VIII – África desde 1935

Blog

Blog ou blogue (contração do termo inglês web log, “diário da rede”) é um site cuja estrutura permite a atualização rápida, a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou posts. Estes são, em geral, organizados de forma cronológica inversa, tendo como foco a temática proposta, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do blog.

A criação de um blog é um processo relativamente simples em nível tecnológico ou técnico. Qualquer pessoa pode criar um, porém, o uso exige disciplina e autonomia de aprendizagem, representando um duplo desafio ao professor e seus alunos. Enquanto recurso pedagógico, o blog pode ser um espaço de acesso à informação especializada e também avaliativo.

Os blogs são excelentes ferramentas ou recursos tecnológicos para trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem e possibilitar a criação de uma escrita própria e/ou autoria, podendo ser visualizados pelos alunos e acompanhados pelo professor. Os blogs podem ser criados coletivamente, favorecendo desta forma o trabalho de grupo, e também criados individualmente, dependendo da estratégia pedagógica proposta.

O Brasil abriga uma enorme diversidade de povos indígenas que, com o surgimento e a popularização da internet, contam com mais um espaço de reivindicação e luta em prol de seus direitos, e é oferecido pela Tecnologia da Informação. Na atualidade, os blogs que colocam em pauta a

temática indígena são pouco visíveis na mídia em geral, mas com o avanço das novas tecnologias da informação, em especial a internet, os indígenas estão ocupando um espaço singular para fazer circular sentidos próprios interditados ao longo da história. Assim, o uso da internet como espaço de interatividade, comunicação e informação tem aumentado cada vez mais e os blogs constituem um desses meios para a promoção e divulgação do conhecimento.

Há diversos formatos de blogs dispostos na WEB, como *índios on line*, que tratam das questões indígenas. Este blog está no ar desde setembro de 2007, trazendo novidades sobre a temática, como pesquisas, espaços para divulgar publicações e destaques. A proposta é a de reunir, em um só lugar, a diversidade de sites com esta temática, facilitando a pesquisa e proporcionando o conhecimento e o fortalecimento deste meio de expressão das comunidades indígenas. Como exemplos, citamos:

<http://www.projetosdadiversidade.blogspot.com.br/2015/07/africanidades-brasileiras.html>

- Africanidades Brasileiras

<http://reiel.loveblog.com.br/400273/JOGOS-E-BRINCADEIRAS-DAS-TRIBOS-AFRICANAS/>

- Jogos e Brincadeiras das Tribos Africanas

<http://reiel.loveblog.com.br/399819/JOGOS-E-BRINCADEIRAS-POVOS-INDIGENAS/>

- Jogos e Brincadeiras de Povos Indígenas

<http://danielmunduruku.blogspot.com.br>

- Mundurukando – Blog do Daniel Munduruku

http://www.projetosdadiversidade.blogspot.com.br/2011_03_20_archive.html

- Encontros Intermunicipais

Portal

Portal é um site que funciona como um aglomerador ou distribuidor de conteúdos para uma série de outros sites ou subsites, dentro e fora do domínio da empresa gestora do portal Alguns exemplos:

<http://portaldoprofesor.mec.gov.br/index.html>

Este site é um espaço para o professor acessar sugestões de planos de aula, baixar mídias de apoio, ter notícias sobre educação e iniciativas do MEC ou até mesmo compartilhar um plano de aula, participar de uma discussão ou fazer um curso. O portal ainda possui links para sites e portais nacionais e internacionais, para auxiliar em pesquisas e na formação de professores.

<http://portal.mec.gov.br/>

https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/3_V.ph

www.portalodm.com.br

UNESCO Brasil: Educação de Qualidade para Todos

http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id.ZU121

- Situação Social da População Negra por Estado

http://wesbmed.portoalegre.rs.gov.br/smed/inclusaodigital/sites_interessantes.htm#

- Para uso do professor

Neste portal são encontrados temas sobre Arte, Educação, Ciências, Ciências Sócio-Históricas, Datas Comemorativas, Educação Especial, Matemática, Português, Línguas Estrangeiras, Tutoriais/Manuais/Cursos, Jogos e Passatempos, Educação Infantil.

<http://dominiopublico.gov.br/download/texto/me004810.pdf>

- Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais

<http://www.geledes.org.br/vp-content/uploads/2015/02/As-Religoes-de-Matriz-Africana-e-a->

escola.Apostila_1.pdf

- As Religiões de Matriz Africana e a Escola

www.elianapotiguara.org.br

- Eliana Potiguara

http://educacao.cachoeirinha.rs.gov.br/index.php/8-noticias/444-tce-rs-promove-capacitacao-para-cumprimento-da-ldb-sobre-ensino-da-cultura-afro-brasileira-e-indigena.html

- Apresentação de Cachoeirinha TCE - Cumprimento da Lei 10.639/03

http://educacao.cachoeirinha.rs.gov.br/index.php/8-noticias/442-aula-inaugural-em-ead-do-seminario-municipal-de-educacao.html

- Aula Inaugural EAD

http://educacao.cachoeirinha.rs.gov.br/index.php/8-noticias/434-afro-ulbra.html

- Afro-Ulbra

http://educacao.cachoeirinha.rs.gov.br/Situação Social da População Negra por Estado

- Notícias sobre as ações que envolvem a cultura afro-brasileira e indígena

Ferramentas de busca

Procurando responder aos desafios de uma educação inovadora, um recurso que possibilita a pesquisa e que pode nos auxiliar a desenvolver o processo ensino-aprendizagem de qualidade é a ferramenta de busca Google, que pode ser acessado através do link <http://www.google.com>. Utilizando-a, podemos encontrar vários sites que tratam das temáticas afro-brasileira e indígena, construídos por professores e alunos e, também, blogs de escolas que abordam diversos assuntos referentes ao cotidiano escolar. Como exemplo, citamos o que segue.

https://docs.google.com/filed/d/OB7cRDv6fYLjEc1jwVm03LTRVzg/preview?pli_1

- Tornar-se Negro

https://picasaweb.google.com/109466304434140473394/Feijoada

- Feijoada

<https://picasaweb.google.com/109466304434140473394/OTabuleiroDaBaiana#5540119312561283010>

- O Tabuleiro da Baiana

<https://picasaweb.google.com/prof.tatiane.gon/KOUMBAEOTAMBORDIAMB#>

- Koumba e o Tambor Diambê

<https://picasaweb.google.com/109466304434140473394/OCasamentodaPrincesa>

- O Casamento da Princesa

Outra ferramenta de busca que pode ser usada é o Yahoo! Cadê? à qual se pode ter acesso, usando o link <http://cade.search.yahoo.com/>

Lembramos, por fim, que os gestores das redes de ensino devem providenciar, por meio de atividades de formação continuada, que os professores possam romper as resistências quanto ao uso das novas tecnologias em sala de aula, integrando-as ao fazer pedagógico.

Referências

CARNEIRO, Maria Lúcia Fernandes. **Instrumentalização para o Ensino a Distância**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CARVALHO, Pedro Alves de. **O Ensino do Desenho no Mundo da Informática**. Salvador: Quarteto, 2001.

MARTINS, Paulo Edi Rivero.; OLIVEIRA, Mauricio Machado; KULPA, Cinthia Costa. **O Tablet Gráfico na Recuperação do Desenho a Mão Livre**. Seminário Internacional Representar Brasil.

<http://www.guiademidia.com.br/sites/arquitetura-e-decoracao.htm>

3

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA VIVÊNCIA DAS TEMÁTICAS EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS

Programa Convivências 2015
Acervo: DEDES



EDUCAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XXI

História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena contribuindo para a identidade do cidadão

Nora Cecília Bocaccio Cinel

Véra Neusa Lopes

O 16º ano do século XXI está em andamento, ainda cheio de surpresas e minado de questionamentos múltiplos: O que esperamos da educação? Qual será o destino das crianças que estão começando o período de escolarização e o dos jovens que logo estarão no Ensino Médio? Resultados de pesquisas mostram que temos problemas, ainda que ilhas de excelência apareçam em vários pontos do território nacional. O que estamos fazendo em educação, especialmente se levarmos em conta as normas educacionais vigentes que consideram, com toda a pertinência, a urgência em cumprir os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Leis 10.639/03 e 11.645/08)? Ainda estamos preparando alunos para um mundo e um Brasil que já não existem mais, que estão diferentes? Que valores, atitudes, capacidades, habilidades, competências, comportamentos, conhecimentos, saberes são fundamentais na formação de um cidadão, considerando que a diversidade é hoje conteúdo essencial da educação brasileira?

O modelo tradicional de educação (ainda vigente em muitas instituições escolares), ao tratar o conhecimento como acúmulo de informações, dados e fatos, não passa de um *modelo chamado cafezinho*, no entendimento de Carragher (1988). Está distante daquilo que se constitui uma exigência para que o indivíduo aprenda a conhecer, a fazer, a viver com os ou-

tros, a conviver e sobreviver, a ser. Muitas escolas mostram-se ainda como um grande obstáculo ao conhecimento do mundo e ao evoluir da história. Muitas salas de aula favorecem comportamentos incompatíveis com as necessidades do mundo contemporâneo e do processo ensino-aprendizagem: o aluno repete o que o professor repete ano após ano, em aula *do tipo discurso* ou de *faz-de-conta-que*; e as informações podem vir a se transformar em cultura inútil.

A quase constante e exclusiva utilização do livro didático e a transmissão oral pura e simples transformam-se em empecilhos para a busca de diferentes fontes de informação e da consequente construção do saber. Ensinar a pensar não é mais um Conto da Carochinha. Ações como as do tipo *dar aula* deverão ser substituídas por orientar a aprendizagem do aluno no processo de construir o seu próprio conhecimento. Não há mais espaço para o professor-informador e para o aluno-ouvinte. É a hora do professor-pesquisador e do aluno-pesquisador. Há muito, chegou o tempo da convivência com a autoaprendizagem, expressão autêntica da construção do conhecimento, forçando o professor a tornar-se um agilizador do processo ensino-aprendizagem e o aluno, um verdadeiro pesquisador. Se entendermos o conhecimento como uma representação mental, deveremos saber que ensinar é um convite à exploração e à descoberta do novo e do já existente.

O aprender a pensar sobre diferentes temas é muito mais importante do que memorizar os fatos e dados a respeito desses temas. Os alunos nos apontam os caminhos no momento em que não utilizam, nem precisam utilizar, as energias vãs dispensadas pela maioria das escolas ao (des)preparar seus alunos do século XXI. O homem é um ser em constante evolução, não é uma realidade acabada. A educação, então, não pode arvorar-se o direito de reproduzir modelos e, muito menos, colocar freios às possibilidades criativas do ser humano, original por natureza. Os estudos de Piaget nos apontaram que o processo educativo consiste em criar, artificialmente,

desequilíbrios que levam a inteligência a se desenvolver. Isto, implicitamente, sugere mudanças no modo de ensinar.

A Pedagogia, assim, ao invés de manter-se como sinônimo de *teoria do como ensinar e do como aprender*, teria, por força da atualidade, de transformar a educação em desafios, em que a ação do mestre é propor situações que incentivem, estimulem, desencadeiem a atividade reequilibradora do aluno, engenheiro e construtor do seu aprender. O professor deve, pois, estar capacitado para mobilizar o aluno para a busca do conhecimento, ajudá-lo a construir o conhecimento, a realizar as sínteses necessárias e a socializar em diferentes situações o que aprendeu por si só, com outras pessoas e grupos. O professor-educador tem de ser o agilizador que incentiva o andamento de um processo em curso – transformação – e a escola colocar-se como auxiliar e espaço na produção da autonomia de novas gerações lúcidas, criativas e pró-ativas. O próprio conceito de aprendizagem, evoluído, sugere que educar passe a ser facilitar, a repor o ser humano em sua jornada histórica, abandonando de vez a ideia de que aprender significa acumular conhecimentos, dados, fatos e informações isolados, que sobrecarregam a memória com resultados, no mínimo, desastrosos.

Vale afirmar também que a educação é um fenômeno inteiramente concretizado no crescimento pessoal e grupal, o que faz com que a ação educativa seja um processo de busca de identidade, de desenvolvimento global do ser humano, a partir dele próprio. Educar, então, é igual a oferecer melhores condições para que as pessoas e os grupos realizem, mais facilmente, a busca de seu próprio eu, de sua identidade e concretizem o seu plano de vida.

Para Gofmann, citado por Chagas (1997), a identidade é algo que se constrói no dia a dia, de responsabilidade conjunta de indivíduo e grupo (meio exterior), considerando-a sob três dimensões:

a) Identidade do eu – resultado das concepções e sentimentos que o indivíduo tem sobre si mesmo. Para o surgimento do eu é necessário que exista autoimagem, que é a visão pessoal que o indivíduo elabora, a partir de suas referências, da sua existência em contínuo processo de transformação e da imagem que atribui a si mesmo. Está também relacionada à autoestima, que é decorrência da autoimagem e corresponde ao grau de valia que o indivíduo atribui a si mesmo.



b) Identidade social – resultado da concepção que os outros têm do indivíduo e dos atributos que lhe são conferidos. Relaciona-se ao grau de pertença a um grupo ou a diferentes grupos e ao significado emocional agregado a esse sentimento de pertença. A visão estereotipada que um grupo possa ter de alguém conduz a tratamento desigual entre as pessoas. Os grupos influenciam de tal forma o indivíduo que é impossível separar sua história de vida das experiências vividas em diferentes grupos.

c) Identidade pessoal – síntese dos dados e itens biográficos que os outros fazem do indivíduo e seu grupo. A história de vida envolve obrigatoriamente seus ancestrais e antecedentes. Valorizar e ter valorizadas as próprias raízes são fatores de autoconceito e autoestima em alta.

Educação é esforço conjunto de seres humanos e instituições, realizado a partir de valores e fins capazes de manter presente o verdadeiro sentido da existência do homem e sua participação na obra do bem comum. Educação é, pois, tarefa significativa da área social, comprometida com o ser humano e sua autoconstrução no tempo e no espaço, atentando para as prioridades da época, para os bens culturais materiais e imateriais e os valores da sociedade em que vivemos. A concepção nos remete à ideia de que cada uma de nossas escolas, no conjunto de seu esforço, na ação de cada serviço, na tarefa de cada sala de aula ou fora dela, deverá atentar para o seu modo de agir e adotar uma atitude científica e responsável na organização do currículo, com vistas a atingir objetivos e fins, vivenciando valores. É na escola, um dos ambientes onde a educação se processa de modo sistemático, que a experiência de cada cidadão, cada comunidade, cada grupo social deverá ser transformada em fonte de questionamentos, de criatividade, de participação, de conhecimento, dando forma autêntica e verdadeira ao processo ensino-aprendizagem. Cabe aqui lembrar, por ser ainda válido, o disposto no Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003):

A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, e pode contribuir para a conquista de um mundo mais seguro e sadio, mais próspero e puro, favorecendo o progresso socioeconômico e cultural, a tolerância e a cooperação entre as nações;

apesar de não ser condição suficiente, a educação é de fundamental importância para o progresso individual e social e, juntamente com o conhecimento e a cultura, é capaz de promover o desenvolvimento;



a educação atual apresenta-se com graves deficiências e se faz necessário, portanto, torná-la mais relevante, significativa e qualitativamente superior, do mesmo modo que universalmente disponível, isto é, ao alcance de todos;

a educação básica compatível e adequada é fundamental no fortalecimento dos níveis superiores de educação e ensino, na formação científica e tecnológica e no alcance da autonomia;

é necessário oportunizar às gerações de hoje e de amanhã uma visão mais abrangente de educação básica, para enfrentar a amplitude e a complexidade dos desafios apresentados pelo mundo.

Estamos buscando no Brasil um modelo de educação não fechado, receptivo às mudanças que ocorrem na sociedade, de modo particular às mudanças de comportamento que se fazem necessárias para o enfrentamento dos desafios do século atual. Uma dessas mudanças diz respeito à visão do novo homem brasileiro, no qual se inscrevem o branco, o negro, o indígena e todos os demais grupos étnicos presentes na composição do nosso povo. A escola tem de tornar-se competente para tratar dos assuntos de cidadania, direitos humanos, identidade, preconceito, discriminação e racismo, homofobia e intolerância, entre outros tantos. Especialmente a escola pública deve estar comprometida com a construção de uma nação livre, soberana e solidária, onde o exercício da cidadania não se constitua privilégio de uns poucos, mas direito de todos.

Pablo Gentilli, citado por Padilha (2007), afirma que qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio, por isso, a escola que queremos para o

século XXI é aquela que garante qualidade para todos, que busca a qualidade a partir do reconhecimento e da valorização das múltiplas diversidades, considerando também a étnico-racial, a cultural e a de gênero.

Desenvolvendo novas narrativas

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX [hoje XXI] é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade e homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças de origem. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças (Emília Ferreira, citada em Candau, 2012).

O que a prática pedagógica escolar tem evidenciado ao longo da história da educação em nosso país é o privilégio de um grupo social. Os conteúdos e os materiais escolhidos para o ensino do saber escolar não oferecem encontros positivos com a imagem da população negra...

A criança e o jovem têm o direito constitucional de se verem representados e referidos enquanto indivíduos e grupo social. Este é um direito que vem sendo ferido historicamente em nosso país (Lopes, 2008).

Torna-se absolutamente necessário e urgente que sejam questionadas algumas lógicas ou narrativas educacionais vigentes, de tal sorte que seja possível a adoção de outras pedagogias. Por exemplo, é indispensável colocar em discussão:

a) a visão de *nós e dos outros* que, segundo Hernandez (2007), é determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental sobre o *outro* (aquele que não faz parte do *nós* hegemônico), cujos saberes e conhecimentos são mediados pela ideia de dominação cultural; em que a cultura do homem branco é tida como superior às demais;

b) a escola como um local pouco interessante, onde se ensinam a resignação, a passividade e a obediência; onde é quase impossível praticar-se a Pedagogia da Felicidade, a Pedagogia Emocional e a Pedagogia da Diferença;

c) a escola como o espaço de homogeneização, onde todos devem realizar as mesmas atividades e do mesmo modo, repetir a resposta única pautada na palavra do professor e no livro didático; onde todos são diferentes, mas não se reconhece a diversidade como fundamento para uma renovação curricular;

d) a escola como um espaço narrativo privilegiado para alguns enquanto produz/reforça a desigualdade e a subordinação de outros, conforme afirma Meyer (2005).

Já está na hora de focarmos na escola que exercita um currículo baseado na convivência entre os diferentes, com iguais possibilidades de cada um se construir como cidadão. É imprescindível pensar a escola como espaço de convivência, onde os diferentes ambientes de aprendizagem, colocados à disposição dos alunos, devem ser vistos, entendidos e utilizados como oportunidades para serem construídos os alicerces da cidadania e da democracia; como local apropriado para o enfrentamento dos desafios provocados pelo reconhecimento de que, na sociedade e também no âmbito da escola, vivemos várias dimensões da diversidade, das quais destacamos aqui a étnico-racial, a cultural e a de gênero. O trato pedagógico e ético da diversidade é uma tarefa da escola (nada fácil) que deve estar expresso no currículo.

Gomes (2006), por sua vez, ao referir-se à educação escolar para o século XXI, levanta questionamentos relacionados à igualdade/diversidade, como os que seguem. Estamos falando de quê? Da igualdade como sinônimo de homogeneidade, com uma única história e cultura, com um único processo ensino-aprendizagem, não considerando as individualidades e as especificidades? Ou da igualdade considerando a diversidade que tem como base a história e a cultura de todos os povos, para além da civilização branco-ocidental? Por que tanta ênfase na igualdade e tanto medo da diversidade?

Sendo o Brasil um país diverso e plural do ponto de vista étnico-racial e cultural, é fundamental que a escola (ainda eurocêntrica) tome consciência da necessidade de mudar, torne-se competente pedagógica e didaticamente para trabalhar com as diversidades para, conforme afirma Alves (2006), promover educação, a partir de outras lógicas educativas: outras formas de ensinar e aprender, outras expressões e conteúdos pautados na pluralidade e na diversidade, na vida real, no cotidiano, incorporadas ao currículo escolar. E o currículo tem, nesse momento, papel primordial. É preciso que contemple as diferentes manifestações culturais vigentes na sociedade,

rompendo assim com a visão monocultural que muitos sistemas de ensino ainda teimam em adotar; que seja entendido como espaço de questionamento de nossa identidade cultural e das representações que fazemos de nós mesmos e dos outros. Isto porque, segundo, Moreira e Candau (Revista Brasileira de Educação, 2003),

...a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la e neutralizá-la. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio a que está chamada a enfrentar.

Esta escola deve estar empenhada em:

* colocar em prática uma proposta pedagógica, produzida coletivamente, capaz de garantir a inclusão dos diferentes, especialmente negros e indígenas, em diferentes espaços, tempos e grupos sociais; em que, conforme Santomé (1995),

...os conteúdos anti-racistas, anti-sexistas, anti-belicistas, ecológicos, etc. devem estar presentes em todas as disciplinas. Não podem ficar reduzidos a temas mais ou menos esporádicos, quando não marginais, a objeto de dias especiais, nem a matérias independentes.;

* organizar o espaço escolar como um ambiente educativo em que, conforme a UNESCO, pessoas de diferentes estratos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses podem apropriar-se dos conteú-

dos da cultura mundial e local e constituir-se como sujeitos, desenvolvendo sua autonomia, autogoverno e sua própria identidade; em que o *outro* é respeitado, todos têm visibilidade; são combatidos preconceitos, estereótipos e discriminações, bem como são construídos diuturnamente o autoconhecimento, a autoimagem e a autoestima;

* desconstruir situações de preconceito, discriminação e racismo vividos no dia a dia e contidos em livros didáticos e outros materiais pedagógicos e na mídia, tendo um olhar crítico sobre as linhas e entrelinhas de textos e o conteúdo subliminar das ilustrações, sendo mediadora na construção de entendimentos que favoreçam a convivência entre os diferentes grupos étnico-raciais, culturais e de gênero existentes na comunidade;

* valorizar e respeitar a pluralidade cultural existente na sociedade, na comunidade do entorno e na própria escola, propondo estratégias pedagógicas que permitam à instituição caminhar da sensibilização que envolve para a capacitação que se compromete com as mudanças que se fazem necessárias e obrigatórias no currículo escolar, relacionadas com as questões de diversidade;

* disponibilizar meios aos alunos para reconhecerem o mundo em que vivem e refletirem sobre sua realidade, transformando-a e transformando-se.

Assim, na (re) construção curricular necessária para processar a efetiva inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica, a escola precisa considerar, também, tanto os valores civilizatórios afro-brasileiros quanto os indígenas como condição fundante para uma educação voltada para a convivência e a cidadania. Esses valores privilegiam outras lógicas educacionais que se distanciam da tradição dualista que destaca a razão em detrimento da sensibilidade. Essas outras lógicas nos dizem que a escola deve preocupar-se com o aluno como ser integral

e único, em que o corpo e a mente são indivisíveis, indissociáveis, cuja separação deve ser observada apenas para fins de estudos e de questões didáticas. Tomemos como exemplo a corporeidade.

Qual o papel do corpo enquanto conteúdo curricular? A corporeidade deve ir muito além das práticas (apresentações) de capoeira e dança comuns em nossas escolas quando os professores afirmam que trabalham a questão da corporeidade e que estão desenvolvendo conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Significa permitir que sejam estabelecidas relações entre nexos corporais, linguagens e comportamentos na vida concreta das pessoas. Significa criar oportunidades para que os alunos construam suas aprendizagens, considerando suas histórias de vida, suas múltiplas inteligências e múltiplas formas de expressão.

Segundo Alves (2006), a corporeidade se torna possível, concreta, graças às relações que se estabelecem entre os corpos nos diferentes grupos aos quais pertencem as pessoas. Com nossos corpos vemos, ouvimos, falamos, nos comunicamos (conversamos, dialogamos), expressamos nossas ideias e nossos afetos e emoções; em nossos corpos construímos e registramos a nossa história de vida; fazemos e criamos cultura, criamos linguagens; vivemos. Corporeidade significa, então, a essência ou a natureza do corpo, um estado corporal; é relativa a tudo que preenche espaço e se movimenta e que situa o homem como um ser no mundo. Figueira e Jaeger (2005) afirmam:

Ao falar sobre o lugar do corpo na escola, é preciso chamar a atenção para a ideia de que ele está sendo constantemente produzido tanto histórica quanto culturalmente, sendo, ainda, um lugar de intensas transformações, descobertas e revelações. O corpo, desde muito tempo, vem se tornando um território a ser estudado, revelado, produzido e construído a partir de diferentes práticas sociais e culturais... Podemos dizer que as informações e intervenções referentes ao corpo se encontram em muitos lugares, constituindo um cenário de informações e conhecimentos praticados a partir de diferentes linguagens. Assim, o corpo é construído no contexto cultural e social onde vive, sendo produzido nas relações que ali se estabelecem, consoante as exigências, necessidades e desejos dos sujeitos, da cultura, de seu tempo e lugar.

A corporeidade nos leva a pensar nas formas de representação do negro e do indígena na sociedade, como esses brasileiros foram e continuam sendo representados na sociedade e nas escolas, e de que modo as diferentes formas de representação interferem na construção das identidades dos brasileiros. Neste contexto, é preciso pensar nas questões de violência simbólica e física praticada, por exemplo, contra afro-brasileiros e indígenas (especialmente mulheres e crianças); na invisibilidade de sujeitos individuais e coletivos; no massacre e extermínio de populações, consideradas por suas condições étnico-raciais, culturais e de gênero, como inferiores; no

não respeito aos direitos individuais e coletivos de quilombolas e indígenas brasileiros, entre outros.

Os corpos falam, seja através da expressão oral, da palavra falada, seja através das diferentes formas de expressão não verbal. Marcas no rosto e penteados, por exemplo, são alguns dos indicativos das etnias entre africanos, assim como pinturas no corpo entre determinados grupos indígenas servem para significar eventos como os ritos de passagem, o estado civil, os casamentos, as guerras. Qual o significado histórico-cultural, para os nossos alunos, dos cabelos rastafári e da geometria aplicada nos cortes de cabelo de nossas crianças e adolescentes? Qual a leitura que se pode fazer de tais manifestações? Que ensinamentos podem advir desses significados?

Podemos trabalhar a oralidade como uma dimensão da corporeidade. A oralidade como processo de vivências, partilhas, de criação de linguagens, de relação eu-outro, de acordo com Alves (2006), tem como dimensões a voz, a palavra, o gesto, a expressão facial. *Griôs* e *domas* em comunidades africanas, assim como pajés e caciques nas comunidades indígenas, além dos velhos nas comunidades locais são exemplos de guardiões da memória, os quais têm papel fundamental na transmissão das respectivas culturas, na construção e na manutenção da memória histórica. Cabe, na educação brasileira, considerar e valorizar os velhos como memórias vivas, capazes de, com seu saber, usando a oralidade como meio de transmissão da cultura, ajudar a escrever outra história do Brasil, do Rio Grande do Sul, do município, da localidade.

Quanto ao valor civilizatório cooperativismo/comunitarismo, de acordo com o projeto A Cor da Cultura (2006), os corpos convivem em comunidades e não existe cultura negra, cultura afro-brasileira individualmente, em solidão, mas no coletivo, na cooperação, no e com o outro. Não existe, manifestação cultural negra individual, mas sim calcada, alicerçada no coletivo.

Por exemplo: em tese, não se come feijoada sozinho, não se faz uma roda de samba sozinho. Tal afirmativa aplica-se integralmente também no que diz respeito à cultura indígena.

Para Silva Jr. e Bento (2011):

...nossas sociedades, e particularmente nossas escolas, precisam se estruturar de forma tal que possibilitem às crianças uma multiplicidade de modos de ser, de possibilidades culturais diversas e representações do ser negro, branco e indígena.

Saberes e responsabilidades do professor

Devemos estar todos empenhados na formação básica e continuada do professor, porquanto sua presença absolutamente necessária no cenário da escola brasileira é de fundamental importância, pois, a educação, conforme Cassassus (2007), não acontece no abstrato, sendo que a qualidade da aprendizagem dos alunos é, em grande parte, influenciada pela qualidade dos processos que ocorrem na sala de aula, e essa qualidade passa pela compreensão que os docentes têm do que lá ocorre e, mais ainda, grande parte do que ocorre numa sala de aula depende do que pensam e do que os professores fazem.

A UNESCO (2007) aponta que a qualidade dos docentes e o ambiente que criam na sala de aula, excluídas as variáveis extraescolares, são fatores decisivos que explicam os resultados de aprendizagem dos alunos, o que significa que as políticas educacionais que visam à qualidade da educação só podem ser viáveis se os esforços se concentrarem em transformar, com

os docentes, a cultura da instituição escolar. Por sua vez, sem o concurso do professor nenhuma reforma da educação terá sucesso.

O que se espera então desses professores no século XXI? Que se apropriem de um conjunto de competências, que dizem respeito ao conhecimento específico, à didática e à ética, que aliem o saber teórico-conceitual à prática didático-pedagógica e ao saber conviver e sejam capazes, por exemplo, de:

- * praticar novas formas de ensinar e de aprender que favoreçam aprendizagens de conhecimentos, conceitos, atitudes, valores e posturas, conforme preceituam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as demais diretrizes daí decorrentes;

- * fazer da sala de aula espaço de reconhecimento e de retratação (eliminação dos silêncios, da invisibilidade, do não pertencimento, do desprezo verbal, do olhar e do gesto de discriminação, da omissão, da expulsão, do não protagonismo), de forma a combater posturas etnocêntricas, a desconstruir a visão homogeneizante da classe como um espaço em que todos são iguais;

- * dar visibilidade às contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais de negros e indígenas no Brasil e no mundo, orientando para uma (re) leitura da História da Humanidade e do Brasil, para uma (re) construção da verdade histórica;

- * desenvolver práticas didático-pedagógicas adequadas e compatíveis com as temáticas e seus fundamentos, tais como o exercício do diálogo e a construção de espaços democráticos de fala e escuta; o contato com grupos de representação de comunidades negras e indígenas; vivências de grupo que favoreçam a inclusão e produção coletiva de regras de convivên-

cia para desconstruir progressivamente a noção do *eu (nós) x os outros*, enfatizando o *pertencimento a diferentes e simultâneos grupos*; a *tutoria como ferramenta eficaz para a efetivação de aprendizagens cognitivas e socioafetivas entre pares de diferentes origens, culturas, etnias e gêneros*;

* buscar o apoio das comunidades locais e das famílias para (re) escrever histórias individuais e coletivas e para facilitar as aprendizagens;

* contextualizar e adequar propostas de trabalho ao nível de desenvolvimento dos alunos, tratando de forma dinâmica e flexível os respectivos conteúdos e temas, utilizando inovações tecnológicas como ferramentas pedagógicas;

* propor atividades que contemplem igualmente os diferentes estilos de aprendizagem (alunos cinestésicos, auditivos e visuais) e favoreçam a aquisição da memória de longa duração e o pensamento crítico-reflexivo, necessários para o exercício da cidadania;

* promover situações para o surgimento de alunos-pesquisadores provocando a geração de ideias inovadoras e oportunizando a eles condições para aprender, criar, resolver problemas e conflitos, descobrir soluções, refletir, *desequilibrar-se e reequilibrar-se* com autonomia e autocontrole;

* ajudar o aluno a construir relacionamentos positivos e a desenvolver habilidades pessoais e sociais, bem como estimular o sentimento de competência do aluno, sublinhando cada pequeno sucesso obtido capaz de conduzir ao resultado final esperado, que é, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2005): educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Com fundamento em Santomé (1995), entendemos, assim, que os saberes do professor, colocados a serviço das temáticas afro-brasileira e indígena, devem contribuir para formar cidadãos ativos e críticos, membros efetivos de uma sociedade solidária e democrática e que as salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas.

Aprendizagens e saberes do aluno

Qual deve ser o perfil do aluno do século XXI? Se o aluno é um cidadão em construção, ativo, crítico, membro solidário de uma sociedade democrática conforme afirma Santomé, espera-se, então, que a escola lhe forneça, por meio das diferentes áreas ou disciplinas, além dos conhecimentos específicos, as ferramentas indispensáveis para conviver solidariamente com seus pares numa sociedade diversa, multi e interétnica, multi e intercultural. Esse conviver implica ser membro atuante nos diferentes grupos em que atua. Para isso, precisa aprender, por exemplo, ao longo da Educação Básica, entre outros, a:

- * construir sua própria identidade pessoal, social e nacional, levando em conta os elementos de sua ancestralidade;

- * perceber, notar fatos, situações, expressões, ideias e conceitos, posturas e comportamentos denunciadores de práticas racistas, de preconceitos e discriminações; observar a realidade, estar atento ao que acontece ao seu redor e no mundo, usando para isto os sentidos e os recursos colocados a sua disposição;

- * conhecer-se e conhecer os outros, a partir de especificidades, identificando semelhanças e diferenças étnico-raciais, culturais e de gênero, respeitando a todos como cidadãos;

* organizar seus conhecimentos, comportamentos e posturas, a partir de novos dados e experiências de vida que incluam a convivência saudável com todas as pessoas, independentemente do pertencimento étnico-racial, de gênero, cultural e religioso;

* criar e inovar modos de convivência grupal, para modificar-se, para solucionar conflitos, para melhorar as condições de vida para si e para os outros;

* valorizar a diversidade sociocultural existente no Brasil e desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com todos;

* denunciar quaisquer atitudes, comportamentos e posturas que evidenciem práticas de racismo, preconceito e discriminação;

* analisar dados e informações sobre a realidade, levantar hipóteses, propor medidas de intervenção na realidade, avaliar soluções e resultados;

* tomar consciência e decidir sobre o que acontece no dia a dia, as transformações sociais, a necessidade de diálogo, a participação na solução de problemas.

Da teoria à práxis

Ao longo dos tempos, o homem tem tido vontade de desenvolver-se e realizar aprendizagens e, quase sempre, sua curiosidade serviu como impulso para tentar aprender como se aprende. Já em épocas remotas, podemos constatar a existência de alguns poucos membros da sociedade dita civilizada desenvolvendo ideias sobre a natureza do processo de aprendizagem. No século XVII apareciam, frequentemente, teorias da aprendizagem, mais ou menos, sistematizadas, em desafios às já existentes.

Sabemos, também, que, para ser testada e incorporada à prática das escolas, uma nova teoria levava de 25 a 75 anos, até que influísse efetivamente na orientação docente e competisse com os modelos teóricos existentes. Nos dias de hoje, podemos ainda verificar a existência, nas escolas, de aspectos de diferentes teorias da aprendizagem, sem perceber que, às vezes, são contraditórias, por suas naturezas, e incompatíveis com as possibilidades e as necessidades do aluno. Antes, as questões de aprendizagem não pareciam ser problemas, uma vez que as pessoas aprendiam, na maioria dos casos sem questionar. Então, na contemporaneidade é necessário mudarmos o pensar e o agir para ensinar e aprender.

Considerando-se que a ciência e a técnica existem e se mantêm em constante evolução, do mesmo modo que o homem, percorrendo seu espaço de vida, promovendo a si mesmo em permanente desenvolvimento, é preciso pensar em educação como um processo contínuo, que ocorre a qualquer tempo e em qualquer lugar, e que envolve o indivíduo, impulsionando-o a crescer, a criar, a tornar-se sujeito de seu próprio fazer pessoal e obrigando-o, por contingência e por questões de sobrevivência, a novos aprendizados. E, na educação desejada para o século XXI, é preciso aprender com pensadores de todo o mundo e, especialmente com teóricos negros e indígenas que nos ajudam a entender como proceder, enquanto professores, no trato das questões de diversidade étnico-racial, cultural e de gênero. Esses pesquisadores negros e indígenas ainda não são elencados como leitura obrigatória nos cursos de formação de professores. Suas propostas não são sequer consideradas nas escolas. Valem sobretudo os teóricos de escolas europeias e norte-americanas. Então é preciso expandir a busca de ideias pertinentes à complexidade das temáticas.

É nessa hora, usando uma expressão bem trivial, que se percebe a importância de *saber pescar* ao invés de *receber o peixe nas mãos*. Saber pescar envolve conhecimento teórico aliado, conseqüentemente, à prática, enquanto que receber o peixe é estagnar, não evoluir, ficar parado, sem

achar o passado, o presente e o futuro possível, por absoluta falta de agilidade mental. Então é preciso saber para poder agir.

A teoria nos ensina que educação de verdade é aquela que tem capacidade de resgatar de fato e de direito o processo ensino-aprendizagem, o desempenho do aluno, a competência do professor e da escola; que sai preparada do discurso e parte para a orientação e para a agilização de ações pedagógicas conscientes e responsáveis, porque é séria e acreditada. A nossa cultura ainda formalista de educar, de marca histórica, precisa de uma reforma urgente onde se descubra e se atenda a toda a espécie de diferenças, de dificuldades, de desigualdades e se promova situações de aprendizagens diversas, criativas, inovadoras, esquecendo as reproduções e os *repetecos*. Cada indivíduo tem seu próprio pensar e seu próprio agir a partir do que conhece. O conhecimento teórico permite ao ser humano acompanhar os avanços da ciência e da tecnologia e informa, com pertinência, que quantidade de conteúdos não significa necessariamente qualificação profissional.

Conviver inteligentemente com a teoria pode promover uma educação que perceba o aluno como cidadão apto a evoluir, a conviver, a repartir o conhecimento, capaz de aprender, de perceber-se como um ser em evolução. Todo e qualquer imediatismo, sem o devido conhecimento teórico de propostas e de metodologias, a falta de reflexão e a ausência de projetos significativos que ultrapassem o simples rol de conteúdos, em sala de aula, revelam a marca dos insucessos e da falta de iniciativa dos envolvidos no processo educativo. Para que se pretenda oportunizar aos alunos situações que lhes permitam desenvolver habilidades, sejam mentais, intelectuais, motoras, a vivência da interdisciplinaridade, da experimentação, do exercício da crítica e da autonomia, da relação professor/aluno e do binômio – *o que sabemos e o que precisamos saber* – é necessário conhecer teoria e prática num conjunto indissociável. Aprender a buscar, a analisar, a selecionar, a escolher, a tomar decisões, a pensar e a repensar, a aprender e a rea-

prender são produtos que o conhecimento teórico nos oferece, alimentando e subsidiando a nossa prática.

As teorias pedagógicas servem para explicitar, de modo sistemático, determinados fenômenos pertinentes ao ensino-aprendizagem e constituem-se em objeto de permanente análise e discussão quando postas em prática. É na ação-reflexão-ação diária que se poderá chegar à superação dos problemas que surgem na sala de aula, numa verdadeira aproximação entre discurso e realidade. As teorias que nos interessam neste século são as compatíveis com a finalidade da escola – construir a cidadania numa sociedade pluriétnica e pluricultural – e que venham a contribuir para alcançar os grandes objetivos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Vejamos. Os grandes objetivos da Educação das Relações Étnico-Raciais são: divulgar e produzir conhecimentos bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca de consolidação da democracia brasileira.

Os objetivos do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por sua vez, são: reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura dos afro-brasileiros, bem como garantir o reconhecimento e a igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Outros grandes objetivos estão definidos, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e podem servir de balizadores, como:

* conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertencimento ao país;

* conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

* utilizar diferentes linguagens, tais como a verbal, a matemática, a gráfica, a plástica e a corporal, como meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

* saber utilizar diferentes fontes e informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

* questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Se levarmos em conta a equação *formação de professor x necessidades dos alunos = aprendizagem*, todos os estudos realizados com relação às temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sem priorizar este ou aquele autor, mas optando pelo melhor para os alunos, nos levam a concluir que, como dizem os textos bíblicos “A seara é grande e poucos são os ceifeiros.” Trans, multi, interdisciplinaridade a serem visadas requerem competentes profissionais que, de fato, conheçam e valorizem a teoria e a práxis.

Os estudos poderão ter o propósito de favorecer a compreensão, o reconhecimento e a valorização:

- * das semelhanças e das diferenças entre o modo de vida de comunidades negras e indígenas no Brasil e em outras partes do mundo, no passado e no presente e quais as perspectivas de vida cidadã para elas na realidade que se apresenta;

- * das permanências de obras, de modos de viver e de pensar africanos, indígenas e afro-brasileiros de outros tempos e lugares, ainda presentes na sociedade brasileira, e as influências que essas permanências têm na inclusão étnico-racial na sociedade;

- * dos confrontos ocorridos, contatos mantidos e identidades construídas pelas comunidades negras e indígenas nas relações com outros grupos étnico-raciais, no passado e no presente, como essenciais para a formação e a consolidação da identidade e da cidadania de todos os brasileiros;

- * dos compromissos e motivações que levam e levaram negros e indígenas à participação ativa na sociedade, intermediados ou não por ações desenvolvidas por movimentos e entidades sociais;

- * das expressões culturais das diferentes comunidades negras e indígenas no Brasil, como formadoras da identidade étnica e indicadoras de diversidade cultural;

- * dos traços de africanidade e de cultura indígena existentes em diferentes bens e manifestações do patrimônio cultural brasileiro, que devem ser preservados como constitutivos da cultura brasileira;

- * da participação material, cultural e intelectual de africanos, de afro-brasileiros e de indígenas na construção da cidadania.

Finalizamos, lembrando o que diz o Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais da UNESCO, no Brasil, sobre o significado da História da África para a formação dos brasileiros. É preciso **ATUAR PARA MUDAR**, não esquecendo que

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação como Prática da Diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ALVES, Teodora de Araújo. **Heranças de Corpos Brincantes**: Saberes da Corporeidade em Danças Afro-Brasileiras. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

BIGGE, MORRIS L. **Teorias de Aprendizagem para Professores**. 6. Ed. São Paulo: EPU, 1977.

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres**: Modos de Ver. Caderno 1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Projeto A Cor da Cultura.

BRASIL. Ministério da Educação. SEPIR. 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.

_____. Ministério da Educação e do Desporto..Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998.

_____. _____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1ª a 4ª Séries e 5ª a 8ª Séries. Brasília, 1997/98.

.CANDAU, Vera Maria. (Coord.). **Somos Tod@s Iguais?** Escola, Discriminação e Educação em Direitos Humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARBONELL, Roberto G. **Aprender a Aprender**. 2.ed. Madrid: Editorial EDA F. S. L., 2007.

CARRAHER, Terezinha Nunes (Org.). **Aprender pensando**: Contribuições da Psicologia

Cognitiva para a Educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. (Org.). **Didática Crítica Intercultural: Aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASASSUS, Juan. **A Escola e a Desigualdade**. 2. ed. Brasília: Líber Livros Editora, UNESCO, 2007.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia Emocional: como Incorporar a Inteligência Emocional às Suas Estratégias de Ensino**. São Paulo: Sá Editores, 2005.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro – uma Identidade em Construção: Dificuldades e Possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DESLANDS, Keila; FIALHO, Nira. **Diversidade no Ambiente Escolar: Instrumentos para a Criação de Projetos de Intervenção**. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010. Série Cadernos da Diversidade.

ESSOMBA, Miquel Angel. (Coord.). **Construir la Escuela Intercultural: Reflexiones Y Propuestas para Trabajar la Diversidad Étnica e Cultural**. Barcelona, Editorial Grão, 1999. Biblioteca de Aula. Série Pedagogia, Teoria y Práctica.

FIGUEIRA, Márcia Luiza M.; JAEGER, Angelita Alice. Os Lugares e os Saberes dos Corpos na Escola. In: FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SCHÄFFER, Neiva Otero. (Orgs.). **Teorias e Fazeres na Escola em Mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Núcleo de Integração Universidade & Escola da PROEXT/UFRGS, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial: Desafios para a Prática Pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Walter Roberto. (Orgs.). **Educação como Prática da Diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha Beatriz G. e. Movimento Negro e Educação. In: UNESCO, MEC, ANPed. **Educação como Exercício da Diversidade**. Brasília, 2005. Coleção Educação para Todos.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma Nova Narrativa Educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Transgressão e Mudança na Educação: os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LOPES, Véra Neusa. CINEL, Nora Cecília B. Planejamento Curricular: Definindo Compromissos com a Educação Étnico-Racial. **Revista do Professor**, Porto Alegre, n. 82, abr./jun. 2005.

_____. Afro-Descendência: Pluralidade Cultural Precisa e Deve Abordar a Questão do Negro Brasileiro. **Revista do Professor**. Porto Alegre, n. 67, jul./set. 2001.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, Raça e Nação: o Currículo e a Construção de Fronteiras. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): Construindo Caminho. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-158, 2003.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Claudio Orlando do; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Currículo e Formação: Diversidade e Educação das Relações Étnico-Raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em Todos os Cantos: Reflexões e Canções por uma Educação Interplanetária**. São Paulo; Instituto Paulo Freire, 2007.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da Diferença: a Tradição Oral Africana como Subsídio para a Prática Pedagógica Brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. Coleção Repensando África, v. 2.

SANTOMÉ, Jurjo T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Coleção Estudos Culturais.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SOUZA, Simone Carvalho de; FONSECA, Patrícia do Socorro Sena. Reconhecimento e Valorização da Identidade Negra na Escola de Ensino Fundamental. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía e SOARES, Nicela Josenila Brito. (Orgs.). **Visibilidades e Desafios: Estratégias Pedagógicas para Abordagem da Questão Étnico-Racial na Escola**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA Jr., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas para a**

Igualdade Racial na Educação Infantil. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2011.

SOUSA JR., Vilson (Org.). **Nossas Raízes Africanas.** São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004.

TRINDADE Azoilda L. da. (Org.). **Multiculturalismo: Mil e uma Faces da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. **Educação de Qualidade para Todos: um Assunto de Direitos Humanos.** Brasília: UNESCO, ORLEAC, 2007.

_____. **Brasil África: Histórias Cruzadas.** Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais da UNESCO para o Brasil.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser Negro no Brasil hoje.** São Paulo: Moderna, 1998.

VYGOSTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LITERATURA AFRICANA NA ESCOLA

O ato de ler, contar e criar histórias através dos contos africanos

Elize Huegel Pires

Milene Barazzetti Machado

*De pouco em pouco o passarinho faz seu
ninho.*

(Provérbio senegalês)

Pensar sobre o ato de ler, contar e criar através dos contos africanos é considerado aqui o ponto de partida para a discussão da temática da diversidade étnico-racial e cultural no currículo escolar. A premissa principal do presente artigo refere-se à inserção de práticas escolares que trazem a cultura dos povos africanos a partir da perspectiva da literatura em diferentes espaços da escola, tendo a biblioteca escolar como foco principal. Assim, como contar histórias para as crianças na escola sem apresentar os contos africanos?

Acreditamos que, como diz o provérbio senegalês, o trabalho com literatura também é feito de pouco em pouco, em passos de formiguinha, com insistência e dedicação. Nada melhor para desenvolver um comportamento leitor do que ouvir uma boa história e, principalmente, apropriar-se dessa história. A apropriação vem da identificação. Aquele que escuta uma história traz dentro de si uma carga de memória afetiva muito intensa e tirará suas próprias conclusões sobre o que é escutado, considerando que

memória diz respeito à ancestralidade, à familiaridade, à construção de sua própria identidade.

Mesmo sabendo de tudo isso, entretanto, pode-se perceber, ainda, certo apagamento das raízes africanas em documentos oficiais que regiam a educação brasileira até final dos anos 1990. Pouco se tinha de literatura africana, de compilações de contos tradicionais, de livros que tratassem sobre diversidade étnica no Brasil. Foi preciso uma lei para que as coisas começassem a ficar mais claras. Com a Lei 10.639/03, vieram várias questões para serem abordadas, entre elas, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e, com a Lei 11.645/08, a de História e Cultura Indígena.

Considerando a convergência entre o que a legislação coloca como obrigatório e a necessidade de inserção no currículo escolar de aspectos inerentes às culturas de matrizes africanas, que estão embrenhadas na formação cultural brasileira, queremos, aqui, apresentar e analisar uma proposta de mediação de leitura, desenvolvida com êxito na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, que tomou como base a literatura de tradição popular ou autoral de países africanos e suas relações com leitores brasileiros, mais especificamente gaúchos no espaço da biblioteca escolar.

Quem irá escutar?

Vá em busca de seu povo.

Ame-o.

Aprenda com ele.

Comece com aquilo que ele sabe.

Construa sobre aquilo que ele tem.

(Kwame N'krumah – Gana)

Quando pensamos em uma história a ser lida ou contada, precisamos pensar a que público está destinada. O trabalho aqui proposto pode ser desenvolvido em qualquer região do Rio Grande do Sul, mesmo naquelas de predominância de população descendente de imigrantes europeus ou orientais. Não há como separar as questões da imigração da história do negro no Brasil. Como afirma o historiador Martin N. Dreher, em seu recente livro *190 anos de imigração alemã no Rio Grande do Sul*, “a imigração no Brasil ocorreu como uma tentativa de branqueamento da raça, já que a maioria dos habitantes eram índios ou negros.” (2014, p.163). Partindo dessa verificação histórica e do que afirma Kwame N’krumah, na citação antes referida, salientamos a importância do trabalho de resgate dessas culturas, tão apagadas em alguns ensinamentos paradigmáticos, no desenvolvimento do processo educativo.

Mesmo sendo Novo Hamburgo uma região prioritariamente de colonização alemã, observamos que miscigenação já acontece há muitos anos e isso não podemos negar. É só olhar nos olhos das crianças, nos tons de pele, nos tipos de cabelo. Assim, contar histórias africanas nessa região torna-se imprescindível. Já havia essa preocupação mesmo antes do advento da lei. Podemos citar o exemplo da própria professora Milene, que, quando iniciou sua carreira no Magistério, há vinte anos, deparou-se com uma questão que parece clichê. Estava realizando um trabalho com alunos da pré-escola que questionavam sobre o lápis de cor de pele. A professora respondia que não existia lápis cor de pele; existiam várias cores e essas poderiam ser a cor da sua pele ou não. Isso não é clichê, pois ainda existe essa fala presente em turmas escolares.

Desde então, sempre ligada à formação de uma criança leitora, a professora desenvolve o trabalho sobre essa questão por meio da contação de histórias, acreditando que, de cada história contada, algo significativo é aprendido pelos alunos. Não precisamos explicar as histórias que conta-

mos, o leitor/ouvinte vai desenvolvendo habilidades suficientes para seus próprios entendimentos.

Por que contar histórias?

A arte de contar histórias é também uma arte da memória. Não é difícil perceber que a memória é sempre o reencontro com a tradição. Tradição social efetuada pelo exercício social da oralidade (Gomes, 2012, p. 23).

A arte de contar histórias é uma das tradições mais antigas do mundo. Falar sobre diversidade étnica junto à literatura parece algo simples no momento atual, mas não é. Desde a aprovação da Lei 10.639, houve uma enxurrada de publicações de livros com contos africanos e indígenas, e também livros autorais com diversos assuntos relacionados com diversidades étnicas. Deve-se, contudo, ter cuidado com a escolha, pois nem todas as publicações são adequadas, cabendo a nós, no momento que antecede o contar, saber analisar criticamente essas obras. A tarefa de selecionar histórias, sejam elas quais forem, nunca é tarefa fácil mesmo para um bom contador de histórias. Antes da seleção, deve-se pensar no porquê de contar aquela história. Contamos uma história para aprender. Contamos uma história para lembrar tradições. Contamos histórias para mostrar elementos culturais. Contamos histórias para o deleite de quem escuta.

No âmbito das histórias africanas, os contos tradicionais mostram as diferenças culturais existentes nos diversos países que compõem o continente africano, podendo ser pensados como aqueles lidos ou coletados por escritores que realizam recontos, isto é, não criaram as histórias, apenas contam a história do seu jeito. Os escritores têm a autoria dessas histórias

publicadas em seus livros por serem suas palavras ali escritas que contam uma história tradicional coletada ou lida. Pensando em histórias autorais sobre a temática, contamos pelo mesmo motivo, mas, principalmente, para que haja respeito e resgate das culturas africanas e, também, para combater o preconceito. Definimos as histórias autorais sobre a temática como aquelas que são criadas pelo autor, utilizando várias questões do universo de países da África, ou do preconceito, entre outras coisas. Um exemplo é a história Obax, de André Neves, onde o autor pesquisou o universo da Savana Africana e criou uma história, um personagem nesse ambiente.

Contar ou ler histórias?

Assim como ouvir demanda atenção e falar pressupõe uma escuta, a leitura de um texto escrito não desqualifica a narração oral que porventura a anteceda

(Yunes, 2012, p. 59).

Partindo da citação de Eliana Yunes, pode-se afirmar que há a possibilidade de fazer as duas coisas. Contar e ler. Ou, se formos contar um conto, após a leitura, dizer de onde ele vem. Pode ser de um livro, pode ser de uma conversa, pode ser de uma contação ouvida anteriormente. Dessa forma, é possível pensar em como as histórias eram contadas em diversos lugares da África e em como as histórias surgem na infância de cada um.

O primeiro contato de qualquer criança com uma história é feito oralmente, já dizia Fanny Abramovich, em 1989. Na África, em diversas comunidades, há os Griôs (denominação dos contadores de histórias nos países africanos de colonização francesa), que são considerados enciclopédias ambulantes, e preservados durante as guerras, devido a todo conhecimen-

to histórico, sagrado e contextualizado dos contos. É através dos contos que se ensinam os pequenos. É em uma roda, ou embaixo de um Baobá, que as pessoas se reúnem para ouvir histórias e perpetuar sua cultura.

Vale um registro de que o contador de histórias da tradição, como griôs, possuía um papel social ora mais reservado, ora mais sagrado, confundindo-se sua figura com a de “proclamador” de verdades e, portanto, com força para pronunciar moralidades, costumes, princípios, porta-voz de memórias e ideologias, mesmo em comunidades que já eram ágrafas (Yunes, 2012, p. 64).

É interessante, portanto, na contação de histórias africanas, que o ambiente seja preparado para isso, e apresentadas as histórias oralmente, como fazem os griôs em África. As histórias africanas devem ser contadas para que essas origens não sejam esquecidas. Celso Sisto nos diz que

A constituição de uma biblioteca íntima e pessoal estará sempre incompleta na vida de qualquer leitor – em formação ou já solidificado, se não propiciar a ele um choque de cidadania, por meio do livro, da leitura e da literatura africana que circula hoje no Brasil (Sisto, 2013, p.9-10).

Dessa forma, seja contando ou lendo, os contos e as histórias com temáticas étnicas precisam ser difundidos, tanto na escola quanto na família, e em diversos outros espaços.

Como começar a contar histórias africanas?

Para qualquer história a ser contada, precisamos transmitir nossas emoções e, principalmente, mostrar afeto durante a contação, corroborando o que Tino Freitas nos coloca, pois é através daquela forma de contar que o leitor terá curiosidade pela leitura.

O afeto é a ponte entre o livro e o leitor. E aqui, mais uma vez, a oralidade tem um papel importante na formação desse leitor. É do contador de histórias a voz que guia essa criança no caminho que leva ao gosto pela leitura (Freitas, 2013, p. 107).

Considerando a carga afetiva que o contador carrega, ao pensar em histórias africanas, como devemos começar? Por contos tradicionais? Por histórias autorais? Entendemos que isso cabe a cada contador ou professor, visto que é ele quem conhece as especificidades dos leitores/ouvintes a que a contação se destina e poderá mensurar que tipo de história atenderá às expectativas desse público específico. Podemos pensar sobre os critérios de escolha de uma história citados por Betty Coelho:

Para a escolha de histórias é necessário que se leve em conta o interesse do ouvinte, sua faixa etária, bem como a elaboração de um planejamento por parte do contador, para garantir-lhe segurança e assegurar-lhe naturalidade no momento da contação da história (Coelho, 1990, p. 14).

Destacamos, com isso, a importância do planejamento da contação de histórias. É através desse planejamento que o professor contador de

histórias terá segurança para a atividade, que poderá acontecer semanalmente com todas as turmas da escola, no espaço da biblioteca escolar, no que costumamos chamar Hora do Conto.

Uma história interessante é *Menina Bonita do Laço de Fita*, de Ana Maria Machado, em que a professora começa com uma história autoral para tratar de questões relativas à ancestralidade. A atividade sugerida no Programa Histórias Animadas (www.acordacultura.org.br) pode ser utilizada como ponto de partida. Após, os alunos dizem o que é ser bonito para cada um deles. Depois, a história é contada com o auxílio de personagens produzidos em E.V.A., expostos em flanelógrafo, ou outro recurso adequado. Em prosseguimento, os alunos podem desenhar e pintar cenários e pintarem-se uns aos outros. Assim, a professora inicia com uma história autoral, para tratar especificamente de questões relativas à ancestralidade, um dos valores civilizatórios africanos que significa a relação entre a história de cada um e a memória, isto é, todos têm características relacionadas com os familiares. A memória africana foi cultivada através das histórias contadas pelos negros escravizados que aqui chegaram há anos atrás. Nessa história de Ana Maria Machado, a autora cria um personagem (o coelho) que tem curiosidade sobre a cor de uma menina. No decorrer da história, a mãe da menina explica a origem familiar africana, e, portanto, o porquê da menina ser “tão pretinha”.

Outra obra com muitas possibilidades de abordagem é *Reizinhos do Congo*, de Edimilson de Almeida Pereira. Os alunos poderão, a partir da história, buscar informações sobre reinados na África Antiga, o Congado no Brasil, o Congo na atualidade. Poderão, também, relacionar esta história com *Menina Bonita do Laço de Fita* e fazer uma discussão sobre a cor da pele dos príncipes e princesas da *Disney* e a cor da pele dos príncipes e princesas africanos, identificando semelhanças e diferenças.

Da mesma forma, *O Colecionador de Pedras*, de Prisca Agustoni e André Neves, é outro título do universo de histórias ambientadas na África que pode servir para a realização de atividades na Hora do Conto. Após a audição, com o auxílio das ilustrações de André Neves devidamente ampliadas, os alunos podem refazer a sequência da narrativa, reconstruindo o conto ao colocar as ilustrações na ordem correta.

O Casamento da Princesa, de Celso Sisto, pode ser narrado com o auxílio de telas ilustradas. Permite estabelecer uma relação entre os costumes de alguns povos africanos e os nossos costumes. Além disso, os alunos podem jogar bingo com palavras que fazem parte do vocabulário brasileiro e são de origem africana.

A partir de *Obax*, título de André Neves, é possível, construir uma boneca representando a personagem principal para ser usada na contação de histórias. Além do recurso da contação oral poderão ser criados alguns cenários, a fim de convidar as crianças a penetrar na Savana Africana para conhecer a história da menina que queria ver uma chuva de flores. As crianças podem ser convidadas a criar jogos de memória com imagens da história, criar suas próprias bonecas e a fazer trabalhos com argila. A atividade pode finalizar com um concurso de bonecas.

Filmes são alguns dos recursos que oferecem muitas possibilidades para provocar uma contação de história. Por exemplo, *Kirikou e os animais selvagens*, de Michel Ocelot e Benedicti Galup, que relata as aventuras de um menino muito pequeno com poderes especiais, pode ajudar as crianças a tomar conhecimento sobre o modo de vida no passado em países africanos. A partir deste filme, podem ser montados jogos, tais como jogo de memória com cenas do filme, bingo com imagens do filme e bingo com palavras de origem africana.

Nesta proposta de planejamento de contação de histórias, foram priorizados contos diversos sobre a temática africana, começando por histórias tradicionais com o objetivo de valorizar as culturas africanas. Podem ser acrescentadas histórias recontadas por Rogério Andrade Barbosa, Joel Rufino dos Santos, Monteiro Lobato (Histórias da Tia Anastácia), Reginaldo Prandi, Celso Sisto, Câmara Cascudo, entre outros.

O interessante nessa experiência é que, como nos contos indígenas, as histórias africanas sempre nos explicam alguma coisa, algum fenômeno natural ou acontecimento histórico. Não é preciso falar para que se destina aquela história, o próprio ouvinte, ao final, manifestar-se-á e dirá o que mais significou para ele no conto, considerando a intensa carga cultural e cheia de significados que os contos possuem.

Do contar ao ler

No início do livro *Meus Contos Africanos*, Nelson Mandela nos diz que

...a maior parte dessas histórias sofreu diversas metamorfoses ao longo dos séculos. Elas foram floreadas e, às vezes, de um povo ou grupo étnico para outro, transmitidas com imperfeições e falhas. Porque você pode contar uma história como sua imaginação, essência e ambiente determinarem; e se sua história criar asas e passar a pertencer a outras pessoas, talvez consiga trazê-la de volta. Um dia ela retornará a você, enriquecida por novos detalhes e com uma nova voz (Mandela, 2009, p.8).

Partindo do que Mandela nos diz e do pressuposto do provérbio popular *quem conta um conto aumenta um ponto*, o contador de histórias tem liberdade de maturar o conto tradicional a ser apresentado, utilizando música, brincadeiras, vozes diferenciadas e outras técnicas que estimulem o ouvinte durante a audição da história. Mas, cuidado! Maturar a história, não quer dizer modificá-la. O enredo da história e os personagens devem continuar os mesmos.

As histórias fazem aparecer, das palavras, o universo. E o contador de histórias, moldando figuras na articulação da voz, deixa escapar os habitantes de uma grande arca, para que façam morada nos terrenos vizinhos. Mas os novos habitantes só estarão realmente livres quando completados pela porção de seus novos donos, os ouvintes (Sisto, 2012, p.160).

Aquele que conta a história, assim, também media a leitura posterior. Isso é comprovado no trabalho relatado com contação de histórias no espaço da biblioteca escolar. Quando um professor ressalta os questionamentos dos alunos/ouvintes ao final da contação, tal como: “Tem esse livro na biblioteca?”, deve responder a qualquer dúvida. A história narrada não ficará parada na prateleira, além de outras histórias relacionadas. Geralmente, não há na biblioteca escolar tantos livros que sejam necessários para empréstimos a todos os alunos simultaneamente, mas há outros livros com outros contos africanos que podem ampliar o repertório do aluno/ouvinte. O leitor, que antes era ouvinte apenas, torna-se criador de imensas possibilidades de encontrar diversas histórias impressas nos livros.

Enfim, contar histórias sempre: contos tradicionais, contos africanos, contos indígenas, contos folclóricos, contos de diversos lugares do mundo,

contos autorais, qualquer história que se tenha vontade de contar ou que o ouvinte tenha interesse em escutar. O importante é levar o aluno/ouvinte para esse ambiente mágico da história e, depois, transportá-lo para o momento da leitura, quando é provocado o processo de formação de um aluno/leitor, tão desejado em diferentes objetivos da escola. E, como dizem os contadores de histórias no Moçambique, quando encerram uma contação de histórias:

Phu Karingana!

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGUSTONI, Prisca. **O Colecionador de Pedras**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- BARBOSA, Rogério Andrade. **Karingana wa Karingana: Histórias que Me Contaram em Moçambique**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- _____. **ABC do Continente Africano**. São Paulo: SM, 2007.
- BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres: Modos de Interagir**. Caderno 3. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Projeto A Cor da Cultura.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- COELHO, Betty. **Contar Histórias: uma Arte sem Idade**. São Paulo: Ática, 1990.
- DREHER, Martin N. **190 Anos de Imigração Alemã no Rio Grande do Sul: Esquecimentos e Lembranças**. São Leopoldo: Oikos, 2014.
- FREITAS, Tino. Sobre Afeto e Livros: o Papel do Contador de Histórias na Promoção da Leitura e na Formação do Leitor na Comunidade. In. SISTO, Celso. **A História fora do Papel: a Oralidade e a Multiplicação dos Espaços**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2013.
- GOMES, Lenice. Cantares e Contares: Brincadeiras Faladas. In. GOMES, Lenice; MO-

RAES, Fabiano. **A Arte de Encantar**: o Contador de Histórias Contemporâneo e Seus Olhares. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. (Org.). **Histórias de Quem Conta Histórias**. São Paulo: Cortez, 2010.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo: Ática, 2007.

MANDELA, Nelson (Sel.). **Meus Contos Africanos**. Tradução: Luciana Garcia. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MORINE, H.; MORINE, G. **El Descubrimiento**: un Desafío a los Profesores. México, Sant. Santillana: 1992.

NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

OCELOT, Michel. **Kirikou e a Feiticeira**. DVD. Paulinas.

_____. **Kirikou e os Animais Selvagens**. DVD. Europa.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Reizinhos do Congo**. São Paulo: Paulinas, 2008.

PRANDI, Reginaldo. **Contos e Lendas Afro-Brasileiras**: a Criação do Mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das Relações Étnico-Raciais**: Pensando Referenciais para a Organização da Prática Pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

RODRIGUES, Martha. **Que Cor é Minha Cor?** Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento**. 4. ed. Barcelona: Paidós, 1998.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Gosto de África**: Histórias de Lá e de Cá. São Paulo: Global, 2005.

SISTO, Celso. Diversidade Cultural: A África na Literatura Infantil Brasileira. In. GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Literatura Infanto-Juvenil e Leitura**: Questões, Reflexões e Experiências. Erechim: Habilis, 2013.

_____. **Textos & Pretextos sobre a Arte de Contar Histórias.** Belo Horizonte: Aletria, 2012.

_____. **O Casamento da Princesa.** São Paulo: Prumo, 2008.

_____. **Mãe África: Mitos, Lendas, Fábulas e Contos.** São Paulo: Paulus, 2007.

YUNES, Eliana. Contar para Ler: a Arte de Contar Histórias e as Práticas de Leitura. In. GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. **A Arte de Encantar: o Contador de Histórias Contemporâneo e Seus Olhares.** São Paulo, Cortez, 2012.

ESTRATÉGIAS EM DESTAQUE

Recursos didático-pedagógicos em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

Nora Cecília Bocaccio Cinel

Véra Neusa Lopes

Para que os atos de ensinar e aprender sejam bem-sucedidos, será que basta dizer ao professor que oriente seu aluno a estudar? É fundamental encontrar caminhos que possam ser considerados eficazes na busca de melhores resultados para os nossos alunos. Os atos de aprender e de ensinar envolvem uma série de atitudes e habilidades – do aluno e do professor –, desde o modo como percebem o meio em que vivem, o seu redor, os colegas, as pessoas com quem compartilham seus pensamentos e convívio até as evidências das mais significativas e sofisticadas operações mentais de raciocínio lógico, análise, crítica e juízo de valor.

O processo ensino-aprendizagem é uma ação intencional do professor e do aluno. Ambos atuam e fazem verdadeiro intercâmbio entre os saberes construídos e a construir, trocam informações a partir de problemas, hipóteses, situações, levantamentos, contatos, interações. Vygotsky (1991) nos deu a mais valiosa pista desse intercâmbio, quando nos pôs frente a frente com as ideias de desenvolvimento real e desenvolvimento potencial, representado pela zona de desenvolvimento proximal. Isto significa: nossos alunos têm a possibilidade de aprender, desde que como professores nossa atuação seja a mais compatível e adequada as suas condições. Analisemos esse momento: imposições, posturas autoritárias, conhecimentos prontos, nada disso é válido se não dermos ao educando as oportunidades de aprender a ser, a tornar-se um aprendiz, transformar a si mesmo e o seu

ambiente. Ao professor compete, portanto, estabelecer o sistema onde se integram *ação – reflexão – ação* com responsabilidade e comprometimento, para que o aluno se ative e se estimule a ressignificar, construir e reconstruir os mais diferentes conteúdos em todas as áreas do saber: conceitos, princípios, atitudes e/ou procedimentos.

Ao assumir a postura de um mediador, de um agilizador da aprendizagem, o professor tem de mostrar-se um verdadeiro *estrategista*, isto é, aquele que é capaz de oferecer aos alunos as mais diversas alternativas que lhes facilitem a tarefa de aprender. Afinal, o aluno é um ser histórico-social, que interage continuamente com o meio físico e com o patrimônio social-histórico. Nossos alunos têm curiosidade, querem aprender, ampliar seus horizontes, e a sala de aula (formal ou não) é um ambiente propício para que isso aconteça. O professor deve, então, possuir um rol substancial de estratégias para poder realizar um trabalho diversificado em classe, que atenda ao ritmo de sua turma, seus interesses, opções, aptidões e experiências de vida. A participação direta e efetiva em cada uma das estratégias desencadeadas é essencial ao desenvolvimento pessoal e grupal.

Diversidade x discriminação

Na Coleção Cadernos NEAB-UFPR, volume 2, na página 45, encontramos o texto que segue. *“Um dos aspectos que estão no bojo das mais diversas propostas educacionais brasileiras sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais é a necessidade urgente do combate à discriminação racial. Do ponto de vista da implementação da Lei 10.639/2003, o combate à discriminação [...] representa o primeiro passo para sua real aplicabilidade; ao se instituir um projeto educacional que contempla, nas diversas disciplinas do conhecimento, uma história da presença da população afro-brasileira para além das aulas sobre escravização (como preferiu a autora), mas, ao contrário, [que] apresenta uma história do continente africano condizen-*

te com sua importância para a humanidade, espera-se um movimento de mudança no olhar de profissionais que pensam a educação, bem como a de profissionais que pensam a produção midiática e outras tantas áreas. Assim, um movimento que tem sua base no espaço escolar pode contribuir para alterações sistemáticas na sociedade ao mesmo tempo em que produz mudanças na sua própria estrutura, pois colabora para a formação de estudantes que conhecem, respeitam e valorizam a presença e a influência africanas no Brasil”. Acrescentamos: não só africanas, mas indígenas, de povos orientais, entre outros.

É de se esperar, ainda, que, além de discriminações étnico-raciais, sejam repensadas noções de superioridade/inferioridade, possibilidades/dificuldades em grupos negros, brancos e de outras origens étnicas e em grupos com necessidades especiais de qualquer ordem. O conhecimento e a valorização de diferentes povos e de diferentes situações poderão nos levar à construção de uma sociedade mais justa e equitativa. É urgente identificar e reconhecer a discriminação e suas variáveis como elementos latentes no espaço escolar e construir coletivamente formas de combatê-las de modo emergencial e permanente, eliminando dessa forma um fator que expulsa e segrega crianças, adolescentes e pessoas adultas da educação formal. É disso que precisamos para fazer acontecer verdadeiramente o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08: desenvolver estratégias como as que apontamos a seguir, que sejam adequadas e compatíveis ao desenvolvimento dos conteúdos e temas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, lembrando que essas indicadas não esgotam o repertório e que é preciso sempre contar com a criatividade do professor.

Ensinar História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena não é mais uma questão de vontade pessoal e de interesse particular. Trata-se de questão curricular de caráter obrigatório, que envolve, além de professores e alunos, os diferentes segmentos da escola e da sociedade. Para tanto, as administrações dos sistemas, os órgãos normativos, as direções, os professores, o

peçoal de apoio pedagógico e de apoio administrativo, bem como as comunidades, precisam tornar-se competentes para fazer acontecer sua efetivação no plano real e não apenas nos planos colocados em documentos e relatórios oficiais.

Entendendo as estratégias de ensino

Estratégias são conjuntos de procedimentos, atividades e materiais diversos dos quais se vale o professor para que seus alunos os utilizem e realizem a construção dos seus conhecimentos. Aquelas estratégias, voltadas para o ato de estudar geralmente atentam para aspectos bem importantes, exigem planejamento criterioso com base nas condições dos alunos, suas características e necessidades, nos conteúdos a serem desenvolvidos, nos critérios de conveniência para a sua seleção ou para a escolha oportuna à situação do momento. Não são, pois, somente técnicas de ensino, sorteadas ao acaso para movimentar a aula ou encher folhas de planos de aula.

Uma estratégia de ensino trata de descrever os caminhos a serem seguidos pelo professor e os meios de que dispõe para atingir os objetivos determinados pelo seu plano de trabalho. Na verdade, todas as estratégias de ensino têm inerentes a si mesmas a preocupação básica de organizar o processo de ensinar e de aprender. Podemos afirmar que se convertem em propostas de experiências a serem vividas pelo aluno, num verdadeiro processo de interação aluno/professor/meio. Então, para selecioná-las e organizá-las, é preciso que o professor considere suas principais características: dinamicidade, encadeamento, variabilidade. Isto significa disponibilizar condições para que o aluno aprenda:

* fazendo, vivenciando de modo contínuo, em sequência e integrado, com múltiplas formas de abordagem de um mesmo tema;

* resolvendo situações-problema, com vontade e grande curiosidade em saber mais;

* trocando ideias, sugerindo e participando no grupo, com os colegas;

* atendendo ao ritmo próprio de cada um, segundo suas capacidades.

Alguns autores costumam sugerir que as estratégias de ensino assemelham-se a máquinas de fabricar aprendizagens, no sentido de que todas conduzem de modo linear ao alcance de um objetivo: aprender o mesmo conteúdo, da mesma maneira, ao mesmo tempo. Aqui aparece a figura do professor habilidoso e competente, que permite que cada aluno, ou cada grupo de alunos, caminhe a sua moda, com seus próprios recursos e possibilidades para chegar a construir seus saberes. A versatilidade desse procedimento também é diretamente proporcional ao preparo do professor. Já Bordenave (1988) nos afirmava que:

* uma estratégia de ensino não é uma receita culinária; há diferentes ingredientes e esses variam em cada situação de aprendizagem, da mesma forma como variam também a personalidade e a competência do professor, bem como as características dos alunos;

* a aprendizagem se realiza por meio da conduta ativa do aluno em relação ao que ele faz e não ao que faz o professor;

* cada estratégia tem o seu potencial didático; algumas com mais, outras com menos e algumas com nenhuma limitação específica; isto sem falarmos na possibilidade de umas complementarem outras, de se compensarem mutuamente;

* a escolha da estratégia está ligada a diferentes pontos de vista pedagogicamente importantes: experiência do professor, etapa do processo,

tempo disponível, estrutura do conteúdo e nível de habilidades exigido, tipo, aceitação e experiência dos alunos, contribuições e limitações das atividades de ensino e facilidades físicas e materiais.

Algumas estratégias

É conveniente que o professor associe as estratégias pedagógicas que desenvolve nos ambientes de aprendizagem com valores civilizatórios, promovendo no cotidiano escolar vivências fundamentadas em outras visões de mundo que não apenas a europeia.

Nossa preocupação, assim, é dar destaque a algumas estratégias que, ao mesmo tempo em que favorecem a abordagem das temáticas de acordo com os conteúdos definidos em lei, permitem trabalhar também valores civilizatórios tanto africanos e afro-brasileiros quanto indígenas, bem como múltiplas inteligências. Múltiplas são as possibilidades de colocar em prática, por exemplo, a corporeidade, a oralidade, a ancestralidade, a musicalidade. Colocamos em primeiro lugar a produção textual, por considerá-la primordial no trato das questões relacionadas às temáticas. Toda e qualquer outra estratégia, vai depender sempre do uso de algum tipo de texto, seja ele oral, escrito, imagético, sonoro. Apontamos, sem pretender esgotar o rol, algumas, por considerá-las adequadas: produção de textos, estudo dirigido, ficha de leitura, discussão, projeto, centro de interesses, entrevista, jogo.

Produção de texto

Pode parecer estranho escrever sobre como produzir textos, a partir de sensações, de percepções do meio que nos cerca, do ambiente, dos que conosco convivem, o que se passa ao longo do tempo, nossos usos, costumes e valores. Mas faz todo sentido quando nos referimos ao Ensino de História

e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e à Educação das Relações Étnico-Raciais. Estamos cotidianamente imersos nesses conteúdos e a maioria das vezes não nos damos conta, não percebemos o quanto as culturas indígenas, africanas e a afro-brasileira influenciam nosso modo de ser e estar no mundo, bem como o quanto é necessário processar as informações que advêm dessa convivência. É necessário que os alunos sejam encorajados a expressar seus sentimentos de diferentes formas verbais e não verbais, a produzir textos coletivos abordando questões de racismo, preconceito e discriminação. A escola deve proporcionar aos alunos ambientes onde possam expressar-se, por meio de jornal falado, jornal mural, colagens, dramatizações e outras formas de comunicação, a respeito de conteúdos que tratam da diversidade étnico-racial, cultural e de gênero, de discriminação, violência e outras de vivências de contravalores que impedem o exercício da cidadania.

Em seus estudos, Piaget considera a percepção, não como cópia estática de uma operação mental nem de qualquer um dos sentidos (audição, olfato, tato, visão, gosto), mas como funcionamento ativo do nosso organismo como um todo. Isto significa que percepção pode ser o encontro entre uma situação e um organismo que sente: um perfume no ar e uma pessoa com olfato aguçado, por exemplo. Nesse momento, entram, portanto, em funcionamento conjuntos de esquemas perceptivos que nos oferecem uma série de dados devidamente acomodados e assimilados, de acordo com nossas capacidades e nosso desenvolvimento. Explicando melhor: a fixação visual de uma cena qualquer num lugar qualquer (crianças de diferentes etnias jogando bola juntas numa mesma roda, por exemplo) não pode ser a mesma em crianças de 3, 5, 10 ou 12 anos, num adolescente ou num adulto. Pessoas com diferentes condições percebem uma mesma cena de modo diferente. Isto pode ser constatado desde a forma como observam, como ordenam seus movimentos, até os dos olhos, numa rápida sucessão de centrações e descentrações: mudam as faixas etárias e, conseqüentemente, as percepções. As sensações, o pensamento, as reações costumam

ser compatíveis com as informações recebidas e com a maturidade individual.

Para cada pessoa criança, adolescente, adulto, qualquer informação recebida, qualquer cena ou situação ou objeto ou ambiente oferece uma enorme gama de indicações, dados, significados: o pensamento é ativado por todas as percepções e tudo passa a ter maior ou menor significação, valor. Ter significado quer dizer ser funcional, compreensível, assimilável, entendível, porque representa algo para o indivíduo. Então construir textos é conseguir colocar no papel ou falar, dizer, expressar por meio de qualquer tipo de linguagem verbal e não verbal. Exemplificando: fazer uma síntese criativa, a partir de um texto dado, destacando aspectos interessantes sobre festas populares da cultura afro-brasileira (um desenho, uma escultura, uma pintura, um canto, um poema...).

Segundo os escritos de Piaget, o pensamento é indispensável para que possamos usar a linguagem de modo apropriado. Para Raths (1977), pensar é uma forma de perguntar pelos fatos, e, se o pensamento tem algum objetivo, os fatos assim encontrados serão significativos para esse objetivo. No caso das temáticas em estudo, os conteúdos e os respectivos objetivos que norteiam as aprendizagens devem ser significativos. Sobre as questões negras e indígenas, é preciso perceber, pensar, falar, dialogar, explorar percepções, fazer afirmações e proposições, indagar, e, por fim, expressar e comunicar por meio da linguagem verbal e não verbal o seu pensamento.

Como fazer isso, a partir da sala de aula e, tomando como referências os conteúdos expressos nos artigos 26-A e 79-B da LDBN e os diferentes temas que viabilizam o desenvolvimento desses conteúdos?

Fazendo observação, percebendo

Subjetivamente à ação de observar, existem ideias como as de procurar, notar, olhar, prestar atenção, perceber. Quando observamos, o fazemos com um determinado objetivo, para verificar detalhes, notar cuidadosamente coisas ao nosso redor; às vezes, nos concentramos em minúcias, em conteúdos, em processos ou, simultaneamente, em tudo o que queremos ver. Muitas vezes nos preocupamos com a exatidão dos dados, outras, apenas com uma visão superficial.

Berman (1975) afirma que

...a maneira como as pessoas percebem, o que percebem e por que percebem de tal ou tal maneira são fatores que devem receber cuidadosa atenção, a fim de que a escola ajude a desenvolver pessoas que vejam o mundo com toda a sua riqueza, variedade e encanto, com um mínimo de distorção. Tais pessoas dispõem de um tesouro imenso de materiais para seu uso ao enfrentarem as experiências da vida.

...

A escola pode desempenhar um papel importante em ajudar as pessoas a aperfeiçoarem suas maneiras de perceber. Para alguns, será suficiente que o professor ofereça estímulo, pois esses estudantes aprenderam por vários meios a perceber de maneira vívida e adequada. Outros podem necessitar de ajuda no perceber, de modo que a coisa vista combine com a realidade exterior.

Observar não é um trabalho a mais para ocupar os alunos, mas uma tarefa importante que permite explorar a realização de anotações, listagens, registros, esquemas, que servirão de subsídios para produzir textos (orais, escritos, sonoros, imagéticos). Ao pedir aos alunos para fazerem observação, é preciso que o professor os oriente em relação ao foco da observação, para que depois possam expressar o que perceberam, do modo mais fiel possível. Por exemplo:

* propor que, aos pares, as crianças se observem quanto à altura, à cor dos olhos, à cor da pele, ao tipo de cabelo, às vestimentas e a outros quesitos; após levá-los a expressar oralmente, por escrito ou usando linguagem não verbal, o que foi observado, em que são iguais e em que são diferentes:

* pedir que cada aluno traga para a sala de aula uma fotografia antiga e outra recente, para que observe semelhanças e diferenças em si mesmo em função do tempo decorrido; depois, expressem oralmente o que observaram e, se for o caso, façam um registro, usando diferentes tipos de linguagem;

* orientar os alunos para que, ao ler ou ouvir uma história da literatura afro-brasileira, africana ou indígena (por exemplo: As Tranças de Bintou), prestem atenção nos personagens (falas, vestimentas, ornamentos, modos de se relacionar), descrevendo-os oralmente, por escrito ou através de imagens, colagens ou outros meios;

* sugerir que os alunos observem como se relacionam uns com os outros em sala de aula e identifiquem comportamentos de aceitação e de rejeição, analisem esses comportamentos e produzam um código de posturas;

* propor visitarem uma comunidade indígena para observarem como vivem e o que fazem, e registrarem, por meio de fotografia, se isto for permitido, um dia nessa comunidade; depois, comentar as observações realizadas;

* orientar os alunos, para, numa visita a uma família quilombola, observarem, por exemplo: como são e o que fazem as pessoas que vivem na comunidade, os alimentos que costumam consumir, os ingredientes usados no preparo das refeições, como os armazenam e os utilizam;

* propor aos alunos uma oficina de música afro-brasileira, ocasião em que poderão observar os diferentes instrumentos musicais apresentados, perceber a variedade de sons emitidos e de ritmos apresentados, a forma de tocar os instrumentos; após, nomear os instrumentos, reproduzir os sons ouvidos, associar os sons aos instrumentos tocados, identificar os ritmos.

Literalmente, podemos oportunizar aos alunos a observação de tudo o que são capazes de ver, ouvir, sentir. Observar é uma forma de descobrir informações, é um processo de reação significativa ao mundo e é importante, também verificar junto aos alunos a exatidão e a amplitude do que vêem, ouvem, sentem pelo tato, pelo paladar e pelo olfato. Compartilhar as observações realizadas põe em destaque nossos pontos cegos (o que não percebemos) e os pontos cegos dos outros. Desenvolvemos discriminação positiva e nos tornamos mais maduros.

Comparando e classificando

A comparação desencadeia uma operação mental que identifica o estabelecimento de relação ou relações entre dois pontos: pessoas, fatos, princípios etc. A partir da identificação de semelhanças e diferenças é possível definir pontos de concordância e de discordância, o que é válido e o que não tem serventia para a produção de um texto, por exemplo. Como

tarefa, a comparação pode variar em dificuldade e amplitude: de uma comparação entre uma pêra e um abacaxi à comparação entre duas atitudes diferentes em sala de aula. Podemos pedir aos alunos que, por exemplo:

* explorem as culinárias preservadas pela comunidade em que vivem, verificando semelhanças e diferenças com outras culinárias, como o caso do milho na culinária afro-brasileira, na culinária indígena e na italiana;

* analisem os penteados que apresentam os alunos e alunas da classe e verifiquem semelhanças e diferenças quanto ao corte, ao modo de pentear, aos adereços utilizados e associem com as culturas africanas, afro-brasileiras ou indígenas;

* identifiquem semelhanças e diferenças entre o modo de vida numa comunidade indígena ou quilombola com a vida na comunidade onde moram;

* comparem as funções de um cacique numa comunidade indígena com as de um griô numa comunidade africana e com as do prefeito do município;

* analisem situação de conflito existente em sala de aula, em que um aluno sofre bullying por pertencer a uma religião de matriz africana, e identifiquem os motivos dessa prática;

* examinem dados em propaganda veiculada na mídia sobre redução da idade penal, estabelecendo relações com a diversidade étnico-racial da população brasileira;

* comparem acontecimentos no tempo e no espaço, em relação a si próprios e suas respectivas famílias, tendo como referências a anterioridade, a posteridade e a simultaneidade;

* comparem músicas afro-brasileiras com diferentes ritmos de origem africana;

* realizem um estudo comparativo entre africanos no Brasil do período colonial e africanos chegados ao Brasil na contemporaneidade, considerando: rotas de viagem e meios de transporte; tempos, espaços e condições de desembarque e permanência; origem dos africanos e lugares de destino; pluralidade e diversidade étnica dos africanos.

É interessante, inclusive, promover em grande grupo comparações realizadas em pequenos grupos ou individualmente pelos alunos. Uns podem aprender com os outros no momento em que se destacam semelhanças e diferenças que uns e outros não notaram. Isto permite o aumento da sensibilidade e da habilidade de observar. Não se trata de uma atividade de fazer por fazer, mas de explorar todas as possibilidades dos alunos, com objetivos reais traçados para que se tornem mais atentos e perspicazes e aproveitem as comparações para enriquecerem seus vocabulários. Suas ideias devem ser registradas de inúmeras formas: oralmente, por escrito, em cartazes, em desenhos, entre outros.

Por outro lado, quando classificamos ou separamos dados, coisas, objetos e outros, nós os colocamos em grupos, conforme critérios ou princípios que temos em mente. Para classificar, é preciso examinar para verificação de aspectos comuns ou não e reunir objetos ou idéias ou outras coisas quaisquer de acordo com critérios definidos. Aparecem aqui os critérios de homogeneidade e heterogeneidade, o que requer o raciocínio lógico, a necessidade de pensar para acertar, bem como a tomada de decisão.

Sabemos que, desde muito cedo, as pessoas estão expostas a comparações e sistemas de classificação no que diz respeito à diversidade étnico-racial, cultural e de gênero: cor dos olhos, tipo de cabelo, formato do nariz e da boca, tipo de roupa, gosto musical, tipo de diversão, religiosidade, apa-

recendo como consequência as noções de *pertencimento e não pertencimento* a tal ou qual grupo. Muito cedo, também, aprendem que classificar é dar ordem à existência, como no ensina Raths (1972), e isto contribui para o sentido da experiência. Requer capacidade de análise e síntese; é um estímulo à organização.

Nada melhor do que o professor propor situações que exijam as duas habilidades. Por exemplo, propor aos alunos que comparem e classifiquem de acordo com critério previamente definido:

- * instrumentos musicais utilizados numa roda de samba e numa capoeira;

- * formas de vida dos negros escravizados, no tempo do Brasil Colônia, e dos negros na atualidade, vivendo em periferias de cidades;

- * a vida dos indígenas quando os portugueses aqui chegaram com a situação dos indígenas brasileiros na atualidade;

- * palavras de origem indígena e de origem africana que fazem parte do nosso vocabulário.

Interpretando situações

Interpretar é o processo de atribuir ou negar sentido as nossas experiências. Quantas vezes nos detemos a explicar o sentido que uma experiência ou uma situação teve para nós? Somos capazes de examinar gráficos, tabelas, figuras, desenhos, cenas, caricaturas, acontecimentos, mapas, descrições, poemas e dar-lhes um sentido (significado). Estas significações são o resultado das nossas interpretações, das reações ao que experimentamos, das inferências que somos capazes de fazer de acordo com as nossas percepções.

Limitadas ou não, seguras ou dúbias, prováveis ou reais, nossas experiências retratam aquilo que refletimos, pensamos. O acúmulo de todas as experiências que vivemos e conseguimos interpretar, explicar, dar significados aumenta a riqueza de nossa vida, conforme aponta Raths, e nos permite dar asas à imaginação, facilitando a criação do texto. Ao professor compete oferecer situações de exploração de histórias, lendas, contos, entre outras, de tal forma que dêem oportunidade aos alunos de fazerem interpretações e inferências, especialmente em relação aos valores civilizatórios africanos e indígenas. São ações que ensejam interpretações:

- * desenhar, após a audição ou leitura da história, a personagem Com Quem, recriar em argila a Galinha d'Angola e confeccionar o panô;

- * desenhar uma tira com motivos africanos;

- * produzir trabalhos em palha de influência africana ou indígena;

- * recontar histórias da literatura indígena, usando diferentes linguagens;

- * construir uma maquete ou fazer um desenho reproduzindo uma comunidade indígena ou quilombola;

- * ler e explicar os dados fornecidos por tabelas que informam sobre a situação econômica de populações negras em diferentes épocas;

- * viver um personagem em dramatização sobre um fato histórico relacionado à história dos negros ou dos indígenas no Brasil;

- * debater o conteúdo do vídeo *Vista minha pele*, produzido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho – CEERT.

- * discutir a naturalização de preconceitos e discriminações como fatores de distorção na construção das relações sociais em sala de aula.

Resumindo situações

Segundo Raths (1977), resumir é descrever oralmente ou por escrito, ou por imagens, de forma condensada, a substância do que foi apresentado, do que foi lido, observado, analisado. O resumo é uma espécie de síntese de ideias relacionadas aos temas que estão sendo desenvolvidos.

Palavras e frases-chave também podem indicar ideias significativas selecionadas sobre qualquer fato, situação ou outra circunstância. São exemplos:

* fazer um resumo das informações obtidas sobre as línguas indígenas Kaingang e Guarany Mbyá, com exemplos de vocábulos que foram incluídos na Língua Portuguesa;

* sugerir, após ter lido ou ouvido um conto da literatura africana ou indígena, outro título para a história;

* construir uma linha de apoio ao título de uma história lida sobre reis e rainhas africanas.

Não existe um só modo de resumir; outros recursos, além da forma verbal, podem ser utilizados, como gráficos, esquemas, mapas conceituais, entre outros. Apontamos alguns exemplos:

* preparar, após consulta a várias fontes, um esquema para desenvolver texto sobre a situação do indígena brasileiro na contemporaneidade;

* produzir, em grupo de até três componentes, uma linha de tempo, destacando acontecimentos relevantes da presença negra no Brasil, a partir da chegada dos primeiros africanos até o ano de 1988;

* construir:

a) individualmente, ficha-síntese para cada uma das seguintes plantas de origem africana – inhame, babosa, mirra, quiabo –, apresentando o nome científico, breve descrição e ilustrando com um desenho, gravura ou fotografia;

b) maquete de uma casa africana ou de uma oca, após realizar estudos sobre o assunto; c) em grupo, um documentário sobre indígenas que vivem na localidade;

* desenhar, em grupos de três alunos, um mapa Brasil/África, indicando os portos de saída na África e os de entrada no Brasil de africanos escravizados e as rotas de dispersão dos mesmos em território brasileiro, indicando as diferentes etnias a que pertenciam esses africanos;

* organizar:

a) portfólio contendo resumos de leituras realizadas, recortes, fotos e outros registros relativos aos maçambiques do Rio Grande do Sul;

b) exposições, mostras, feiras sobre a cultura brasileira, com ênfase nas culturas afro e indígena;

c) almanaque étnico, a partir de dados coletados sobre a diversidade étnica brasileira.

* fotografar uma paisagem urbana em que apareçam indígenas vendendo seus produtos;

* mapear a diáspora africana nas Américas;

* fazer o levantamento e o registro de bens culturais imateriais afro-brasileiros e indígenas identificados na comunidade.

Fazendo suposições

Uma suposição, segundo Raths (1977), é algo aceito sem discussão. Supor é o mesmo que pensar como sendo verdade, como óbvio e indiscutível um fato, numa determinada circunstância ou num certo contexto. No entanto, é preciso considerar que uma suposição pode ser verdadeira, parcialmente verdadeira, parcialmente errada ou errada. O que importa é que, para estabelecermos uma conclusão, quase sempre levantamos uma ou mais suposições. É imprescindível sabermos discernir o suposto do verdadeiro, do real.

Levantar hipóteses (supor) é uma ação que faz parte do nosso cotidiano e nos dá a oportunidade de definirmos, inclusive, alternativas para resolver problemas, buscar soluções. Raths nos propõe uma situação esclarecedora a respeito do mérito de fazermos suposições. É o exemplo do *menino que foi a uma loja e comprou dois lápis por dez centavos. A pergunta é a seguinte: Qual o preço de cada lápis? Se nos limitarmos a números inteiros a resposta pode ser representada por pares de números, cujo total seja dez. Se aceitamos cinco centavos como resposta adequada, podemos supor que os dois lápis tenham o mesmo preço. A proposição do problema não diz isso. A não ser que façamos algumas suposições, não podemos chegar a uma resposta.* Podemos supor, por exemplo, que um lápis custa dois centavos e o outro, oito centavos. Concluimos, então, que um é mais caro do que o outro. Se cada um custa cinco centavos, os dois têm o mesmo preço. São reflexões em torno de uma situação simples, mas que nos demonstram as possibilidades de suposição e multiplicidade de raciocínio.

Tanto História e Cultura Afro-Brasileira e Africana quanto História e Cultura Indígena oferecem inúmeras oportunidades para propor aos alunos atividades que permitam fazer suposições. É possível e necessário conversar com os alunos, propor-lhes situações que ensejem o levantamento de hipóteses e uma explosão de ideias em relação a acontecimentos reais ou

imaginários, lembrando que todas as alternativas apresentadas são válidas, desde que o professor tenha o cuidado de tornar evidente para os alunos o que pode ser real e o que pode ser fantasioso, imaginário, verdadeiro ou falso, positivo ou negativo. Perguntas podem ser feitas que ensejem apresentar suposições como respostas, como as apresentadas a seguir. Após, podem (e devem) ser analisadas cada uma das hipóteses apresentadas, para verificar a viabilidade e a veracidade de cada uma.

* Como estaria hoje a situação de quilombolas e indígenas se as disposições constitucionais referentes à titulação e posse de terras tivessem sido totalmente cumpridas?

* Se os negros tivessem se tornado efetivamente cidadãos com o advento da Lei Áurea, como estaria o Brasil nos dias de hoje?

* Que medidas podem ser acionadas para resolver casos de ocupação indevida de vagas de estacionamento de veículos destinadas a deficientes físicos?

* Como desconstruir ações discriminatórias identificadas no âmbito da sala de aula?

* Por que considerar as letras das músicas *Esse cara sou eu*, de Roberto Carlos, e *Trepadeira*, de Emicida, com problemas quanto a questões de gênero?

* Como eu me sentiria se sofresse os suplícios pelos quais os negros escravizados passaram, como, por exemplo, serem amarrados no pelourinho e chicoteados em praça pública?

* Qual a extensão dos prejuízos materiais, morais, psicológicos causados pela escravidão sobre descendentes de negros escravizados?

Aplicando princípios

Aplicar princípios é apresentar soluções a partir de regras, generalizações, conceitos ou leis aprendidas/construídas. Quando aplicamos princípios, estamos utilizando conhecimentos já construídos em outras e diferentes situações. É a capacidade de transferir o que sabemos de experiências anteriores para aquelas que são novas para nós, como nos ensina Raths (1977), e para as quais conseguimos discernir quais princípios são os mais adequados a essa nova circunstância. Raths nos indica que há dois tipos de situação em que é possível aplicar princípios: a) uma situação que exija a solução de um problema; b) a descrição de uma situação para prever resultados.

No primeiro caso, tomemos como exemplo realizar uma entrevista com uma liderança negra ou indígena. É preciso atender a requisitos como: ter informações prévias sobre a respectiva comunidade, levantar informações básicas sobre o entrevistado, planejar a entrevista, fazer perguntas diretas, registrar com fidelidade as respostas, entre outros.

Na segunda, perguntas podem ser feitas para orientar o trabalho. Consideremos situações possíveis que exigirão do aluno aplicação de princípios.

* Indicar:

a) ações que podem ser desencadeadas para que alunos tidos como diferentes sejam incluídos em todas as atividades de sala de aula. Exemplos de perguntas orientadoras que poderão ajudar na indicação das ações de inclusão a serem praticadas: O que é incluir? A nossa classe pratica a inclusão? O que é incluir? Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Quais são as semelhanças e quais são as diferenças? Como olhamos o nosso semelhante?

b) aspectos que podem ser discutidos para facilitar o cumprimento do artigo 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: conteúdo do art. 79-B; significado da expressão *Consciência Negra*; papel de Oliveira Silveira na valorização do povo negro.

* Definir critérios para escolher alunos que representarão a classe num evento externo.

* Listar, previamente, o que deve ser observado numa visita a uma comunidade indígena, como contato do professor ou responsável pela visita com o cacique solicitando licença para realizar a visita; reconhecimento prévio do local realizado pelo coordenador das atividades escolares.

* Destacar algumas medidas de segurança a serem observadas numa aula de capoeira para crianças de Educação Infantil.

* Apontar quesitos a serem observados na construção de uma linha de tempo sobre a escravização do negro no Brasil.

Criticando e decidindo

Criticar não é apontar defeitos, nem transmitir censuras; é fazer julgamento, com base em padrões implícitos ou explícitos e critérios determinados. Geralmente a base da crítica é representada por modelos que nos servem de referência para que possamos emitir um juízo de valor e fazer uma avaliação. É uma habilidade a ser explorada pela oferta de situações da descoberta de aspectos positivos e negativos, em todas as ocasiões. Isto favorece a tomada de decisões, conduz os alunos à opção mais consciente do que consideram conveniente, de acordo com seus valores. É um incentivo à avaliação consciente de suas próprias tarefas, a partir de um exame de suas atitudes, acertos e erros, qualidades e defeitos, o que pode resultar numa tomada de decisões com vistas à mudança de comportamento.

Algumas ações podem ser propostas pelo professor para o desenvolvimento das habilidades de criticar e decidir, como por exemplo:

* examinar atitudes de discriminação de gênero manifestadas em sala de aula. O que aconteceu? O que os alunos poderiam fazer em contrapartida? Que valores estão envolvidos na situação ocorrida? Que outros valores deveriam ser trabalhados? Qual a proposta de intervenção?

* opinar sobre a sua própria produção textual, relativa aos estudos realizados sobre as temáticas, e escolher um dos trabalhos para integrar uma coletânea de textos da turma sobre História e Cultura Afro-Brasileira;

* indicar, com base em estudos realizados, nomes de personalidades negras e indígenas locais para incluir num calendário de classe;

* escolher, por meio do voto, num exercício de cidadania, o representante de turma para compor o Conselho de Alunos;

* detalhar decisões a serem tomadas a respeito de formas de intervenção no cotidiano escolar para minimizar situações de bullying;

* denunciar atitudes, posturas e comportamentos que evidenciem práticas de racismo, preconceitos e discriminações;

* formar uma roda com cinco colegas para analisar expressões racistas como: *a coisa está preta, inveja branca, da cor do pecado, cabelo de Bombril, nasceu com um pé na cozinha.*

Imaginando e criando

Sabemos que imaginar é ter algum tipo de ideia sobre alguma coisa que não está presente, é perceber, mentalmente, o que não foi percebido. Para Raths é uma forma de criatividade. Pensamos que imaginar é abandonar o comum, o prosaico, é inventar, é produzir originalidade, é afastar-

-se da realidade, embora o real nos ofereça motivos que podem despertar nossa imaginação. Às vezes, imaginar é fingir, fazer de conta. A maioria dos alunos parece gostar das atividades que instiguem a imaginação, que é fruto do pensamento.

Se nossos alunos forem instigados a imaginar, é possível que possamos obter deles respostas altamente criativas. A criatividade, como produto da imaginação, tornar-se-á evidente, se nossos alunos tiverem a oportunidade de observar o entorno da escola e de sua própria casa, coletar dados sobre o que tiver sido observado, interpretar os dados e transformá-los em informações significativas, comparar dados e informações, fazer classificações, resumir situações, sintetizar ideias, fazer suposições, aplicar princípios para resolver situações problemas, criticar e decidir sobre diferentes situações de vida. Exemplos de situações a serem propostas aos alunos:

* Imaginar-se:

a) vivendo um dia numa comunidade indígena. Que atividades poderiam ser desenvolvidas?

b) convivendo com um imigrante africano ou afrodescendente não brasileiro e descrever como seria esse convívio. O que poderia aprender, o que poderia ensinar?

c) um viajante, após ter assistido o documentário Ibn Battuta, e criar um roteiro pelo continente africano da atualidade, explicando os motivos de escolha dos países.

* Criar:

a) regras para um grupo de convivência, que reúna crianças e adolescentes das várias origens étnicas existentes na escola.

b) quadros, a partir da releitura de motivos africanos ou indígenas.

* Criar e organizar:

a) oficinas de percussão e ritmo e estabelecer as regras a serem observadas para participar das mesmas.

b) um Canto da Diversidade em sala de aula, reunindo bonecas, utensílios, livros de diferentes culturas.

* Criar e inovar modos de convivência grupal, para modificar-se, para solucionar conflitos, para melhoras as condições de vida na sala de aula.

* Planejar e realizar:

a) uma festa das etnias, no âmbito da escola.

b) um documentário sobre uma personalidade negra ou indígena da comunidade.

* Programar entrevistas com pessoas-fonte sobre a realidade negra e/ou indígena no Brasil atual.

* Elaborar argumentos com vistas a defender uma causa.

* Produzir:

a) textos, a partir de consulta a dicionário ou site sobre vocábulos de origem africana, em uso no Brasil e nos países africanos de fala portuguesa.

b) um jornal mural semanal para divulgar as realizações da turma.

* Preparar um prato da culinária africana ou indígena.

* Desenhar motivos africanos para aplicar na confecção de almofadas.

Inúmeros autores têm-nos ensinado que melhores professores talvez não sejam aqueles que tenham completo domínio das técnicas de ensino mais refinadas, nem os que se utilizam dos recursos mais sofisticados da atualidade, mas os que entram em sala de aula cheios de entusiasmo, de boa vontade e com uma grande dose de criatividade para comunicar e sabedoria para ouvir e aprender. Porém, para ensinar é preciso saber! Nunca é demais ao mestre apoderar-se das informações encontradas em diferentes fontes e dominar e aplicar diferentes estratégias de trabalho, oportunizando aos alunos uma aprendizagem de qualidade, significativa.

O estudo dirigido é estratégia fundamentada no princípio didático de que o professor não ensina; ele é o agilizador da aprendizagem, aquele que ajuda o aluno a aprender; é o incentivador e o ativador do aprender. De maneira especial, essa estratégia põe em evidência o modo como o aluno aprende. Pode atender, com vantagem, às exigências do processo de aprender, uma vez que, utilizando-se de dados reais contidos nas diferentes áreas do conhecimento, incentiva a atividade intelectual do aluno, força-o à descoberta de seus próprios recursos mentais, facilitando-lhe o desenvolvimento das habilidades e operações de pensamento significativas – identificar, selecionar, comparar, experimentar, analisar, concluir, solucionar problemas, aplicando o que aprendeu – e possibilitando-lhe ajustar-se às tarefas que deve executar para alcançar o previsto nos objetivos.

Essa estratégia predispõe o aluno à criatividade, uma vez que sua finalidade primeira está voltada à atividade da reflexão, e o pensamento reflexivo, de acordo com as circunstâncias do indivíduo, provoca a necessidade de inventar, buscar modos pessoais de operar a inteligência e resolver o que lhe é proposto. O produto do trabalho do aluno pode adquirir, dessa forma, um cunho de autenticidade e personalidade.

O estudo dirigido pode ser desenvolvido tanto em sala de aula quanto em casa. Em sala de aula, permite que o professor atenda as diferenças individuais de ritmo de aprendizagem, ajude na solução de dúvidas, acompanhe todas as fases (execução, correção, avaliação). Como tarefa de casa, estimula a independência e a responsabilidade do aluno. Em qualquer das duas situações, possibilita a criação, a correção e o aperfeiçoamento de hábitos de estudo, a fixação, a integração e a ampliação da aprendizagem.

O texto provocador ou qualquer outro recurso que desencadeie a tarefa deve ser abrangente, enfocando aspectos relevantes à área do conhecimento em estudo, com questões que exijam do aluno o raciocínio e a criatividade e que oportunizem o desenvolvimento de capacidades, tais como análise, síntese, interpretação, ordenação, avaliação e conclusão. Para aplicar essa estratégia, o professor solicita ao aluno uma determinada tarefa, a partir da fonte de informação escolhida, fornecendo-lhe instruções de como realizá-la. Essas instruções devem ser claras e simples. Por exemplo:

13 de maio: uma data provocadora

Na história oficial brasileira, 13 de maio é uma data ainda lembrada, porque oficialmente assinala um fato histórico: a assinatura da Lei Áurea, pela Princesa Isabel, pela qual foram tornados livres os escravos ainda existentes em território nacional. Poucas são as pessoas que se referem ao Dia Nacional de Luta contra o Racismo que se comemora nessa mesma data.

De acordo com o Movimento Negro, a Lei Áurea não tem a significância que lhe querem atribuir, porquanto a liberdade não trouxe para os negros escravizados melhoria na quali-

dade de vida; a grande maioria continuou sem direitos, sem terras, sem teto para morar, sem instrução, sem profissão, a serviço do senhor para pagar as despesas que este afirmava ter tido com sua sustentação. Continuaram vítimas do sistema social perverso que até então os tinha tratado como mão de obra gratuita, indispensável para gerar riquezas.

Segundo essa ótica, não há, pois, o que celebrar nas escolas brasileiras de Educação Básica, apesar de a data fazer parte ainda dos calendários escolares e constar dos livros didáticos. Como estudar esse fato considerando a história oficial e os contrapontos hoje disponíveis, frutos de pesquisas realizadas por historiadores, antropólogos e outros pesquisadores? O professor, então, em torno da data, poderá usar o estudo dirigido como estratégia de ensino-aprendizagem, buscando conhecer com os alunos o que se passou, fazendo ao mesmo tempo uma conexão com a Diáspora Africana no Brasil.

A partir da data 13 de maio, o professor pode elaborar e propor o estudo dirigido, para ser realizado em grupos de três, em sala de aula ou individualmente, como tarefa para casa, para que os alunos busquem respostas para diferentes situações previamente definidas utilizando recursos oferecidos pela mídia digital.

Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito. É assim que Paulo Freire (1989) se manifesta em seus estudos sobre a importância da linguagem, da palavra, do ler e do escrever.

O homem por meio da palavra, da compreensão e da interpretação do que lê, vê, sente, observa, é capaz de mudar a si mesmo, dar maior extensão a sua consciência, discernir e reconhecer que não existe um mundo *pronto e acabado*, mas, ao seu redor, está outro mundo continuamente criado e recriado por ele. É pela ação e na ação que o homem constrói a si mesmo e esta ação é a própria comunicação, o diálogo, a verdadeira interação com os outros homens, com o ambiente, com o espaço, com os materiais, com o *livro*, com o *texto* – o escrito e o mundo ao redor. O escrever e, principalmente, o ler só podem ser vistos como forças libertadoras se oferecerem ao indivíduo a possibilidade de ampliação e redimensionamento do pensar, do agir, do ser, segundo a linguagem de Paulo Freire. Por meio da leitura – de mundo e de materiais escritos – é possível refletirmos sobre a nossa realidade e começarmos a exercer algum controle sobre o nosso futuro.

Quando declaramos que uma pessoa é um *rato de biblioteca*, queremos afirmar que é alguém que *vive lendo*, daquele devorador de romances, gibis e outros escritos. Usar a expressão *passar em cima dos livros* é a mesma coisa que dizer *viver estudando*. Às vezes, dizemos *passei os olhos naquele texto*, isto é, fizemos uma leitura superficial. Parece-nos que estas afirmativas estabelecem que o ato de ler relaciona-se exclusivamente ao ato de escrever: então o leitor é somente um decodificador de letras e expressões? É suficiente decifrar palavras para que a leitura aconteça? Podemos fazer também leitura de fotos, objetos, entre outros, o que nos leva

para além do texto escrito. O que significa para nós, fazer leitura de gestos, situações, do olhar de alguém, do tempo, do espaço, do ambiente ao redor?

Os livros didáticos ainda costumam ser pobres em informações sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, por isso desenvolver a habilidade de leitura e de registrar as diferentes leituras realizadas sobre o assunto é a oportunidade para que os alunos construam um acervo significativo sobre as temáticas. As fichas de leitura devidamente organizadas constituem referência, memória sobre as temáticas.

Entendemos o uso de ficha de leitura como uma estratégia preparatória para a realização de rodas de conversa, discussão em pequeno ou grande grupo, debate, júri simulado. O grau de complexidade da ficha vai depender do nível de adiantamento da classe, O professor e os alunos podem construir o modelo de ficha a ser usada, levando em conta o nível de escolaridade da turma. Professor e alunos decidirão sobre a estrutura da ficha e forma de registrar as informações e desenharão o modelo a ser utilizado.

O importante é que na ficha de leitura constem, além dos dados comuns (título, autor, data, número de páginas, editora...) opiniões dos alunos sobre o tema, os personagens, suas características, o tempo, o ambiente, o enredo e outros aspectos significativos que orientem as rodas de conversa.

Histórias de literatura africana, afro-brasileira e indígena podem ser lidas, ouvidas, dramatizadas e também registradas em fichas de leitura, que ficarão disponíveis para consulta. A Biblioteca da Escola (ou da sala de aula) também pode disponibilizar um programa de leitura sobre as temáticas, como o que apresentamos a seguir.

Alguns temas para leitura

O negro em África: África berço da humanidade. Idade da Pedra; povos coletores e comunidades pescadoras. África Antiga: civilizações do Nilo; reino da Núbia; império Kush; Idade do Ferro. Civilização matrilinear. Mulheres: Cleópatra, Nefertiti, Nzinga. África contemporânea: países de fala portuguesa

O negro na diáspora brasileira: Origem: os yorubá, os hausá, os congo, os angola, os tapa, entre outros, e destino: negros do campo e da cidade. Rota dos escravos. Navios tumbeiros. O negro e a busca da liberdade: as fugas e os

castigos, as leis. O trabalho braçal. O trabalho intelectual e artístico. Semelhanças e diferenças entre afro-brasileiros, afro-americanos e negros dos países de fala espanhola e portuguesa. Participação na definição do território brasileiro. Palmares e os quilombos rurais e urbanos. Sítios e territórios negros. Irmandades e confrarias. Clubes sociais e recreativos. Relações simbólicas com a natureza: rituais, mitos, cantos, ornamentos: uso de plantas na cura de doenças e na alimentação; artesanato. Religiosidade. Traços africanos na arquitetura, na culinária, na indumentária, na literatura, no cinema, na televisão, nas artes e em outras manifestações. Papel das mães-negras e dos griôs. Preservação da memória coletiva. A oralidade. A ancestralidade. Relação do corpo com o movimento, os sons e os ritmos. Capoeira, maracatu, congada, maçambique, samba, reggae e hip-hop; dança de rua. Influência negra no carnaval, no futebol. Rodas, cirandas e outras manifestações.

Após apresentarmos diferentes estratégias que podem ser aplicadas em sala de aula, podemos nos questionar: Qual delas ou quais serão mais eficientes e eficazes?

Fazer uma simples exposição oral, a partir de uma simples pergunta, por exemplo, pode servir para informar sobre algum assunto. Uma discussão, um debate, uma troca de ideias e informações em pequenos grupos ou em grupos maiores, poderão oferecer aos alunos:

- a) oportunidades de formular princípios, estabelecer conceitos e sugerir aplicação desses conceitos e princípios com suas próprias palavras;
- b) exercício da conscientização e do esclarecimento de dúvidas e informações recebidas de leituras, palestras e de outras atividades;
- c) prática das ações de ouvir, aceitar ou contrapor ideias contrárias, informações discordantes às tradicionais ou palpites sem fundamento;
- d) exercício da autoavaliação e identificação do grau de seu conhecimento sobre diferentes assuntos, suas possibilidades e dificuldades para realizar as aprendizagens e construir seu próprio saber.

Existem muitas formas ou modalidades de discutir em sala de aula ou em outros ambientes de aprendizagem. Algumas servem para estabelecer uma conclusão coletiva sobre problemas, textos, leituras realizadas; outras podem representar sessões de incentivo ou esclarecimento de conceitos ou conteúdos; outras, ainda, podem transformar-se em aplicação de ideias ou informações recebidas, além de se transformarem em verdadeiras provas de respeito pelo Outro e por si mesmo.

O papel do professor numa discussão não pode consistir em manipulação do grupo para que siga passos predeterminados ou chegue a conclusões preestabelecidas. Um pouco de habilidade didática precisa estar presente para iniciar uma discussão, para fazer perguntas, para vencer resistências e facilitar a participação ativa de todos.

Afinal, o que é a discussão? Discussão não é uma estratégia de pergunta-resposta. É, sim, um tipo de interação entre colegas de aula e professor, em pequenos ou médios grupos, com o objetivo de encorajar a livre apresentação de ideias e possibilitar diferentes soluções para temas ou problemas em estudo. É possível observarmos, nessa estratégia, o máximo de cooperação e estímulos; as novas possibilidades em relação a temas propostos, examinando-os sob diferentes pontos de vista e, conseqüentemente, de diferentes linhas de ação; a atmosfera de reflexão e comunicação onde podem aparecer diferentes posturas e modos de ação dos grupos; a liberdade de expressão que desencadeia novas dinâmicas e úteis ideias que vão tornar evidentes participação consciente, o pensar antes de falar, o respeito e a tolerância pelas ideias do Outro e por si mesmo.

O que é discutir

Nos anos iniciais, de acordo com nível de escolaridade e o ritmo de aprendizagem dos alunos, e com o auxílio da história episódica, podem ser apresentados aos alunos fatos e situações, do modo mais concreto possível, destacando ambientes, protagonistas, os papéis desempenhados por esses protagonistas, a contribuição de cada um para formação do povo brasileiro. Podem ser estabelecidas comparações e correlações com fatos e situações ocorridas em diferentes momentos no Brasil e no mundo, identificando, por exemplo, semelhanças e diferenças. Para isso, utilizar revistas, jornais, notícias de rádio e TV, filmes, pesquisas feitas na internet

A partir do 5º ano, o professor já pode preocupar-se com propor discussões sobre questões mais complexas, envolvendo períodos mais longos de tempo, relacionados com as trajetórias dos negros e dos indígenas em terras brasileiras. Pode ter início a problematização, com a finalidade de destacar alguns elementos fundamentais da história social, política e econômica do Brasil. No processo de construir o conhecimento e socializá-lo, podem ser utilizadas algumas fontes históricas e seus significados, como monumentos, vestimentas, adereços e casas; gravuras, desenhos e fotografias de diferentes épocas de negros escravizados desempenhando diferentes ocupações e vivendo em diferentes espaços, bem como de indígenas de diferentes etnias com suas culturas; textos de leis relacionadas à situação do negro e do indígena no Brasil. É uma oportunidade de trabalhar com elementos do método histórico, em que juntos alunos e professor vão escolher o tema para pesquisar, vão buscar informações, analisar o material coletado, organizar uma síntese do que foi obtido e, por fim, relatar os resultados alcançados, discutir. Com certeza, o final desse trabalho será, no mínimo, surpreendente.

Considerando que os alunos já atingiram outros níveis de desenvolvimento psicológico e cognitivo, poderão entrar em contato tanto com a história afro-brasileira como com a indígena, com enfoque de longa duração, com largos espaços de tempo, de forma mais sequencial, reforçando a pessoa do negro e do indígena como sujeitos históricos. A problematização se amplia e podem ser colocadas questões como: Na antiguidade quem eram os escravos e que papéis desempenhavam? Por que os negros africanos tornaram-se escravos no Brasil e que funções assumiram? Qual a diferença existente entre negro escravo, negro liberto e negro livre? Como viviam os indígenas no período colonial e como vivem hoje no Brasil? No cotidiano da vida brasileira, negros e indígenas gozam dos mesmos direitos e prerrogativas dos não negros e não indígenas? O que significa racismo, preconceito e discriminação?

Buscando tratar os assuntos com objetividade, imparcialidade e veracidade, alunos e professor estarão desenvolvendo o espírito científico: levantar hipóteses, discutir a viabilidade de possíveis soluções, desenvolver teses sobre o assunto, tomar posição, emitir juízo de valor.

Como realizar uma discussão em sala de aula

O professor, atendendo ao preconizado no artigo 26-A da LDBN, pode valer-se dos textos apresentados nesta publicação, de filmes, vídeos, livros de literatura afro-brasileira, africana e indígena, imagens, obras de arte e artesanato, entre outros recursos, para mobilizar os alunos em sala de aula, para a realização de uma discussão. Para iniciar é preciso:

- * definir com os alunos os objetivos do trabalho, lembrando que, para que sejam efetivamente alcançados, é conveniente que sejam especificados poucos ou até mesmo apenas um único objetivo;

- * explicar o que é uma discussão em pequenos grupos;

- * definir de modo cooperativo a constituição dos grupos, permitindo que os alunos escolham entre si os companheiros de discussão;

- * estabelecer de comum acordo com os alunos o tempo disponível para a discussão;

- * esclarecer dúvidas e manter-se atento para que não se perca de vista o objetivo e o tema da discussão;

- * ouvir e registrar as conclusões dos grupos, deixando-as disponíveis para conhecimento de todos.

Por sua vez, os alunos:

- * organizam-se nos grupos, escolhendo um relator;
- * determinam as regras a serem observadas sobre o ouvir e o falar, para que todos possam participar de modo responsável da discussão;
- * exploram todas as idéias sobre o tema discutido, fazendo conclusões e adotando posturas compatíveis com o assunto;
- * comunicam resultados ao grande grupo e participam da conclusão final.

Toda vez que os alunos se reúnem para um trabalho em pequenos grupos pode ocorrer a discussão, a troca de idéias e a demonstração dos modos de pensar e de agir dos componentes do grupo. Dependendo do tema, é possível prolongar-se o tempo, além do estabelecido, em dias subsequentes.

O importante é que cada assunto, especialmente os que dizem respeito à diversidade e ao respeito às diferenças, transforme cada discussão, na verdadeira construção do SOMOS TODOS SERES HUMANOS, seres que vivem no mesmo planeta Terra, e todos os dias são importantes para negros, brancos, indígenas, orientais, todos com seus direitos, deveres e responsabilidades.

Projeto

As definições estabelecidas por dicionários de Língua Portuguesa nos oferecem pistas, para que possamos dizer o que entendemos por projeto.



Projeto – s. m. ideia que se forma para executar ou realizar

algo no futuro; plano, intento, desígnio, empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema, desejo, intenção de fazer alguma coisa, futuramente; descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado; delineamento, esquema.

Projetar – v. fazer projeto; planejar; arquitetar uma ideia. Construir um esquema de trabalho a ser desenvolvido detalhadamente.

Do ponto de vista didático-pedagógico, Hernández (1998) nos ensina que os projetos podem ser considerados como uma prática educativa que se caracteriza por:

- * um percurso onde predomina um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista); que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade;

- * um trabalho em que cada percurso é singular e utiliza diferentes tipos de informação; em que há diferentes formas de aprender aquilo que o professor quer ensinar;

- * uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes;

* uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender se encontrarem o espaço e as condições necessárias para aprender.

O projeto é considerado uma estratégia de ensino-aprendizagem que compreende um conjunto de procedimentos e atividades dos alunos e do professor num todo organizado, para abordagem de um tema definido previamente, como significativo e importante ao grupo que o desenvolve. Cabe esclarecer que projeto não é método: não tem sequência previamente estabelecida, única; não apresenta linearidade nem previsibilidade; não existe repetição; o professor trabalha junto com o aluno (faz pesquisa, aprende); não ensina obrigatoriamente do mais fácil para o mais difícil nem do concreto para o abstrato. Questionam-se, também, as ideias do pouco a pouco e das partes para o todo. O que vai ser desenvolvido decorre diretamente do interesse e do nível de conhecimento dos alunos.

Os projetos de trabalho mostram-se como uma concepção da educação, da escola e do professor, levando em conta, entre outros:

* conhecimentos e problemas de dentro e de fora da sala de aula, que podem ir além do currículo básico estabelecido;

* a informação na atualidade que se produz e circula com velocidade muito maior e além do que antes, e o que era antes, hoje já não é mais;

* o papel do professor, nos dias de hoje, como problematizador (facilitador) e, ao mesmo tempo, aprendiz;

* a importância do escutar para construir com os alunos uma aprendizagem, a partir de experiências substantivas, que, conforme Hernández (1998), são aquelas que não têm único caminho, permitem desenvolver

uma atitude investigadora e ajudam os alunos a dar sentido a sua vida e às situações do mundo em vivem;

* o valor de tudo quanto é registrado (portfólio), para expandir o conhecimento dos alunos e mostrar a eles que temos de aprender com os outros e dos outros;

* a concepção de um currículo integrado que tenha objetivos de processo, tendo em vista o final da escolaridade básica; aprender é uma construção que prevê troca sem limite de conteúdo prefixado;

* a oportunidade que se oferece ao aluno para ele planejar o seu próprio trabalho (ou do grupo), suas tarefas e seu tempo;

* a possibilidade de avaliação constante, fazendo parte das experiências significativas e substantivas, uma vez que cada aluno ou cada grupo vai aos poucos construindo, reconstruindo e transferindo suas aprendizagens e suas próprias estratégias às inúmeras circunstâncias e situações e aos problemas que vão surgindo à medida que avançam as descobertas.

Tomando como ponto de partida o fato de que, conforme Dewey (1960), o pensamento tem sua origem numa situação problemática, que pode ser resolvida por meio de uma série ou conjunto de ações, encontramos aqui o centro nervoso do projeto: um problema que pode servir como ponta-pé inicial, fio condutor, no dizer de Hernández (1998).

O projeto assume sempre um caráter multi e interdisciplinar. Compete ao professor ter a agilidade mental e o preparo adequado para orientar as aprendizagens e os caminhos a seguir.

Etapas a observar

Ao contrário de um currículo com um rol de conteúdos listados e de aprendizagens obrigatórias, o trabalho com projetos tem a qualidade de não por um freio na aprendizagem. Abrem-se portas, expande-se o desejo de aprender e de seguir aprendendo. Trabalhar com projetos, conforme afirma Hernandez (1998), sugere um modo de reposicionar o saber, o saber ensinar e o saber aprender.

As etapas propostas a seguir devem ser entendidas como uma orientação para permitir desenvolver um projeto de trabalho, e não como um roteiro que engessa a ação do professor e dos alunos.

1. *Escolha de um tema-problema*, peça-chave para favorecer análise, interpretação, crítica e necessidade de solução, definido pelos alunos, juntamente com o professor. A escolha do tema pode ser do interesse manifestado pelos alunos ou pode ser sugestão do professor. Deve ser significativo e relevante para todos. Desenvolver esse tema, associando-o a diferentes áreas do conhecimento, permitirá a alunos e professor melhores condições de integração ao meio familiar, escolar e comunitário. Significa abordá-lo a partir de diferentes enfoques, incluindo também os que são desconhecidos do professor. Como o problema costuma ser complexo, convém desmembrá-lo em diversas questões menores que podem ser alvo de busca de uma infinidade de informações para a construção de conhecimentos sobre o tema e que podem ser apresentadas sob a forma de perguntas.

2. *Definição de atitudes do professor e dos alunos*, sabendo-se que o professor vai aprender juntamente com os alunos ao longo da execução do projeto, em busca dos caminhos a seguir e escolha de grupos de trabalho ou de trabalho individual, bem como definição de rotas a serem percorridas.

3. *Proposta de objetivos de referência* que vão nortear o desenvolvimento do projeto. Por exemplo:

- conhecer e começar a utilizar diferentes fontes de informação (escritas, orais, imagéticas) por meio de procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese na coleta e no tratamento de diferentes fontes de recursos;

- identificar e classificar diferentes expressões e termos relacionados ao tema, conforme os níveis de linguagem (coloquial, padrão ou culto, dialeto, gíria, entre outros);

- aplicar termos e expressões em frases ou em diferentes tipos de produção textual (oral e escrita).

4. *Indicação de possíveis conteúdos ou temas*, considerando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Do rol de conteúdos ou temas poderão ser retirados os elementos que vão constituir o **1º índice**, estruturado pelo professor ou por ele juntamente com os alunos, correspondente à situação inicial, ao ponto de partida para a realização do projeto. Da discussão desse primeiro índice, da qual participarão todos os alunos, a classe deverá chegar ao **2º**, que vai nortear os diferentes trabalhos a serem realizados. O **3º** significa a sumarização do que tiver sido efetivamente desenvolvido pelos alunos. Como o projeto vai trabalhando por níveis de aproximação, podemos apresentar vários índices que apontam para o sucessivo detalhamento e aprofundamento do assunto. Como as aprendizagens são individuais, haverá inúmeras variações, peculiares a cada trabalho, contendo informações relativas ao 1º e ao 2º índices e, especialmente, as que se referirem ao 3º índice.

5. *Previsão de atividades* que podem ser realizadas na busca das respostas desencadeadoras (caminhos, percursos). Tantos são os alunos, as-

sim será a quantidade de percursos a serem trabalhados com diferentes tipos e níveis de informações. Exemplos: rodas de conversa, discussão em pequenos grupos, produção de textos, realização de documentário, planejamento e realização de entrevista, modelagem, entre outros.

6. *Indicação de fontes de informação*, tais como jornais, revistas, pessoas da comunidade, mapas, casas de cultura/ museus; recursos multimídia.

7. *Indicação de técnicas de trabalho*, como consulta bibliográfica, consulta à internet, entrevistas, visitas etnográficas, estudo dirigido.

8. *Análise dos percursos* realizados pelos alunos, suas conexões, questionamentos das ideias em relação à realidade. Cada percurso é singular como expressa Hernández e cada grupo ou cada aluno trabalha com tipos e conjuntos de informações diferentes.

9. *Registro de todas as aprendizagens* que estão sendo feitas, de todos os trabalhos e materiais confeccionados, de todas as respostas obtidas, realizados por grupos ou individualmente, constituindo o portfólio que armazena as aprendizagens traduzidas em informações pertinentes, até se esgotarem as possibilidades dos alunos.

10. *Socialização das aprendizagens* construídas, sob a forma de apresentação dos trabalhos que estão sendo realizadas e troca de ideias entre os alunos ou grupos.

11. *Avaliação*: as estratégias de avaliação de um projeto deverão levar em conta conhecimentos prévios de que os alunos já eram possuidores e valores, atitudes, habilidades, procedimentos e conhecimentos adquiridos durante a realização do projeto. O professor poderá usar a avaliação baseada em **portfólio de aprendizagem**: coleção de trabalhos organizados e

documentados numa pasta, realizada em certo período de tempo, com um propósito determinado, pois este garante, segundo Shores (2001), a instrução e a avaliação global de cada criança. É o produto do trabalho individual, que sinaliza aspectos significativos do desenvolvimento do aluno e sinaliza também para o desempenho do próprio professor em relação à proposta de trabalho combinada entre professor e alunos. O portfólio de aprendizagem do aluno deverá conter as informações relativas aos segundo e terceiro índices do projeto de trabalho que está sendo desenvolvido. Estas informações estarão registradas em anotações, rascunhos, esboços, esquemas, notas, desenhos, mapas, pequenos quadros, histórias, ditados, registros de consultas, gravações, recortes, listagens, autocorreções e autoavaliações, entre outros. Não há limite para a criatividade de um portfólio organizado pelo aluno; ele apresentará a real construção dos conhecimentos passo a passo e a diversidade de caminhos percorridos pelo ato de aprender, além de favorecer no aluno a avaliação constante de sua aprendizagem e retomada das informações, quando necessária. Já o portfólio de aprendizagem do professor, por exemplo, além do primeiro índice, deverá conter todas as informações sobre o projeto em desenvolvimento, sobre as tarefas propostas, as observações e reações das crianças diante das sugestões de atividades propostas. O conjunto das informações oportunizará maiores facilidades ao docente para avaliar o desempenho dos alunos e facilitará a comunicação com os pais e responsáveis sobre o aproveitamento das crianças.

Construindo um projeto

Título: O milho – do mugunzá à polenta

Tema: O milho: usos e significados na cultura brasileira

Problema:

O que é o milho? Para que serve? Onde é plantado? O que é uma roça de milho? Qual o uso do milho na culinária brasileira: entre os indígenas, os afro-brasileiros e os descendentes de colonos europeus?

Objetivos:

- Conhecer e utilizar diferentes fontes de informação (escritas, imagéticas, orais), por meio de procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese, na coleta e no tratamento de dados de diferentes fontes e recursos.

- Identificar semelhanças e diferenças no uso do milho na cidade, no campo, no litoral, nas comunidades indígenas e nas comunidades quilombolas.

Definição de atitudes:

Como vamos trabalhar? Vamos nos dividir em grupos ou trabalhar individualmente? Quem pode nos ajudar? Onde vamos buscar informações? O que já sabemos sobre o milho? O que ainda precisamos saber?

Conteúdos:

O milho: origem, tipos, formas de armazenamento, usos na

alimentação, na indústria; subprodutos. O milho na cultura indígena, na afro-brasileira e entre os descendentes de colonos europeus, como comidas que têm o milho como ingrediente. O artesanato em palha de milho.

Fontes de informação:

Jornais de circulação na cidade. Internet. Nutricionista, cozinheira da escola, mãe de aluno. Feirante. Indígenas e quilombolas.

Atividades (que deverão estar organizadas por índice):

Levantamento de informações na internet, revistas, jornais. Conversa com o professor, entre os alunos e pessoas da comunidade. Leitura de livros de História do Brasil. Realização de entrevistas com pessoas-fonte. Realização de visitas etnográficas a comunidades quilombolas e indígenas. Registro fotográfico sobre pratos de diferentes culturas que utilizam o milho e seus derivados como ingrediente. Anotações pessoais. Preparo de alimentos. Confecção e exposição de artesanato em palha de milho. Confecção de livro de receitas culinárias sobre o milho. Preparo e degustação de alimentos à base de milho. Levantamento de vocábulos de origem indígena e africana. Organização de um dicionário.

Avaliação:

Auto-avaliação do aluno. Avaliação cooperativa. Avaliação por meio do portfólio.

De acordo com Ovide Decroly, médico belga, conhecido pelos estudos que realizou sobre psicologia infantil, principalmente sobre o desenvolvimento da criança e a preservação da sua liberdade, a base psicológica desta estratégia reside em considerar a vida mental do indivíduo como unidade. Por isso, os temas ou conteúdos a serem estudados devem ser apresentados no seu todo e não repartidos em áreas de conhecimento ou disciplina.

Modernamente, esta estratégia sofreu uma revisão à luz de novos conhecimentos e novas teorias de educação, visando à maior adequação aos princípios e às técnicas da didática atual. Segundo Amato, *Centros de Interesse são agrupamentos de conteúdos e atividades educativas realizadas em torno de temas centrais de grande significação para a criança. São trabalhados temas selecionados da realidade próxima das crianças e podem surgir da vida no lar, nas escolas, na comunidade, no bairro, na região onde ela vive.*

A realização de um Centro de Interesses oportuniza aprendizagens em todas as áreas do desenvolvimento humano:

a) na área cognitiva, possibilita a construção de novos conceitos, a aquisição de novas informações que surgem a partir da observação, da comparação, do estabelecimento de relações, da classificação, da sistematização, resultado de um processo constante de assimilação e acomodação, que ajuda a criança a desenvolver seu pensamento, a organizar sua realidade e a atuar nela;

b) na área afetiva, promove o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ajustamento de normas e comportamentos regulados socialmente, propiciando a evolução do estado de dependência para o de autonomia;

c) na área das habilidades e operações mentais, proporciona aos alunos desenvolverem a coordenação visomotora, a estruturação do esquema corporal, a expressão verbal oral e escrita, plástica e corporal, além de facilitar o trabalho em grupo e individual.

Por meio dos temas extraídos do contexto em que vivem os alunos, é possível trazer à tona todas as capacidades de que são dotados. Para preparar um Centro de Interesses, o professor deverá, juntamente com os alunos, escolher o tema, formular objetivos, preparar situações de experiências, estimar a duração dos trabalhos, fazer avaliação.

Características

Em relação aos alunos, os Centros de Interesse apresentam as seguintes características:

- satisfazem os interesses dos alunos, favorecendo a inclusão de todos nas diferentes atividades propostas;

- partem de dados, fatos e situações concretas e reais, extraídas da vida na escola, na família, na comunidade, no bairro;

- proporcionam situações para a construção de aprendizagens básicas;

- mobilizam o aluno à realização de experiências concretas;

- permitem a realização de tarefas variadas, dando oportunidade aos alunos para que progridam de acordo com seu próprio ritmo;

- promovem a integração afetiva da criança na escola;

- criam condições para a inclusão, a iniciativa, a descoberta, a criatividade e despertam curiosidade do aluno;

- oportunizam a formação do sentimento de pertença ao grupo, de respeito ao outro e ao bem comum e de valorização dos recursos naturais e do trabalho.

Em relação ao trabalho do professor, os Centros de Interesse favorecem:

- a observação do trabalho do aluno e a avaliação integral e contínua das aprendizagens realizadas;

- a proposição das tarefas no nível de desenvolvimento da turma e, ao mesmo tempo, satisfazendo aos interesses de todos;

- a organização de um ambiente educativo adequado e estimulante ao desenvolvimento da personalidade de cada aluno;

- realização tanto de trabalho individual quanto de pequenos e grandes grupos.

Decroly propunha três tipos de experiência a serem desenvolvidos com os Centros de Interesses: observação, associação e expressão. Na primeira fase, é preciso considerar:

a) *observação direta*, realizada sobre a realidade do aluno (seus objetos, família, escola, pessoas que o rodeiam, plantas, animais, entre outros), oportunidade em que poderá fazer observações, escutar, questionar, comparar, descrever, relacionar, ampliando suas percepções e seu vocabulário;

b) *observação indireta*, que consiste no exame de materiais como lâminas, desenhos, gráficos, figuras, fotos, imagens, vídeos e outros, a fim de

evocar dados, situações da realidade ou imaginar, levantar hipóteses sobre como ocorrem fenômenos ou como acontecem os fatos, por exemplo.

Na segunda fase, a da *associação*, o tema se expande por diferentes áreas do conhecimento, sistematizando noções. Por meio de associações os alunos podem fazer uma apreensão integral, significativa e vital, construindo noções, e realizando múltiplas aprendizagens. A habilidade de fazer associações resulta da análise, do estabelecimento de relações e da organização mental de dados, fatos e situações, a partir das observações realizadas. Geralmente, essas associações são temporais, de causalidade, de utilidade e trabalho, sociais, morais ou éticas, de número e quantidade, espaciais.

A terceira fase, a da *expressão*, necessariamente não ocorre somente após a segunda. Pelo contrário, durante as atividades de observação e associação, os alunos devem ser estimulados a se manifestarem de diferentes modos: expressões verbais orais e escritas, plásticas, gestos e mímicas, dramatizações, desenhos, pinturas, colagens, modelagens, construções e manualidades.

Passos a serem observados

Para efetivar um Centro de Interesses, é preciso levar em conta itens como os que seguem.

1. *Escolha do tema* que deve ser relacionado com a vida dos alunos, seus interesses, o tema deve ser amplo o suficiente para possibilitar o alcance dos objetivos que forem estabelecidos. É sobre essa porção de realidade que os alunos farão observações, associações, análises e comparações, as sínteses e as transferências de aprendizagens, e se manifestarão de diferentes formas. Os *desequilíbrios* e *reequilibrações* referidos por Piaget (1977) se farão sentir neste momento, virão à tona os automatismos, as habilidades, as compreensões e os valores.

2. *Formulação dos objetivos* que deverão orientar a realização do trabalho. É a tarefa mais importante, pois os objetivos indicarão o sentido que deverão tomar todas as iniciativas, para que a estratégia atinja os resultados esperados. Atenção especial deve ser dada aos objetivos que evidenciem comportamentos que possam ser observados, que sejam de alcance dos alunos, que prevejam critérios e condições de desempenho.

3. *Seleção de conteúdos* que estejam diretamente relacionados com o tema escolhido, levando em conta os conteúdos definidos no Art. 26-A da LDBN e as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

4. *Situações de aprendizagem* estão em relação direta com os objetivos definidos e a serem alcançados. Ao propor as diferentes atividades, o professor precisa ter presente quais as características de seus alunos, o seu nível de desenvolvimento biopsicossocial, as suas condições para realizar o que foi planejado. O professor deve estar atento às possibilidades e ao ritmo dos diferentes grupos de alunos. Todos têm a possibilidade de aprender, mas nem todos aprenderão do mesmo modo, ao mesmo tempo, com a mesma eficiência. As diferenças individuais deverão ser tomadas em consideração tanto quanto as necessidades e as dificuldades de cada um. Além disso, as atividades propostas devem ser possíveis de realização no tempo real, e no espaço que os alunos dispõem. As atividades devem estar dispostas de tal forma que uma possa servir de suporte para a subsequente formando um elo sequencial a garantir a unidade do trabalho como um todo.

Como avaliar

Nesta estratégia, a avaliação da aprendizagem caracteriza-se pela expressão individual ou de grupo de alunos, em relatos orais, debates, apresentações de trabalhos, construções em três dimensões, desenhos,

colagens, ou ainda em texto escritos, conforme o interesse do aluno. É conveniente, neste caso, que a avaliação se apresente sob a forma de *feedback* (*realimentação*), oportunizando situações significativas de autoconhecimento, conhecimento do outro, do ambiente escolar e da vida comunitária.

Propondo um Centro de Interesses

Tema: Conhecendo uma comunidade quilombola

Objetivos:

- Identificar o que é uma comunidade quilombola.
- Identificar os núcleos familiares que vivem numa comunidade quilombola, suas origens, seus hábitos de vida e expectativas.
- Observar o ambiente em que vivem as famílias, quais seus hábitos alimentares, o seu cotidiano.
- Identificar os serviços de que dispõe a comunidade e a qualidade dos mesmos: água, luz, telefone ou outras formas de comunicação, postos de saúde, escola, trabalho, recreação, pontos de cultura.
- Reconhecer se a comunidade quilombola escolhida é rural ou urbana.
- Estabelecer semelhanças e diferenças entre uma comunidade quilombola e a comunidade em que vivem as crianças.

Quadro-referência (Ver a seguir).

Avaliação por meio das produções coletivas e individuais, do portfólio organizado, das apresentações.

Quadro-referência

TEMAS	OBSERVAÇÃO	ASSOCIAÇÃO	EXPRESSÃO
Comunidade quilombola e seus habitantes	<p>Pesquisar se existe no seu município comunidade quilombola. Onde: na zona rural ou na zona urbana?</p> <p>Estabelecer o roteiro da visita ao quilombo.</p> <p>Visitar a comunidade.</p> <p>Informar-se com os moradores como vivem as pessoas da comunidade quilombola: modo de vida: usos, costumes, linguagem, subsistência, técnicas de plantio, criação de animais, saúde, educação, transporte.</p>	<p>Identificar semelhanças e diferenças entre a comunidade quilombola visitada e a comunidade em que vive.</p> <p>Elaborar textos comparando a vida na cidade e na comunidade quilombola.</p> <p>Destacar situações e fatos que valorizam a vida na comunidade quilombola.</p>	<p>Entrar em contato com o líder da comunidade para saber da possibilidade da visita.</p> <p>Entrevistar pessoas da comunidade.</p> <p>Fotografar aspectos da comunidade, se autorizado.</p> <p>Construir um mapa do município, localizando a escola que freqüentam e a comunidade a ser visitada.</p> <p>Construir uma maquete representando a comunidade quilombola.</p> <p>Listar aspectos positivos da vida na comunidade quilombola.</p>
Origens, história, saúde, educação, cultura e, religiosidade, recreação, trabalho e segurança, situação jurídica	<p>Informar-se sobre as origens do quilombo, composição étnico-racial, pessoas de destaque, oportunidades de estudo e de trabalho, grau de segurança.</p> <p>Verificar se a comunidade visitada já tem o título de posse das terras.</p> <p>Visitar alguns lugares de significação para a comunidade: espaços de religiosidade (terreiros, templos, igrejas), de sociabilidade na família e na comunidade, e observar como estão organizados.</p> <p>Pesquisar na comunidade como se divertem as crianças e os jovens. Quais são as brincadeiras e os brinquedos.</p>	<p>Comparar a vida no quilombo visitado com a de um quilombo de antigamente. Identificar as semelhanças.</p> <p>Organizar um mural na escola, com de fotos e notícias sobre quilombos. Colocar legenda nas fotos.</p> <p>Organizar uma exposição apresentando brinquedos usados na comunidade quilombola.</p>	<p>Entrevistar pessoas-fonte: grãos, professores, donas de casa, alunos, trabalhadores, autoridades locais.</p> <p>Registrar, em fichas, as informações obtidas.</p> <p>Fazer um levantamento de quantos adultos, quantos jovens e quantas crianças vivem na comunidade quilombola e comparar com a sua comunidade. Construir um gráfico comparativo.</p> <p>Fazer um levantamento das religiões praticadas na comunidade quilombola.</p> <p>Informar-se sobre quem cuida da saúde dos quilombolas</p>
Vivências culturais	<p>Identificar cantos, danças, músicas, falas, rezas.</p> <p>Ouvir histórias contadas pelos anciãos (grãos) da comunidade quilombola.</p> <p>Conversar com as crianças quilombolas para saber de seus interesses e expectativas.</p>	<p>Participar de celebrações e eventos na comunidade quilombola.</p> <p>Participar de rodas de conversa com crianças quilombolas e depois com colegas da escola para discutir o assunto quilombo.</p> <p>Escrever textos contando suas experiências em relação à comunidade quilombola.</p>	<p>Organizar um portfólio com os trabalhos produzidos.</p> <p>Expor em sala de aula e nos corredores da escola os trabalhos realizados.</p> <p>Visitar as outras classes e relatar a experiência vivida.</p> <p>Organizar e apresentar um jornal falado ou escrito sobre a comunidade quilombola estudada.</p>

Entrevistar alguém é um dos melhores meios a serem utilizados para a construção de inúmeras aprendizagens. Consiste num interrogatório, com duração máxima de 50 minutos, realizado por um aluno individualmente ou diante de colegas, dirigido a uma determinada pessoa-fonte ou pessoa capacitada, especialista, membro da comunidade, outros, e pode servir para iniciar, complementar ou concluir um determinado conteúdo abordado no trabalho. Diminui o formalismo escolar e torna vivo e interessante o estudo ou a abordagem de um tema qualquer. De modo particular, quando se trata de História Afro-Brasileira e Indígena, esta estratégia viabiliza o acesso a informações que, muitas vezes, não constam da história oficial consagrada nos livros ou em outros materiais disponíveis.

Especialmente quando se desenvolve, em sala de aula, um projeto de trabalho, esta estratégia constitui um dos melhores meios a serem empregados para a construção de inúmeras aprendizagens, a obtenção de informações diversificadas e a realização de várias descobertas relacionadas ao tema em foco. Ao realizá-la, esperamos:

- * obter informações, detalhes, opiniões atuais sobre um determinado tema e em menor tempo;

- * utilizar de modo adequado os saberes da pessoa-fonte;

- * desenvolver uma linha de coerência interna a respeito do tema-foco de atenção do trabalho;

- * ter a oportunidade de contato com pessoa categorizada e bem-informada;

- * ampliar as fontes de consulta para a resolução de problemas e a busca de respostas.

Pessoas-fonte

São as pessoas escolhidas para serem entrevistadas. Espera-se que seu depoimento seja enriquecedor para o estudo que a classe está realizando. São exemplos: as que pertencem a diferentes grupos étnicos; as que têm outra nacionalidade; as que se dedicam ao estudo da história local; idosos detentores da memória da comunidade.

Deverão receber com antecedência a pauta da entrevista e informações sobre a classe, para que sua participação resulte em proveito para os estudos em realização.

Entrevistadores

Em sala de aula sempre há os que têm mais facilidade em se expressar oralmente, os que são melhores na produção escrita, os que são mais competentes no uso de outras formas de expressão. Essa realidade deverá ser levada em conta na definição dos diferentes papéis.

Podem ser entrevistadores os que são melhores de fala (desenvoltura, vocabulário, forma de expressão, empatia com o grupo).

Observadores

Podem ser observadores, responsáveis pelos registros das falas do entrevistado, os que são bons ouvintes, que não interrompem as falas, atentos e sabem utilizar adequadamente os instrumentos de registro das informações.

Plateia

Vão constituir a plateia os que assistirão ao diálogo entre o entrevistador e pessoa-fonte convidada e que, após participação do grande grupo de discussão sobre o tema da entrevista.

Tipos

Vanoye (1998) aponta para dois tipos de entrevista. No primeiro, esta estratégia caracteriza-se pela especificidade da mensagem de cada um dos interlocutores (entrevistador e entrevistado): um faz a pergunta e o outro responde. Diz o autor que, neste caso, o questionário deverá ser:

* *ordenado* quer cronologicamente (perguntas sobre a vida do entrevistado) quer logicamente, de acordo com os objetivos do trabalho dos alunos e com as informações de interesse para o tema que está sendo explorado, o que exige um plano de perguntas a serem formuladas;

* *adaptado* ao entrevistado, a sua personalidade, ao seu nível socio-cultural;

* *adaptado à situação*, ao momento em que a entrevista está sendo realizada, lembrando que, ainda que previamente preparado, o questionário pode estar incompleto e tomar rumo imprevisível;

* *redigido*, forma mais adequada para evitar confusões, repostas distorcidas ou forçadas e desvio do tema.

O professor, juntamente com os alunos, deve analisar o questionário e considerar, em relação a cada pergunta, se é necessária, se não é muito complexa, se orienta para a resposta, se é clara (sem ambiguidade), e em relação ao conjunto se a ordem das perguntas facilita as respostas. A atitude do aluno-entrevistador também é importante. Ele deve mostrar que ouve com interesse as respostas do entrevistado e, caso esteja sozinho, que se esforça por registrá-las com a maior fidelidade possível, o que é possível com o auxílio de um gravador, e dando tempo suficiente ao entrevistado para responder ao que foi perguntado.

O segundo tipo de entrevista apresentado por Vanoye difere do anterior por ser mais complexo no sentido de que um verdadeiro diálogo se estabelece entre o entrevistado e o entrevistador, que podem trocar opiniões, ideias, argumentos.

Jogos

Toda sala de aula, especialmente da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deveria dispor de um local que pode ser chamado de *Cantinho da Educação Divertida*. Neste Cantinho devem estar disponíveis jogos de memória, trilhas, palavras cruzadas, caça-palavras, bingo e outros, dentre os quais jogos de origem africana que podem ser comprados ou construídos pelos próprios alunos. Em Zaslavsky (2000), encontramos, dentre outros os indicados a seguir que, ao mesmo tempo

em que permitem realizar atividades de matemática, oportunizam estudos sobre a história e a cultura africanas, bem como a efetivação de ações de reeducação das relações étnico-raciais entre alunos de diferentes origens étnicas.

* Jogos de três alinhados – *Shisima*, do Quênia, *Tsoro Yematatu*, do Zimbábue e *Dara*, da Nigéria;

* Mancalas, jogos de tabuleiro ou de transferência – *Oware* e *Giuthi*, de Gana, *Borboleta*, de Moçambique, *Yoté*, da África Ocidental;

* Jogos sem números – *Cruzando o rio*, da Libéria, *O começo do mundo*, de Angola;

* Geometria a nossa volta – *Casas redondas* e *Casas cônico-cilíndricas*, do Quênia.

Para concluir!

Todos os temas apresentados nesta publicação apontam para as possibilidades de colocar em prática diferentes estratégias, de sorte que possamos atender ao princípio de *Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações* que encaminha para a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas as suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade (Brasil, 2005).

A pedagogia é sem dúvida, um acontecimento ético, estético e político que não admite preconceitos. Assim se expressa Maria Alejandra Martinelli quando fala em escola inclusiva e a invenção de outros modos de sentir, pensar, fazer e respeitar.

Os acontecimentos do dia a dia irrompem nas escolas e as obrigam a assumir novos sentidos e novas posturas. Deste modo, uma pedagogia do acontecimento exige mestres que abandonem discriminações, linhas duras e cerceamentos e construam uma atitude de permanente interpelação, questionamentos, buscas e descobertas, assumindo funções de estrategistas diferentes, ousados e “mágicos”, respeitando o Outro (Belgich, 2007).

Referências

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIS, Mabel. **Leitura**: Teoria, Avaliação e Desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ALVES, Maria Dolores F. **De Professor a Educador**. Contribuições da Psicopedagogia: Ressignificar Valores e Despertar a Autoria. Rio de Janeiro: Wok, 2006.

AMATO, Laura Castro de. **Centros de Interés Renovados**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1971.

BERMAN, Louise M. **Novas Prioridades para o Currículo**. Porto Alegre: Globo, 1975.

BODEN, Margaret. A. **As ideias de PIAGET**. São Paulo: Cultrix/EDUSP. 1983.

BORDENAVE, Juan D.; PEREIRA, Adair M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1988.

BRAGGIO, Silvia L. B. **Leitura e Alfabetização**: da Concepção Mecânica à Sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. SEPIR. 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.

CARRAHER, Therezinha Nunes (Org.). **Aprender Fazendo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARRETERO, Mario. **Construir e Ensinar**: as Ciências Sociais e a História. Porto Alegre,

Artes Médicas, 1997.

CHOMSKY, Noam. **El Language y el Entendimiento**. Barcelona: Seix Barral, 1973.

COSTA, Hilton B. da Silva; SILVA, Paulo Vinicius B da. (Orgs.) Coleção **Cadernos NEAB-UFPR**. v.2. Curitiba, 2014.

CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para Combater o Racismo**: um Estudo sobre o Preconceito Racial e o Racismo. Uma Proposta de |Intervenção Científica para Eliminá-los. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989.

DEWEY, J. Philosophies of Freedom. In: BERNSTEIN, R. **On Experiences, Nature and Freedom**. Nova York: Collier, 1960.

DIOUF, Sylviane A. **As Tranças de Bintou**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

DUBREUCQ, Francine. Jean. **Ovide DECROLY**. Ministério da Educação. Fundação Joaquim Nabuco: Brasília, 2010.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **A Importância do Ato de Ler**: em Três Artigos que se Completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. 4.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTH, Hans G. **Piaget na Sala de Aula**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina et al. **Após Vygotsky e Piaget**: Perspectivas Social e Construtivista - Escola Russa e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOULART, Iris Barbosa. **PIAGET: Experiências Básicas para Utilização pelo Professor**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____.; VENTURA, Monserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o Conhecimento é um Caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

KUNSCH, Dimas. **Maus Pensamentos: os Mistérios do Mundo e a Reportagem Jornalística**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2000.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1983.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para Principiantes**. 4. Ed. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **A Construção do Homem segundo Piaget (Uma Teoria da Educação)**. São Paulo: Summus, 1984. Coleção Fanny Abramovich. v. 18.

MAROCCO, Beatriz. Dona Maria e os Jacarandás. In: LEVACOV, Marília. **Tendências na Comunicação**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 1986.

MIRANDA, J. F. **Compreender e Expressar**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MIZUKAMI, Maria da Grana N. **Ensino: as Abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORINE, H; MORINE, G. **El Descubrimiento: un Desafio a los Profesores**. México, Sant. Santillana: 1992.

NÉRICI, Emídeo G. **Metodologia do Ensino: uma Introdução**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

PEREIRA, Amílcar Araujo (Org.). **Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil: Trabalhando com História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em Sala de Aula**. Brasília: Fundação Vale, 2014.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e Filosofia: Textos Escolhidos**. S. Paulo: Cultrix, 1972.

- QUEIROZ, Suely Robles Reis de. **Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Ática, 1987.
- RATHS, Louis E.; JONAS, Arthur; ROTH, Arnold M et al. **Ensinar a Pensar: Teoria e Aplicação**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1977.
- RICHMOND, P. G. **Piaget: Teoria e Prática**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1995.
- SALVADOR. César Coll. **Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento**. 4. ed. Barcelona: Paidós, 1998.
- SANTOS, Joel Rufino. **A Questão do Negro na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. **O que é Racismo**. São Paulo: Abril, 1984.
- SHAPIRO, Laurence E. **Inteligência Emocional: uma Nova Vida para Seu Filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio: um Guia Passo a Passo para o Professor**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- SILVA Jr., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2011.
- SILVA, Tomaz T. da. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucauldianos**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- SPRENGLER, Marilee. **Memória: como Ensinar para o Aluno Aprender**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- TURRA, Clodia M. G.; ENRICONE, Délcia; SANT’ANNA, Flávia M.; ANDRÉ, Lenir C. **Planejamento e Avaliação**. 11 ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser Negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1998.
- VANOYE, Francis. **Usos da Linguagem: Técnicas na Produção Oral e Escrita**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. ; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1988.

WADSWORTH, Barry J. **Piaget para o Professor da Pré-Escola e 1º Grau**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZALAVSKY, Claudia. **Jogos e Atividades Matemáticas do Mundo Inteiro – Diversão Multicultural para Idades de 8 a 12 Anos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

4

INCLUSÃO DAS TEMÁTICAS NEGRA E INDÍGENA NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Programa Convivências 2012, Missão da Guarita – Redentora/ RS
Acervo: DEDS/ PROEXT



POR UMA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Paulo Sérgio da Silva

“O que é que vocês esperavam quando tiraram a mordaça que fechava essas bocas negras? Que elas entoassem hinos de louvação? Que as cabeças que nossos pais curvaram até o chão pela força, quando se erguessem, revelassem adoração nos olhos?”

Jean Paul Sartre.

Prefácio da Antologia da Poesia Negra

Quando tratamos do processo de avaliação relacionado ao Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, é importante dividir as responsabilidades de maneira equânime, de forma a contemplar todos os envolvidos no processo de implementação das temáticas. Tradicionalmente, no ambiente escolar, as demandas dos processos de avaliação recaem sobre os ombros do professor, em sua sala de aula. Quando se trata das temáticas, essa responsabilidade geralmente é dividida entre os professores das áreas nas quais incidem explicitamente as orientações para o cumprimento das Leis 10639/03 e 11645/08, quais sejam, história, artes, literatura e língua portuguesa. O que vier, para além dessas áreas, é considerado lucro e a escola passa a apresentar um discurso de que faz mais do que exigem os condicionantes legais.

Nesse sentido, é oportuno que tenhamos a possibilidade de refletir sobre os processos de avaliação para desonerar o professor do ex-

cesso de responsabilidade que lhe é imputada, quando se trata das temáticas previstas no artigo 26-A da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que são de responsabilidade coletiva, no âmbito escolar, e não apenas dos educadores em sala de aula.

Via de regra, existem padrões pré-definidos para as diferentes formas de avaliação que a instituição escolar aplica. Esses padrões fazem parte de movimentos em que se discute o melhor tratamento pedagógico a ser dado ao conhecimento construído no ambiente escolar. Constituídas, muitas vezes, distante da sala de aula e dos procedimentos usuais utilizados pelo educador em atividade docente, as formas, normas e regras para a avaliação apresentam uma formatação homogênea, na qual se pensa somente em nota ou em conceito. Em outros momentos e lugares, a orientação estabelecida conduz à construção de pareceres descritivos, que fornecem informações baseadas no senso comum, em pontos de vistas individuais nem sempre respaldados na observação da realidade nem fundamentados em estudos pertinentes. Desta forma, as avaliações escolares adotam uma padronização que, ao mesmo tempo em que auxilia a operacionalizar a vida burocrática da gestão das rotinas da educação, contribui para que os processos que tratam da diferenciação ou da diversidade, presentes no cotidiano escolar, sejam relegados para o plano secundário e postos à mostra somente quando “instancias superiores” assim o determinam e permitem que apareçam.

Com relação às temáticas, a situação pode ser apresentada sob esta perspectiva, pois os movimentos que os professores e as escolas realizam para a efetiva implementação das Leis, em alguns casos, somente garantem visibilidade e reconhecimento quando são solicitados por instâncias superiores (direção, coordenação da Secretaria de Educação...). Não existe uma política de valorização das experiências que são realizadas de forma cotidiana no ambiente escolar, o que implicaria o registro e a divulgação das mesmas não só na comunidade escolar como na rede de ensino. Em ou-

tras palavras, o tema e, conseqüentemente, a avaliação somente ganham relevância quando se aproximam as datas significativas e festivas nas quais é importante que apareçam as temáticas para demonstrar a perspectiva “inclusiva” de determinada escola.

Os professores são sobrecarregados com diversas atribuições e nos permitimos afirmar que todos, além destes, têm responsabilidades na efetivação do currículo escolar com temas que deveriam (mas nem sempre são) caros à sociedade brasileira. É através de um processo de educação das relações étnico-raciais que podemos contribuir de modo consistente para a eliminação de formas de racismo e preconceito que grassam em nossas realidades, enquanto profissionais da educação, pois, é sabido que os estabelecimentos de ensino ao lado de outras instituições, têm-se empenhado no sentido de uniformização das culturas, utilizando para tanto, padrões de raiz européia (Silva, 2003, p. 193).

A perspectiva de uma avaliação, que permita a leitura de um amplo contexto formativo e informativo, pode oportunizar um avanço nas formas de apresentação, compreensão e construção de uma possibilidade pedagógica que tem o diálogo e a articulação entre pares como premissas básicas. No entanto, convém lembrar que *vivemos em uma sociedade de classes, na qual as relações sociais entre os sujeitos são relações de hierarquia e poder, que se sustentam em classificações dadas a “priori” e naturalizadas como próprias deste ou daquele grupo.* (Gusmão, 2003, p. 92). Desta maneira, o racismo e a discriminação têm a capacidade de representar de maneira concreta esta divisão que se revela na sociedade brasileira e repercute com intensidade no âmbito educacional. A igualdade propalada pela escola não é real, pois existe um contexto muito diversificado no ambiente escolar e que, portanto, não pode, quando avaliado, ser tratado de forma homogênea.

Quando falamos de um processo avaliativo que contemple estas diferenças, estamos falando também da importância que tem a articulação neste contexto. Os interesses que movimentam a discussão sobre avaliação relativamente à temática das relações étnico- raciais devem contemplar não somente o ambiente de sala de aula, mas repercutir em todo o sistema de ensino, de modo a, literalmente, comprometer todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Verifica-se que a delegação de tarefas, na maioria das redes de ensino, tem o professor e sua sala de aula como os alvos principais, tal como em um jogo de dardos no qual o centro do alvo é o professor e sua turma de alunos. Estes, por sua vez, são responsabilizados pelo processo de implementação das temáticas, quando, em verdade, tal processo deve resultar de uma articulação político-pedagógica que se estabelece no âmbito dos sistemas de educação como um todo e de ações sistemicamente definidas, envolvendo os diferentes níveis normativos, administrativos e pedagógicos.

Nas escolas e em outros espaços de gestão dos sistemas de ensino, quase sempre, os interessados são os professores, negros e/ou não negros, simpatizantes da causa e que tratam de movimentar a instituição e fazer valer os dispositivos legais. Por outro lado, quando falamos de avaliação institucional e indagamos quais as ações que as instituições mantenedoras têm realizado no sentido de uma proposta de educação antirracista, faz-se um rotundo silêncio. Este silêncio demonstra apreensão e desconforto, na medida em que muitos dos gestores apresentam um discurso eivado de manifestações demagógicas que não correspondem à realidade local e, muito menos as suas próprias convicções ideológicas sustentadas pelo preconceito e pelo racismo.

As temáticas têm sido discutidas e operacionalizadas muitas vezes contrariando os interesses de uma estrutura que se alicerçou na discriminação e no preconceito, porém é importante que tenhamos a possibilidade de construir alternativas para registrar, de forma permanente, os avanços

que vimos alcançando. Avaliar também significa refletir, repensar e conferir importância à determinada situação, fato ou feito. Por isso, a avaliação nas temáticas reveste-se de importância, que só poderá ser medida ou mensurada se houver uma possibilidade concreta de mudança de mentalidade no âmbito da comunidade escolar; que permita construir um processo avaliativo articulado

e articulador das demandas relativas ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Pensar possibilidades de avaliar de forma articulada o desempenho da escola, do corpo docente, dos alunos, da comunidade em relação à inclusão das temáticas permite que a divulgação dos resultados demonstre a maneira real através da qual o processo de uma educação antirracista se instala no universo das redes de ensino, das escolas, dos espaços educativos e das instâncias pedagógicas e deliberativas, conduzindo para uma reflexão avaliativa que vá para além das habituais e tradicionais cobranças que se fazem de forma permanente ao trabalho do educador em sala de aula.

O professor, comprometido com a temática e consciente de sua responsabilidade social na formação de cidadãos críticos, tem o compromisso de avaliar de maneira constante as possibilidades pedagógicas de cumprimento da legislação pertinente à inclusão das questões negra e indígena no currículo escolar. Espera-se que o mesmo aconteça em outras instâncias de regulação do sistema educacional nas quais a ordem é

a da “cobrança sistemática”, onde não se tem tempo nem espaço para uma autocrítica institucional. Essa crítica deve permitir a reflexão sobre a posição assumida enquanto representação constituída que, embora com um discurso progressista, na prática reflete o modelo de Estado que preserva e conserva os preceitos de uma sociedade estruturada em uma sólida

base conservadora, discriminatória e preconceituosa. Nessa base ideológica, os processos de educação tendem a seguir a lógica das relações socioeconômicas, marcada pelo modelo homogeneizador e dominada pelos interesses do capital.

Desconstruir estas formas de ver o mundo, através de uma visão mais generosa da educação, que contemple as diferenças e permita o convívio harmônico entre os diversos é a base de uma educação transformadora que luta por igualdade, dignidade e justiça, o que traduz por uma educação antirracista.

Referências

FANON, Franz. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. Os Desafios da Diversidade na Escola. In: _____. (Org.). **Diversidade, Cultura e Educação: Olhares Cruzados**.. São Paulo. Biruta, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz G. e. Aprender a Conduzir a Própria Vida: Dimensões do Educar-se entre Afrodescendentes e Africanos. In: BARBOSA, Lucia Maria de A.; SILVA, Petronilha Beatriz G. e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De Preto a Afrodescendente: Trajetos de Pesquisa sobre o Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-Raciais no Brasil**. São Carlos. EduFSCar, 2003.

INDICADORES EM HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA E INDÍGENA

Referenciais para avaliação institucional da educação nos diferentes sistemas escolares

Véra Neusa Lopes

Uma educação é de qualidade se promove o desenvolvimento das competências necessárias à participação nas diferentes áreas da vida humana, enfrentamento dos desafios da sociedade atual e desenvolvimento do projeto de vida em relação com o outro (UNESCO, 2007).

Um olhar atento sobre a história da educação brasileira permite que observemos que ainda é muito forte a influência do mundo branco ocidental sobre os currículos escolares, seja na sua concepção, seja na sua operacionalização. O chamado, por muitos, saber não culto (negro e indígena) tem dificuldade em ser incluído, de modo sistemático e organizado, nos currículos, sendo abordado de modo marginal. Mesmo com o advento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o que ainda encontramos em muitos sistemas escolares é um tratamento pontual no que se refere à história e à cultura dos afro-brasileiros e dos povos indígenas do Brasil. Como não sujeitos do mundo considerado civilizado, negros e indígenas, em muitos lugares, continuam à margem de aprendizagens realmente significativas, que tomem por base também suas origens e especificidades, suas histórias e suas cultu-

ras. Pedagogia e didática, de um modo geral, continuam referenciando-se em autores e pesquisadores europeus e norte-americanos, com quase total desconhecimento de estudos e pesquisas de interesse da educação, realizados por educadores brasileiros negros e indígenas. O cumprimento das Leis, antes citadas, nos leva a considerar dois pontos fulcrais para a educação brasileira:

a) pensar e fazer educação como política pública, orientando para o desenvolvimento de um currículo que torne evidente a inclusão e a valorização de todos os brasileiros, independentemente da origem étnico-racial, da condição de gênero e de cultura das pessoas, ampliando, assim, as possibilidades de permanência e sucesso também de afro-brasileiros e indígenas nos bancos escolares;

b) ampliar o foco dos currículos escolares, de modo a considerar as questões relativas à diversidade étnico-racial, cultural e de gênero, o que leva à abertura de espaço para considerar as visões de mundo sob a ótica africana, indígena e de outros povos, em contraponto à visão de mundo branco-ocidental.

A diversidade étnico-racial (cultural e de gênero) em nosso país é uma realidade que não pode mais ser desconsiderada. Nesse contexto social tão diverso, negros e indígenas, por exemplo, ainda costumam ser vistos, tidos e tratados como desiguais, diferentes para menos e, conseqüentemente, desrespeitados em seus direitos de cidadãos brasileiros e na valorização e preservação de suas respectivas culturas, embora o Estado brasileiro, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, tenha como princípio...

[...] a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade brasileira baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Nessa direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial.

A hegemonia de brancos (ou de quem se considera como tal) tem provocado muitos problemas no âmbito das relações sociais, intimamente relacionados às questões de democracia e cidadania, sendo o comportamento hegemônico mais evidente e agressivo quando se refere às questões negras e indígenas. Tal situação nos leva a pensar na sociedade sob duas óticas distintas: a do discriminador que manda e se considera o mais capaz, o mais culto, o dono do mundo e das pessoas, que sempre estabelece as regras do jogo que lhe interessa, que mantém a sua autoestima em alta à custa de outrem; a dos discriminados que ficam à mercê das decisões arbitrárias do discriminador (que tenta organizar a vida do grupo em função de seus interesses e privilégios), que têm de lutar bravamente para construir autoimagem e autoconceito positivos e manter elevada sua autoestima.

Segundo país negro do mundo, o Brasil ainda convive com o mito da democracia racial, que considera que nós todos somos iguais, com os mesmos direitos e deveres, não importando a origem étnico-racial. De acordo com esse entendimento, as diferenças são frutos das desigualdades sociais e econômicas, não tendo o recorte étnico-racial nenhuma interferência nas

relações que se estabelecem na sociedade. Partindo, porém, do fato, hoje inquestionável, que no Brasil são exercitadas práticas racistas, construir uma nação livre, soberana e solidária, onde o exercício da cidadania não se constitua privilégio de uns poucos, mas direito de todos, deve ser a grande meta a ser buscada por todos os segmentos sociais, incluindo-se a escola. As pessoas não herdam geneticamente idéias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação. Elas se tornam racistas (com repertórios e práticas racistas), preconceituosas e discriminadoras no convívio social, em diferentes grupos e, de modo muito particular na família e, também na escola. Rosália Diogo (2008) faz a seguinte declaração sobre o mito da democracia racial:

O que leva à falta de estratégia para combater o racismo dentro do sistema educacional, a meu ver, é esse mito, ou seja, se no macrossistema social alimenta-se o discurso de que a sociedade brasileira não é racista, torna-se muito difícil que profissionais da educação tenham instrumentos coletivos para coibir o racismo.

Racismo, preconceito e discriminação são fatores que conduzem, juntamente com outros, ao fracasso na escola, à repetência e à evasão, atingindo de modo particular crianças e adolescentes negros e, também, indígenas. Trabalhando a partir de valores euroetnocêntricos, o nosso sistema de educação leva crianças e adolescentes afro-brasileiros e indígenas a sentirem-se inferiores e a serem considerados como tal pelos demais, ao conviverem com imagens estereotipadas, em confrontos diários com manifestações racistas, que causam danos psicológicos e morais, bloqueando o desenvolvimento da identidade pessoal, étnica e cultural desses brasileiros.

A instituição de ensino, como parte integrante dessa sociedade que se sabe excludente, preconceituosa e discriminadora, mas que também reconhece que é hora de alterar o *status quo*, precisa envidar esforços para mudanças estruturais indispensáveis que assegurem sua nova configuração e atuação. É urgente criar na escola situações que estimulem a autoestima, a autoimagem e o autoconceito positivos; que diminuam os altos índices de marginalização social a que são submetidas populações vítimas de discriminação.

A escola deve constituir-se num instrumento eficaz de promoção da igualdade étnico-racial, de combate às diferentes formas de exclusão a que é submetida parte considerável da sociedade brasileira. É preciso que se transforme em comunidade de aprendizagem, onde as transformações de mundo devem começar a ocorrer de modo planejado, realizadas coletivamente por todos os envolvidos com a educação escolar: equipe diretiva, pessoal de apoio pedagógico, professores e alunos, pais e comunidade do entorno. A educação escolar deve, pois, ajudar toda a comunidade a compreender que a diversidade entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas, povos e nações tais como se apresentam, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania.

O desconhecimento da cultura e da história de afro-brasileiros e indígenas muito contribui para a não valorização de parcela expressiva da população. O brasileiro, de modo geral, sabe muito pouco a respeito da contribuição do negro e do indígena para o desenvolvimento da nossa sociedade. Em muitas escolas, os estudos referentes aos indígenas brasileiros concentram-se em torno do Dia do Índio, com o agravante de ainda serem usadas ilustrações de indígenas não brasileiros, como se nativos fossem do Brasil. No caso dos afro-brasileiros, os conhecimentos ainda costumam ir da chegada do africano escravizado ao Brasil, na condição de mercadoria,

descalço e seminu, considerado selvagem, até a data 13 de maio de 1888, tida, ainda por muitos, como a data da redenção, da libertação do negro brasileiro. Os avanços ficam por conta das celebrações da Semana da Consciência Negra. Segundo Gislaíne dos Santos (2000),

[...] no âmbito da escola e das práticas escolares formais se impõem “goela abaixo” os valores branco-ocidentais como “valores universais” a serem incorporados, assimilados, cumpridos e não questionados. Os outros valores são apresentados, no mínimo, como pertencentes a alguma pré-história da “evolução branco-ocidental”, portanto “exóticos e primitivos”.

Como saber, então, de modo mais objetivo, como vai a nossa prática pedagógica, enquanto peça fundamental no processo de mudança, na busca por uma educação de qualidade, usando os conhecimentos sobre as temáticas como elementos positivos de intervenção na realidade? Que ferramentas estão disponíveis nas escolas para obtermos as informações necessárias para aperfeiçoar o processo educativo ou para corrigi-lo? A avaliação para qualificar o processo educativo é indispensável. Não só aquela que ocorre no interior das salas de aula, mas a que envolve a instituição escolar como um todo.

Em nosso dia a dia, lidamos continuamente com informações que nos ajudam a entender como vai a nossa vida, que providências devem ser tomadas em relação a alguns acontecimentos e pessoas, em quais aspectos somos autossuficientes, em que outros ainda precisamos ser cautelosos. Essas informações – *indicadores* – fornecem elementos a respeito de determinada realidade e permitem que sejam tomadas decisões para qualificar ou alterar essa realidade, se necessário. Temos, por exemplo, indicado-

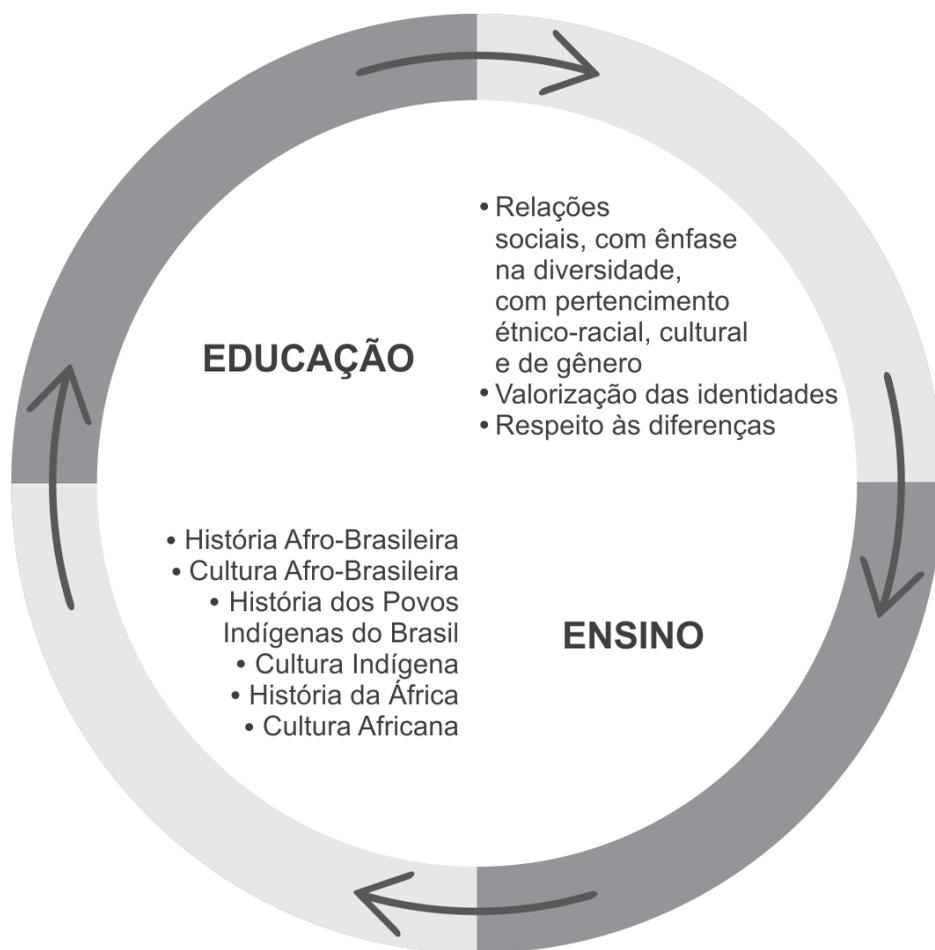
res de saúde da população em geral, ou da população negra ou indígena em particular, indicadores financeiros e sociais, a nos revelarem como nos encontramos comparativamente a outros grupos sociais. Para saber se a economia de um país vai bem, usamos a inflação e a taxa de juros, dentre outros mecanismos de análise. Geledés – Instituto da Mulher Negra – no Guia de Enfrentamento ao Racismo Institucional, ao apresentar os indicadores do racismo institucional afirma:

O que o racismo institucional produz é não só a falta de acesso e o acesso de menor qualidade aos serviços e direitos, mas é também a perpetuação de uma condição estruturante de desigualdade em nossa sociedade.

Como podemos observar, existem indicadores para diferentes áreas de atividades humanas. Em termos de educação em nível nacional, contamos com indicadores que podem informar sobre importantes aspectos da realidade dos sistemas educacionais. Se pretendermos qualificar nossas escolas, é fundamental usar indicadores nas avaliações institucionais, nas avaliações pedagógicas e nas avaliações de desempenho dos alunos e que as informações advindas desses indicadores sirvam a novos planejamentos e/ ou a replanejamentos para a correção de desvios significativos existentes no processo educativo. Temos, assim, em relação ao macro sistema educacional, entre outros, o SAEB que levanta dados sobre a rede escolar, a formação de professores e a gestão escolar.

Considerando-se o cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indicadores poderão apontar a situação em que se encontram os sistemas escolares e quais ações específicas estão sendo desenvolvidas em diferentes níveis (órgãos normativos, da administração dos sistemas, de monitoramento) e nos diferentes seto-

res e segmentos das instituições escolares (equipe diretiva, corpo docente, corpo discente, setores de apoio pedagógico e administrativo, órgãos de assessoramento). Poderão também informar sobre a qualidade da inserção das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como elementos estruturantes do currículo escolar, operacionalizados por meio de planos de ensino, definidos a partir dos dispositivos orientadores contidos no Projeto Político-Pedagógico, que contemplam conteúdos nas dimensões de educação e ensino.



Usando informações fornecidas por indicadores, saberemos em que posição nossa escola se encontra, e, a partir daí, (re) planejar ações administrativas e pedagógicas, com vistas à qualificação da instituição. Margarida Rocha (2006) afirma que a escola pode se encontrar em um dos seguintes patamares: de invisibilidade, de negação, de reconhecimento ou de avanço. Podemos indagar onde efetivamente nos encontramos? Será utopia pensar que um dia a maioria de nossas escolas terá atingido a fase do avanço, fase em que a escola oferece educação de qualidade no que diz respeito às temáticas? O que evidencia, por exemplo, o caráter ético-político da qualidade e enfatiza a dimensão social e seus objetivos? O que faz acreditar que a prática social está alicerçada na posse de saberes que são produzidos historicamente e que devem ser apropriados por todos os seus usuários? São consideradas na (re) construção curricular as diferentes dimensões da diversidade, apresentando características que permitem reconhecê-la como tal?

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA COMPROMETIDA COM A DIVERSIDADE

*** É agente de transformação, priorizando culturas que valorizam a pessoa e sua história, fazendo com que a sociedade civil organizada, por meio de suas legítimas representações, incluindo afro-brasileiros e indígenas, seja chamada, na condição de decisora, para a construção de uma nova escola que contempla, sem desconhecer os demais (brasileiros descendentes de africanos, bem como os indígenas) como legítimos constituintes deste país e como verdadeiros cidadãos. Atua como mediadora na construção de entendimentos que favorecem a convivência entre os diferentes**

grupos, ajudando a comunidade escolar e local a compreender o que precisam ter e fazer para serem sujeitos atuantes no processo de mudança, na desconstrução das diferentes manifestações de racismo, na promoção de uma cultura de cidadania e de paz.

* Cria condições de visibilidade para todos os brasileiros, de promoção da cidadania e de igualdade étnico-racial, alcançáveis por meio de uma pedagogia multirracial e interétnica. Põe em prática uma proposta produzida coletivamente, capaz de garantir a inclusão dos diferentes, especialmente negros e indígenas, em diferentes espaços, tempos e grupos sociais no âmbito da própria escola e da comunidade do entorno.

* Tem um Projeto Político-Pedagógico com diretrizes e orientações explícitas para a inclusão das temáticas ao longo de todo o currículo escolar, nas dimensões de educação e ensino.

* Pratica a pedagogia do respeito, da autonomia, da inclusão e da emancipação, voltada para a formação do cidadão e direcionada ao combate de todas as formas de discriminação, tendo como princípios: a) o respeito entre seres humanos diferentes que aprenderam a se olhar uns aos outros, a reconhecer suas especificidades e as dos outros, sendo cada um e todos sujeitos de sua própria história e comprometidos com a construção da história coletiva; b) a reconstrução do discurso pedagógico em que a escola se coloca também a serviço dos grupos marginalizados e estigmatizados, ofe-

recendo-lhes suportes necessários para a construção da cidadania; c) a recriação das diferentes raízes formadoras da cultura brasileira (africana, indígena, europeia, asiática).

* Organiza o espaço físico e social como ambiente educativo em que o outro e todos têm visibilidade, com iguais direitos e possibilidades, onde discriminações, preconceitos e estereótipos são sistematicamente combatidos, onde a diversidade/pluralidade de culturas é respeitada.

Nem todas as instituições de ensino de Educação Básica, porém, se encontram nessa fase. Como saber onde cada uma se encontra e o que fazer para alcançá-la? É preciso focar esse patamar de qualidade e traçar um plano de intervenção para atingi-lo. Os indicadores poderão ser nossos aliados. Tendo-os como referências, é possível avançarmos em direção a uma escola de qualidade para todos. Destacamos algumas dimensões que nos parecem significativas e para as quais podem ser estabelecidos indicadores de qualidade, com vistas a alcançar os objetivos da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: gestão escolar, proposta pedagógica, prática pedagógica, ambiente educativo.

Gestão escolar

A gestão da escola comprometida com a política curricular de inclusão de negros e indígenas, exercida com responsabilidade social, preocupa-se em transformar a instituição em um ambiente de aprendizagem para todos e não apenas para os alunos, e que, conforme afirma Maria Cristina Munhoz Araújo (2009):

* cria possibilidades, experimenta caminhos diferentes e novos, inspira e transpira a ânsia pela descoberta, pelo novo, pelo fazer diferente, sempre melhor;

* promove a autonomia e a participação de todos, num clima e numa estrutura organizacional compatíveis com a prática democrática, buscando a participação de toda a comunidade escolar no processo decisório, de forma consciente, responsável e articulada;

* viabiliza um Projeto Político-Pedagógico que contemple diretrizes de combate às discriminações e aos preconceitos; indique caminhos para lidar com as diferenças, respeitando-as e para trabalhar com a diversidade cultural decorrente;

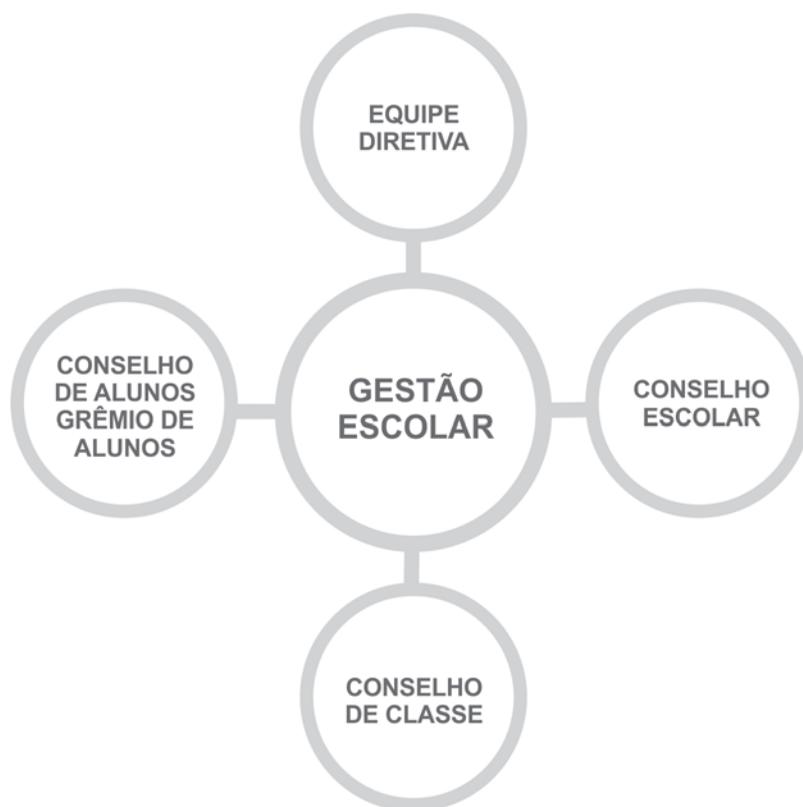
* dispõe de normas reguladoras para o cumprimento de diretrizes e orientações vigentes, contidas em Regimento Escolar;

* estimula e desencadeia ações de monitoramento e avaliação desse mesmo projeto e seus desdobramentos em diferentes planos de ação pedagógica e ação administrativa.

No caso das temáticas, cabe especial atenção aos órgãos de atuação coletiva e verificar a necessidade ou não de planos de intervenção, no sentido de corrigir rotas ou aprimorar o desempenho e os espaços de convívio social.

Os integrantes da gestão escolar precisam questionar-se permanentemente sobre a qualidade das relações sociais existentes no interior da escola, especialmente aquelas que têm dificultado tanto a construção da identidade étnico-racial quanto o sucesso escolar do aluno negro ou indígena. Todos os integrantes da gestão escolar devem estar preparados para discutir com toda a comunidade o fato de ser o Brasil um país multirracial

e pluriétnico e que a escola deve garantir aos alunos o direito a uma educação de qualidade que privilegie a formação dos cidadãos brasileiros que devem educar-se no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.



ALGUNS QUESTIONAMENTOS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

Equipe Diretiva

* Preocupa-se com uma avaliação institucional crítica e contínua de sua atuação no processo de inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo escolar, bem como dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena ao longo da escolaridade oferecida?

* Tem presente que a escola deve garantir aos alunos o direito a uma educação de qualidade que privilegie a formação dos cidadãos brasileiros que devem educar-se no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática?

* Exerce vontade política para criar condições favoráveis ao desenvolvimento das temáticas: História e Cultura Afro-Brasileiras e História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros, planejando, executando e monitorando ações articuladas de valorização da diversidade étnico-racial, cultural e de gênero, bem como do pluralismo cultural, vivenciadas em todos os espaços coletivos da comunidade escolar? Tem uma agenda que contempla as questões relacionadas com as temáticas? Toma decisões para cumprimento da legislação vigente e acompanha o desenvolvimento das diferentes programações relativas às temáticas?

Conselho Escolar/ Conselho de Classe

* Contam com a representação de alunos na sua compo-

sição? Essa representação contempla os aspectos étnico-raciais, culturais e de gênero?

* As questões de diversidade/pluralidade e de atendimento à legislação vigente constam das respectivas agendas de trabalho?

Conselho de Representantes de Alunos/ Grêmios de Alunos

* Propõem à direção da escola ações que fortalecem a sociabilidade, a cidadania, a qualidade das relações sociais no âmbito da instituição?

* Atua como mediador em situações e desafios que precisem ser resolvidos e superados pela escola, de forma ordeira e equilibrada, em benefício de todos?

* Desenvolvem ações para aperfeiçoamento dos níveis de participação e de cooperação de todos na escola?

Ambiente educativo

Conforme consta nos Indicadores de Qualidade em Educação (2004), a escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. Nela os indivíduos se socializam, brincam e experimentam a convivência com a diversidade humana. No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres são práticas que garantem a socialização e a convivência, desenvolvem e fortalecem a noção de cidadania e de igualdade entre todos.

É um espaço-tempo em que se respeita o outro, em que se dá visibilidade a todos, combatem-se as discriminações, busca-se eliminar os preconceitos e são desfeitos os estereótipos; em que se estimula a autoimagem positiva, o autoconhecimento e autoestima; em que se promove a igualdade racial; em que se combatem as diferentes formas de exclusão a que é submetida parte considerável da sociedade brasileira. É preciso levar em conta o contexto que dá sentido às aprendizagens e que, segundo Pierre Vayer (1989), é o conjunto de circunstâncias em que se inserem um feito, uma atividade, um acontecimento; os diferentes elementos do ambiente que possui uma organização que lhe é própria. Cabe observar se, nesse espaço-tempo:

a) são discutidos e contestados os valores branco-ocidentais, sobre os quais se alicerçam as práticas pedagógicas formais, tidos, de acordo com Santos (2005), como valores universais a serem incorporados, assimilados, cumpridos e não questionados;

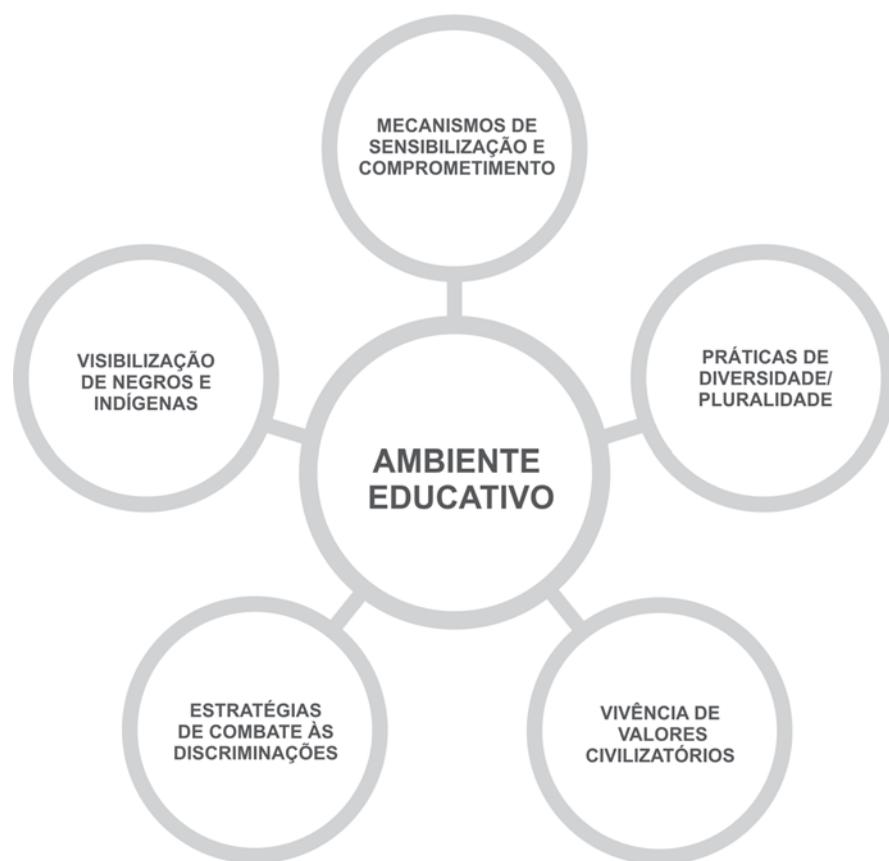
b) são desenvolvidas práticas pedagógicas embasadas na herança afro-ameríndia, que privilegia a palavra, o diálogo, a ancestralidade, a partilha, a convivência, o comunitarismo;

c) todas as pessoas, independentemente de seus cargos, funções e papéis, consideram-se sujeitos aprendentes em busca de formação continuada sobre relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana, bem como indígena;

d) os alunos têm acesso a mecanismos que lhes assegurem o acesso à escolarização, à permanência com aproveitamento e à conclusão, com êxito, de seus estudos.

Visibilização das comunidades negras e indígenas (do entorno escolar, do bairro, do município) das crianças e adolescentes, professores e fun-

cionários da escola; sensibilização e comprometimento da escola com as temáticas negra e indígena, práticas da diversidade/pluralidade (étnico-racial, cultural e de gênero) e respeito às diferenças, vivências de valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas, assim como combate ao preconceito, às discriminações, ao preconceito e às diferentes formas de racismo são alguns dos sinalizadores que nos permitem obter elementos para traçar o perfil da escola.



ALGUNS QUESTIONAMENTOS SOBRE O AMBIENTE EDUCATIVO

A escola

* Vive a diversidade/pluralidade do ponto de vista étnico-racial, de gênero e cultural, incluindo questões de diversidade religiosa, desenvolvendo um programa de visibilização das comunidades negras e indígenas?

* Vivencia situações de grupo e coletivas favoráveis ao estabelecimento de relações sociais saudáveis, desenvolvendo um programa de combate à discriminação e ao preconceito, de combate a posturas etnocêntricas, envolvendo todos os integrantes da comunidade escolar?

* Considera, em casos de conflito, a possibilidade de estarem ocorrendo dificuldades de relacionamento por causa de questões étnico-raciais, de gênero e culturais?

* Deixa evidente o comprometimento com as temáticas, no que diz respeito à composição dos arranjos visuais utilizados? E quais valores civilizatórios permeiam as atividades desenvolvidas pela escola?

* Mostra onde se enxergam as temáticas, quando circulamos pelos diferentes ambientes? Valoriza e respeita as diferenças culturais, de gênero e étnico-raciais?

* Promove um clima de respeito mútuo e de convivência entre todos os integrantes da comunidade escolar?

Proposta pedagógica

A proposta pedagógica é entendida como o conjunto de informações contidas em documentos que expressam a vontade político-pedagógica, a determinação da escola em efetivar um determinado currículo, visando criar as condições para a construção da cidadania pelos alunos. Esses documentos antecedem aos planos dos professores e lhes dão a devida sustentação. Então a proposta pedagógica é da escola e não apenas dos professores. Todos de alguma forma estão comprometidos com a sua construção e operacionalização.



ALGUNS QUESTIONAMENTOS SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA

* O Projeto Político-Pedagógico contém as informações e orientações necessárias para o desenvolvimento das temáticas em todos os ambientes escolares e em todas as áreas ou disciplinas e temas transversais? Como os objetivos de Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecidos na Resolução CNE/CP 03/2004 são contextualizados? Como estão definidos os objetivos para História e Cultura Indígena?

* A Proposta Curricular apresenta a programação de Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, bem como a de Educação das Relações Étnico-Raciais, contemplando objetivamente todos os níveis de escolarização, de modo sequencial? Como o conteúdo previsto no artigo 26-A da LDBN está distribuído ao longo da escolaridade oferecida pela escola?

A Programação de Ensino contempla os conteúdos, desdobrados em temas e subtemas ao longo da escolaridade oferecida pelo estabelecimento?

* Os Planos de Estudos detalham para cada período escolar (série, ciclo), os conteúdos, de acordo com uma programação de ensino previamente estabelecida? Os Planos de Estudos deixam espaço para que os professores e alunos possam ser criativos no desenvolvimento dos planos didáticos (projetos, planos de unidades e outros)?

Prática Pedagógica

Grande parte do que acontece em sala de aula depende do que pensa e faz o professor. Assim, é que podemos entendê-lo como pessoa-chave na condução do processo ensino-aprendizagem também quando tratamos da implementação dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O professor deve entender o currículo como instrumento de intervenção na realidade social e pedagógica que permite: a) cumprir diferentes objetivos, dentre os quais aqueles que visam a combater as mais variadas formas de exclusão; b) resgatar a história e a cultura afro-brasileiras e africanas, pelo preenchimento de espaços que a historiografia omitiu, trazendo à tona os fatos não contados vividos pelos discriminados, como condição para a construção da identidade étnico-racial do brasileiro. À luz de informações fornecidas por indicadores sobre os professores, por exemplo, pode a escola pensar e por em prática melhorias didático-pedagógicas.

O aluno é a outra parte essencial do binômio ensino-aprendizagem. A prática pedagógica se justifica na medida em que o aluno aprende e se constitui como cidadão, sob a orientação da escola. As avaliações do aluno devem estar relacionadas a indicadores previamente definidos, apontando não só para problemas existentes, mas destacando aspectos positivos.

O livro didático ainda é um recurso pedagógico muito utilizado pelas escolas, mesmo com o advento de outras tecnologias. Pode-se entendê-lo como de uso universal acessível a todos os alunos. Com referência à implementação dos artigos 26-A e 79-B da LDBN, este recurso deve abordar a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira e colaborar para a autoestima e o orgulho ao pertencimento étnico-racial e cultural dos alunos. Representar negros e indígenas nos livros didáticos significa torná-los visíveis ao leitor através de textos escritos, imagéticos, sonoros; é identificá-los, através de diferentes narrativas, como sujeitos na construção de suas histórias de vida e da sociedade brasileira.

A Biblioteca pode auxiliar no desenvolvimento de ações pedagógicas de combate a diferentes formas de racismo, na busca de informações e na construção, difusão e fruição de conhecimentos que contemplem de forma positiva a temática afro-brasileira e indígena. Da mesma forma, o Laboratório de Informática pode ser um excelente apoio às práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor no desenvolvimento dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Indígena e Africana, orientando os alunos na realização de pesquisas, formatação de textos, produção de imagens, entre outros.

A Coordenação Pedagógica e a Orientação Educacional têm função primordial de apoio direto ao professor e ao aluno, na busca de uma aprendizagem eficaz, com a possibilidade de estabelecer relações sociais de respeito mútuo. Devem ainda assessorar a Equipe Diretiva e os órgãos colegiados no que for necessário para fazer da escola um ambiente educativo, comprometido com a diversidade étnico-racial, cultural e de gênero.



ALGUNS QUESTIONAMENTOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O Professor

* intervém positivamente na realidade, tirando partido da diversidade existente, como uma das condições para o êxito escolar dos alunos, tendo presente que saber diferenciar é uma forma de apropriação do mundo, de conhecimento, de

construção de si mesmo? Cria condições para a construção da classe como um espaço em que todos são iguais, tendo consciência da diversidade étnico-racial, cultural e de gênero existente também na sala de aula; fazendo da sala de aula (ou ambiente de trabalho) um espaço de desconstrução dos estereótipos e discriminação e de (re) construção de novas posturas? Cria condições de combate a discriminações que distinguem pessoas e grupos uns dos outros, que salientam os defeitos dos tidos como inferiores e as qualidades dos considerados superiores? Propõe estratégias de reconhecimento e de retratação (aprender a ouvir, a falar/escutar, a partilhar, a pertencer; aprender a desconstruir e a (re) construir), considerando que todo dia é dia de ensinar e de aprender?

* respeita e valoriza as diversidades étnico-racial, cultural e de gênero existentes na sala de aula, considerando que a construção da identidade e da diferenciação acontece na diversidade? Valoriza as contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas e intelectuais de negros e indígenas no Brasil e no mundo e coloca ao alcance dos alunos o conhecimento produzido por esses segmentos da população indígena e suas trajetórias de luta na construção da cidadania? Combate posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos, discriminações e preconceitos atribuídos às populações negra e indígena, tendo presente que, embora não existam raças biológicas, existe raça enquanto categoria social? Faz da sala de aula um espaço de desconstrução de estereótipos e discriminações e de construção de novas posturas, atitudes e valores?

* ajuda os alunos a possuírem posturas positivas de eliminação dos silêncios, da invisibilidade, do não pertencimento, do encobertamento, do desprezo verbal, do olhar de discriminação, da omissão, da expulsão, do não protagonismo? Planeja e orienta a execução de ações que contemplem a aprendizagem, trabalhando as temáticas no nível de desenvolvimento dos alunos, em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo, ao longo do ano letivo, contextualizando-as, a partir de situações cotidianas, qualquer que seja sua área de atuação; tratando de forma dinâmica e flexível os conteúdos e respectivos temas? Utiliza diferentes linguagens e ferramentas pedagógicas e/ou tecnológicas para desenvolver os conteúdos relativos às temáticas, bem como suporte que facilita outra visão de mundo, que busca a unidade na diversidade?

* adota práticas avaliativas compatíveis com os objetivos e metas das temáticas, reconhecendo a significância das mesmas para a formação dos cidadãos, organiza os conteúdos e respectivos temas de forma a favorecer o pensamento crítico-reflexivo dos alunos?

* busca qualificar-se para desenvolver com seus alunos as temáticas e, também, para participar de tomadas de decisão para definir a programação das temáticas no âmbito escolar?

O Aluno

* possui valores atitudes e posturas positivas de eliminação

dos silêncios, da invisibilidade, do não pertencimento, do desprezo verbal, dos olhares de discriminação, da omissão, da expulsão, do não protagonismo? Como são usados os conhecimentos relativos às temáticas no dia a dia? Tem participação ativa nas soluções de problemas e conflitos dentro e fora da sala de aula?

* desenvolve competências, capacidades e habilidades para tratar as diferentes situações relacionadas à vida cidadã que se apresentam no cotidiano? Considera os estudos relativos às temáticas significativos para a construção da própria cidadania? Participa do processo avaliativo como agente responsável por suas aprendizagens, realizando autoavaliação e avaliação cooperativa?

O Livro didático

* ajuda o aluno, o professor e a escola a deixarem de ser instrumentos reprodutores de preconceitos e práticas racistas? Coloca os afro-brasileiros e indígenas também como focos centrais da educação, caracterizando-os como sujeitos individuais e coletivos da história? Indica estratégias para superar a visão não valorativa da sociedade em relação aos negros e indígenas?

* disponibiliza representações do outro (negro e indígena) sem hierarquização? Oferece visibilidade positiva aos brasileiros negros e indígenas, as suas histórias individuais e coletivas e a sua contribuição para a nação brasileira?

A Biblioteca e a Sala de Leitura

* dão visibilidade aos livros e outros recursos multimídia que visibilizem a implementação das temáticas? Realizam atividades focadas nas questões de diversidade/pluralidade? Servem de apoio pedagógico às realizações de sala de aula?

* mantêm atualizado e disponível o acervo de livros paradidáticos e outros materiais que abordam questões étnico-raciais, culturais e de gênero?

O Laboratório de Informática

* atua como apoio ao professor no desenvolvimento dos conteúdos relativos às temáticas? Que espaço e tempo as temáticas ocupam nesses ambientes? Os alunos realizam pesquisas usando a tecnologia disponível?

* serve, com a tecnologia disponível na escola, de suporte para a criação, a produção, a fruição e a divulgação de bens culturais com base na História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena?

A Coordenação Pedagógica

* desenvolve um programa de formação continuada em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena estendido a todos os recursos humanos da escola?

* oferece suporte ao professor em sala de aula para atender ao disposto nos artigos 26-A e 79-B da LDBN?

*** monitora as condições da escola para que seja efetivamente um ambiente educativo?**

A Orientação Educacional

*** trabalha com gestores, professores, pais, pessoal de apoio e alunos os temas relativos à diversidade étnico-racial, cultural e de gênero? Ajuda os alunos a entenderem as questões de diversidade e colabora na concretização de um ambiente educativo na escola?**

*** colabora no monitoramento das condições da escola para a efetivação de um clima de inclusão?**

Lembramos, ao final, que indicadores devem servir como ferramentas, para que a escola possa, conforme Louise Berman (1975), ajudar os alunos a aprenderem a relacionar-se com aqueles com os quais têm uma afinidade, a examinarem as percepções que têm das pessoas diferentes delas e a descobrirem maneiras de interessar-se por pessoas que lhes pareçam diferentes. É oportuno lembrar também que podem auxiliar a escola, sob a ótica das relações étnico-raciais, conforme Fernando Hernandez (1998), a considerar a perspectiva relacional do saber que supõe, entre outros, a necessidade de questionar toda forma de pensamento único, o que significa não aceitar representações da realidade baseadas em verdades únicas, estáveis e objetivas que rejeitam o contraditório; incorporar uma visão crítica que leve a indagar a quem beneficia a versão dos fatos apresentada e a quem marginaliza.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assumpção; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação como Prática da Diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão Escolar**. Curitiba, PR: IESDE. 2009.

BERMAN. Louise M. **Novas Prioridades para o Currículo**. Porto Alegre: Globo, 1975.

BRASIL Comitê de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília; Secretaria Especial de Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

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

DESLANDS, Keila; FIALHO, Nira. **Diversidade no Ambiente Escolar: Instrumentos para a Criação de Projetos de Intervenção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010. Série Cadernos de Diversidade.

GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra: CFEMEA - Centro Feminino de Estudos e Assessoria. (Coords.). **Racismo Institucional: uma Abordagem Conceitual**. CD.

_____. **Guia de Enfrentamento do Racismo Institucional**. CD.

DIOGO, Rosália. **Rasuras no Espelho de Narciso: Educadoras Negras e a Crítica às Representações do Negro na Mídia**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1986.

INDICADORES de Qualidade na Educação. Ação Educativa; UNICEF; PNUD; INEP; MEC. (Coords.).

São Paulo: Ação Educativa, 2004.

LOCCO, Leila de Almeida de; ALVES, Paulo Afonso da Cunha. **Direito Aplicado à Educação**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Gislene dos. **Percepções da Diferença**. 2. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2000. Coleção Percepções da Diferença - Negros e Brancos na Escola.

VAYER, Pierre; RONCIN, Charles. **A Criança e o Grupo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Autores

Adiles da Silva Lima – Especialista em Estudos Afro-Brasileiros. Professora de Língua e Literatura Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Alvorada. Coordenadora do Projeto Cinema Negro e Assessora Cultural da Coordenadoria de Políticas Públicas para a Igualdade Racial da Prefeitura Municipal de Canoas. Integrante do GT para Elaboração do Plano Estadual de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.. Coautora de *Educar para a Convivência na Diversidade* (Paulinas, 2009) e *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* (UFRGS, 2012). Docente nos Cursos *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* (UFRGS, 2011) e *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* (UFRGS, 2013).

Ana Lúcia Liberato Tettamanzy – Doutora, mestre e licenciada em Letras, área Literatura Brasileira . Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Experiência em ensino e pesquisa em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-Africana, com ênfase em narrativa oral, interculturalidade, pós-colonialismo, poética da voz. Coordenadora do projeto de pesquisa *A Vida Reinventada: pressupostos teóricos para análise e criação de acervo de narrativas orais* e do projeto de extensão *Quem Conta um Conto: contadores de histórias*. Coordenadora do GT de Literatura Oral da ANPOLL (2012/14). Editora da *Revista Nau Literária* (2014/16). Docente do Curso *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História Afro-Brasileira e Indígena* (UFRGS, 2013).

Bruno Ferreira – Mestre em Educação. Especialista em Educação, Diversidade e Cultura Indígena. Licenciado em História. Professor na rede estadual de ensino. Pesquisador em políticas públicas para a educação escolar indígena. Docente do Curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História Afro-Brasileira e Indígena (UFRGS, 2013).

Carla Beatriz Meinerz – Doutora e mestre em Educação. Especialista em Geografia Ambiental. Licenciada e bacharel em História. Professora-adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/UFRGS. Pesquisadora, com ênfase em Ensino de História, atuando nos temas: processo de escolarização, juventude, ensino de história e educação, educação das relações étnico-raciais. Coordenadora do projeto de pesquisa Trajetórias de educação das relações étnico-raciais no Rio Grande do Sul: ensino de história e recepção das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Elizabeth Milititsky Aguiar – Doutora em Artes. Mestre em Educação, Licenciada em Desenho e Plástica, Educação Artística Habilitação Arte, Artes Industriais. Professora titular da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Atuação nas áreas de ensino de Artes, arte-educação, formação de professores, educação artística e fundamentos e crítica de arte. Docente do Curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira (UFRGS, 2011).

Elize Huegel Pires – Mestre em Teoria Literária. Licenciada em Letras Habilitação Português. Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, atuando no acompanhamento pedagógico e na formação de professores na área de Língua Portuguesa e Literatura. Participante do Curso de Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História Afro-Brasileira e Indígena (UFRGS, 2013).

Evandro Fernandes – Doutor em História Cultural. Mestre em História. Bacharel em Teologia. Licenciado em História. Professor de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense, campus de Jaguarão. Coordenador, em Novo Hamburgo, do Curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História Afro-Brasileira e Indígena (UFRGS, 2013).

Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Junior – Doutor e mestre em Antropologia Social. Graduado em Comunicação Social, com especialização em Teoria do Jornalismo e Comunicação de Massa. Coordenador de projetos do Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos (Iacoreq). Atuação em laudos antropológicos para a identificação e o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos. Coordenador de projetos do Instituto de Assessoria às Comunidades Remanescentes de Quilombos. Integrante da equipe organizadora do título Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira (UFRGS, 2012). Coautor de Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre (Ed. Porto Alegre, 2010). Docente dos Cursos Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira (UFRGS, 2011) e Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (UFRGS, 2013).

José Otávio Catafesto de Souza – Doutor e mestre em Antropologia Social, licenciado em História. Professor-adjunto do Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenador do Laboratório de Arqueologia e Etnografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Etnoarqueólogo. Pesquisador, desenvolvendo projetos sobre Territorialidade Mbyá-Guarani, Etnoarqueologia Ameríndia e Quilombola e Avaliação dos Impactos de Projetos de Desenvolvimento sobre Coletivos Rurais. Docente do Curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Apli-

cáveis em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (UFRGS, 2013).

José Rivair Macedo – Pós-doutor em História Social. Licenciado em História. Professor de História da África do Departamento de História e docente no Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS. Pesquisador nível ID do CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB/UFRGS) e da Rede Multidisciplinar de Estudos Africanos do ILEA-UFRGS. Organizador do livro *Desvendando a História da África* (EDUFRGS, 2008). Autor de *História da África* (Coleção Síntese Universitária, Contexto, 2013). Coordenador do projeto de cooperação UFRGS/SECAD/MEC para produção do vídeo-documentário *Viajando pela África com Ibn Batuta*. Coordenador da *Semana da África* (UFRGS, 2015/16). Sócio da Academia Portuguesa da História e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Docente dos Cursos Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira (UFRGS, 2011) e Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (UFRGS, 2013).

Márcia Terra Ferreira – Mestre em Educação. Especialista em Administração Educacional. Licenciada em Estudos Sociais e Ciências Sociais. Professora de História, Geografia, Sociologia e alfabetizadora em séries iniciais do Ensino Fundamental e nas totalidades de conhecimento da Educação de Jovens e Adultos (1979/ 2014). Membro da Equipe de Coordenação do Movimento de Alfabetização MOVA?POA da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (1996/98). Coordenadora-adjunta da Educação de Jovens e Adultos e do Movimento de Alfabetização MOVA/RS da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (1999/2002). Docente na formação de coordenadores e alfabetizadores do Programa Paraná Alfabetizando – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Estado Paraná (2006/14). Integrante da Equipe de Coordenação de Pesquisa e Formação da Se-

cretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana de Porto Alegre (2003/2004). Coautora de Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira (EDUFRGS, 2012). Docente dos Cursos Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira (UFRGS, 2011) e Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (UFRGS, 2013).

Milene Barazzetti Machado – Graduada em Direito. Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS e do Centro Sul Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação. Palestrante em eventos promovidos pela Livrarias Paulinas. Contadora de histórias. Participante do Curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História Afro-Brasileira e Indígena (2013).

Nora Cecília Lima Bocaccio Cinel – Especialista em Linguística, Supervisão de Sistemas Educacionais e Avaliação do Ensino/Aprendizagem. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa. Autora de artigos publicados sobre a temática afro-brasileira. Revisora dos livros Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira e Cartas – Bordados e Tramas de Ideias: Memórias e Projetos sobre a Temática Afro-Brasileira (UFRGS, 2012).

Paulo Edi Rivero Martins – Doutor, mestre e graduado em Arquitetura. Professor da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com atuação em arquitetura, turismo e expressão gráfica. Docente do Curso Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (UFRGS, 2013).

Paulo Sérgio da Silva – Doutor em Educação. Mestre em Desenvolvimento Rural. Especialista em Gestão Pública Participativa e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade PROEJA.

Licenciado em História. Pesquisador na área de quilombos. Professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB/UFRGS). Coautor de *Tramando Falas e Olhares, Compartilhando Saberes* (EDUFRGS, 2008) e *Cartas – Bordados e Tramas de Idéias* (EDUFRGS, 2012). Coordenador Pedagógico e docente dos Cursos Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira (UFRGS, 2011) e Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (UFRGS, 2013).

Simone Majerkovski Custodio – Especialista em EAD, Docência e Tutoria, pós-graduada e licenciada em História. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cachoeirinha/RS, atuando no Centro de Referência à Educação Básica e no Portal de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeirinha. Tutora nos Cursos Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira (UFRGS, 2011) e Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História Afro-Brasileira e Indígena (UFRGS, 2013).

Táise Santos de Souza – Especialista em Supervisão Escolar, licenciada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Coautora de *Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira* (EDUFRGS, 2012). Docente dos Cursos Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira (UFRGS, 2011) e Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História Afro-Brasileira e Indígena (UFRGS, 2013).

Véra Neusa Lopes – Especialista em Planejamento da Educação e em Supervisão Escolar. Licenciada e bacharel em Ciências Sociais. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB/UFRGS). Coautora de: *Superando o Racismo na Escola* (MEC/

SECAD, 1998), Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira (EDUFRGS, 2012). Integrante da equipe organizadora dos livros Tramando Falas e Olhares, Compartilhando Saberes (EDUFRGS, 2008) e Cartas – Bordados e Tramas de Idéias (EDUFRGS, 2012), Africanidades Brasileiras e Educação (livro eletrônico, Salto para o Futuro, 2013). Coordenadora pedagógica e docente dos Cursos Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira (UFRGS, 2011) e Procedimentos Didático-Pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (UFRGS, 2013).



Pelópidas Thebano Ondemar Parente, autor da obra da capa— *África, Berço da Humanidade* -, nasceu em Porto Alegre, em 1934. Desde cedo se destacou no desenho artístico. Fez carreira no serviço público estadual onde atuou como desenhista técnico profissional. Entre as décadas de 1950 e 1990, foi figurinista de blocos de carnaval, e, desde então, passou a ser reconhecido como artista plástico e escultor. Fez parte da equipe que concebeu as obras de arte em espaços públicos que compõem o Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre. São elas: *Tambor* (na Praça Brigadeiro Sampaio), *Bará do Mercado* (no Mercado Público) e *Painel Afro-brasileiro* (no Largo Glênio Peres).

