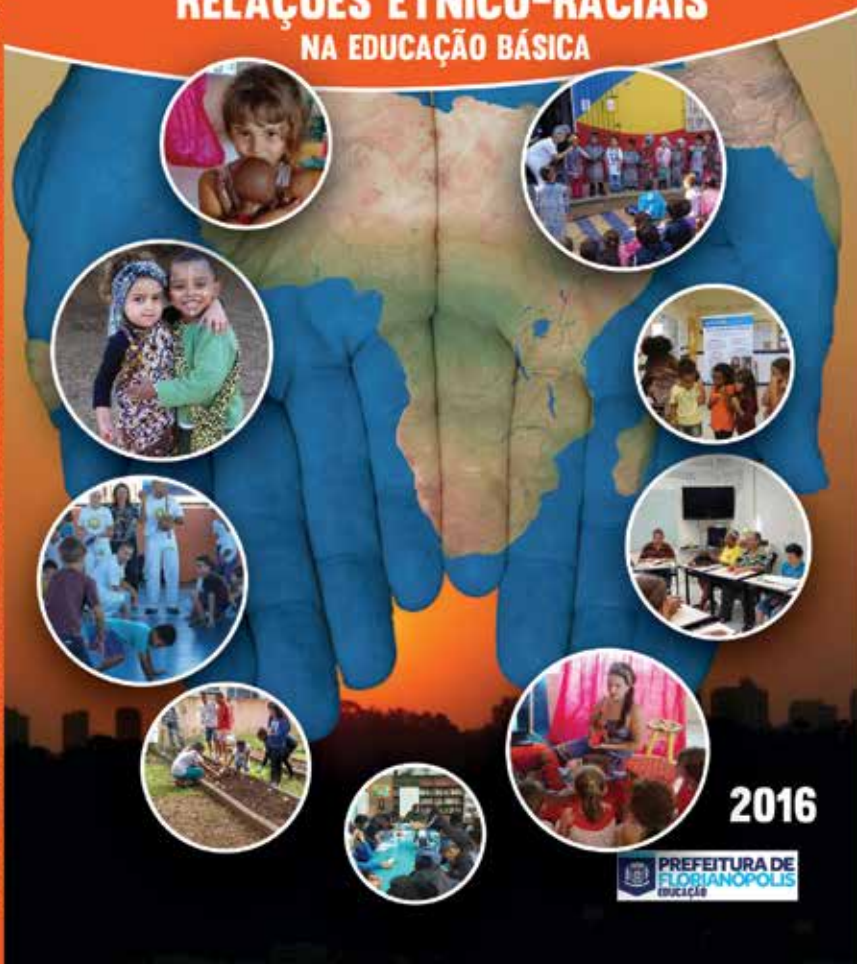


MATRIZ CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MATRIZ CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA



2016

PREFEITURA DE
FLORIANÓPOLIS
EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Florianópolis
2016

Prefeito Municipal de Florianópolis

César Souza Júnior

Secretário Municipal de Educação

Rodolfo Joaquim Pinto da Luz

Diretora Geral

Maria José da Costa Brandão

Diretora de Ensino Fundamental

Claudia Cristina Zanela

Diretora de Educação Infantil

Gisele Pereira Jacques

Consultora Responsável pela Elaboração

Jeruse Maria Romão

PROGRAMA DIVERSIDADE ÉTNICA

Assessoria e Consultoria Pedagógica

Carina Santiago dos Santos

Elaine de Paula

Elayne Cristina Santos Cunha

Sônia Santos Lima de Carvalho

Tamelusa Ceccato do Amaral

Tatiana Valentim Mina Bernardes

Coordenação Geral

Sônia Santos Lima de Carvalho

Claudia Cristina Zanela

Projeto Gráfico e Diagramação

Dilex Editoração Eletrônica

Revisão

Adriana Karine de Souza Barbosa Lima

**Editoração, Impressão e Acabamento:
CGP SOLUTIONS**

Tel.: (31) 3088-2331 – Betim – MG

Matriz Curricular para Educação das Relações
Étnico-Raciais na Educação Básica – Prefeitura Municipal
de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação.
Florianópolis, SC. 2016.

120 p.

ISBN.: 978-85-69486-04-6

1. Educação. 2. Educação das Relações Étnico-
-Raciais. 3. Matriz Curricular 4. Currículo 5. Negros.

CNE – Conselho Nacional de Educação
COPPIR – Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial
DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais
DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil
DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Escolar Quilombola
EE – Educação Especial
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
NEAB – Núcleo de Estudos Afro – Brasileiros
NEN – Núcleo de Estudos Negros
NUER – Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Inter-Étnicas
OCN – Orientações Curriculares Nacionais
PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RME – Rede Municipal de Ensino
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME – Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
TEN – Teatro Experimental do Negro
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UE – Unidade Educativa
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Apresentação.....	7
Introdução	9

Capítulo I

Parte I

1. O que e de quem trata a Matriz de Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e AfroBrasileira?.....	13
1.1. Problematicando a Matriz de Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira.....	13
1.1.1. Conceituando a Educação das Relações Étnico-Raciais	14
1.1.2. Pressupostos da Educação Relações Étnico-Raciais.....	16
1.2. Vislumbrando caminhos: os reconhecimentos.....	16
1.3. Concepções Fundantes: Princípios da Matriz das Relações Étnico-Raciais.....	19
1.4. Os Sujeitos da Matriz Curricular da Educação das Relações Etnico-Raciais.....	21
1.4.1. Mas quais seriam os sujeitos da EREER?.....	21
1.4.2. Somos todos/as sujeitos da EREER	22

Parte II

1.5. O Currículo em Movimento: a Educação das Relações Étnico-Raciais	23
1.6. Eixos Conceituais: a essência da Matriz Curricular das Relações Étnico-Raciais	24
1.7. O Ensino de Conteúdos de Matriz Africana e Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais: Marcos Legais.....	26
1.8. Município de Florianópolis: Marcos Legais da EREER	28

Capítulo II

2. Matriz curricular com a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais no interior das áreas conhecimento e dos Núcleos de Ação Pedagógica das diferentes etapas, e modalidades da Educação Básica.	29
--	----

Parte I

2.1. Educar para a Pluralidade e Diversidade: (re)iniciando as discussões	29
2.2. Os Bebês e as Crianças na Educação Infantil: o que devemos considerar	31
2.2.1. Criança e Infância Negra: notas históricas.....	32
2.2.2. Políticas de Diversidade Étnica: a primeira etapa da educação básica.....	34
2.2.3. Cuidar, Educar e Acolher Na Diversidade: as crianças e suas identidades étnico-culturais.....	37
2.2.4. Traçando Caminhos: trabalhar EREER com as crianças pequenas.....	41
2.2.4.1. EREER na Educação Infantil: acolhendo o sujeito	47

Parte II

2.3. As Crianças e os Adolescentes: o que devemos considerar	48
2.3.1. Os Sujeitos Étnicos do Ensino Fundamental: uma (re)leitura possível	48
2.4. Currículo em Debate: compromisso das áreas de conhecimento.....	49
2.4.1. Revisitando os Livros Didáticos: Qual história?	50
2.4.2. A Abordagem: A África como ponto de partida.....	51
2.4.3. A Abordagem: o espaço da África como ponto de partida.....	52
2.4.4. A História da África e a EREER: desconstrução dos lugares	53



2.4.4.1. Ciências Humanas: compondo o currículo	54
2.4.5. Língua Portuguesa e as Relações Étnico-Raciais: identidades e pertencimentos africanos e afro-brasileiros.....	58
2.4.6. Negro/a como Sujeitos da Literatura: Quais negros? Qual literatura?	58
2.4.6.1. Linguagens e Códigos: compondo o currículo	60
2.4.7. As Linguagens de Todas as Artes: contribuições para ERER.....	61
2.4.8. Pertença e Identidade: A Arte e a Educação das Relações Étnico-Raciais	62
2.4.8.1. Função Social da Arte no Contexto: a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	64
2.4.9. Corpo e Movimento: o teatro e as identidades reconstruídas	64
2.4.10. As Vozes do Olhar: as artes visuais e as identidades reconstruídas	67
2.4.11 Os Sons que Embalam: a música e as identidades reconstruídas	70
2.4.11.1. Linguagens e Códigos: compondo o currículo	71
2.4.12. Etnia e Diversidade: com a biologia e para além dela.....	72
2.4.12.1. Porque as Pessoas são Negras? A ciência e a história em cena	73
2.4.12.2. Ciências Naturais: compondo o currículo.....	74

Parte III

2.5. Projetos Integradores: uma discussão circular na Educação Básica.....	75
2.5.1. Compartilhar 1 – As Regiões Brasileira: um projeto musical interdisciplinar	75
2.5.2. Compartilhar 2 – Percussão indígena e africana.....	77

Parte IV

2.6. Os Jovens, Adultos e Idosos: (re)construção dos conceitos.....	79
2.6.1. Quem são os sujeitos da EJA?	80
2.6.2. Identidades e pertencimentos.....	83
2.6.3. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de africanidades na EJA.....	84
2.6.4. A Educação das Relações Étnico-Raciais e os trabalhos na EJA.....	86
2.6.4.1. Compartilhar 3	87

Parte V

2.7. Quilombos: breve história.....	88
2.7.1. Quilombo em Florianópolis: notas históricas e localização	90
2.7.2. Educação Escolar Quilombola: definição	91
2.8. Referências Bibliográficas	93

Capítulo III

Parte III

3. Referências Temáticas com Diferentes Gêneros, Suportes e Recursos Didático-Pedagógicos.....	99
3.1. Bibliografia Complementares	99
3.1.1. Educação Infantil: Referência para professores.....	99
3.1.2. Educação Infantil: Referência para as Crianças.....	100
3.2. Artes: Referência para professores.....	101
3.3. História: Referência para professores	101
3.4. Revistas e cadernos online	103
3.5. Referência para os/as estudantes.....	104
3.6. Geografia: Referência para os/as professores/as.....	104
3.7. Ciências: Referência para os/as professores/as.....	105
3.8. Dicionários.....	105
3.9. Educação de Jovens e Adultos: Referência para os/as professores/as	105
3.10. Educação Escolar Quilombola: Quilombos em Santa Catarina.....	106
3.11. Filmes e Documentários.....	107
3.12. Sites.....	112
3.13. Jogos e Brinquedos	114
3.14. Calendário Afro.....	117

É com satisfação que a Secretaria Municipal de Educação apresenta à Rede Municipal de Educação, a **Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais**, um documento que visa traduzir o desejo de uma Rede em garantir a igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças.

A metodologia para elaboração da **Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais** considerou dialogar com diretores/as, professores/as e outros/as profissionais da Rede Municipal de Educação, com o objetivo de diagnosticar as necessidades dos sujeitos e produzir um documento para inserir no currículo este tema muitas vezes invisibilizado.

Muitas discussões nortearam este trabalho e para sedimentar o percurso da elaboração da Matriz foram organizados grupos de trabalho, com o objetivo de fomentar o diálogo e levantar as contribuições para a produção da **Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais**. Este desenho teve como intuito inverter a direção da elaboração do texto construindo, assim propostas sintonizadas com a realidade e que partissem efetivamente das experiências vivenciadas no “chão da escola”.

A discussão nestes grupos foi orquestrada pela consultora **Jeruse Maria Romão** que historicamente já vem discutindo esta temática na Rede Municipal de Educação.

A consultora contou com o apoio incondicional de uma equipe de coordenação da SME composta por Carina Santiago dos Santos, Elaine de Paula, Elayne Cristina Santos Cunha, Tatiana Valentim Mina Bernardes e Tamelusa Ceccato do Amaral coordenada pela Gerente de Articulação Pedagógica da Educação Continuada **Sônia Santos Lima de Carvalho** e pela Diretora de Ensino Fundamental Cláudia Cristina Zanela.

Importante ressaltar que a Prefeitura Municipal de Florianópolis, por meio da Secretaria Municipal de Educação, tem desempenhado funções fundamentais com vista a articular ações visando à qualificação do Ensino Fundamental ofertado na rede pública municipal. E, no que tange ao debate sobre inclusão, diversidade e equidade na educação, está sempre possibilitando indagações, problematizações, desafios e redirecionamentos das políticas e das práticas realizadas pelos sistemas de ensino e pelas Unidades Educativas.

Com este documento nossa RME (re)assume, publicamente, o compromisso ético do reconhecimento às diferenças, de definição de políticas e práticas de superação do racismo e da desigualdade racial na educação.

Sejamos todos sujeitos desse processo!

Rodolfo Joaquim Pinto da Luz

Secretário Municipal de Educação

(...) preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia.

Paulo Freire

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis apresenta a Matriz Curricular de Educação das Relações Étnico-Raciais, um documento construído em diálogo com os sujeitos da Rede Municipal e cujo objetivo principal é qualificar as ações pedagógicas para que possamos acolher nossos estudantes em suas integralidades.

Com esta ação, a SME materializa uma proposta pedagógica que deseja romper com os modelos educacionais que circundavam estruturas monoculturais e eurocêtricas, situando “os outros” – os sujeitos da diversidade – a margem de uma normatização considerada padrão.

Na educação, dentre todas as demandas apresentadas, estão aquelas ligadas aos sujeitos sociais que reivindicam “uma outra escola”, que os compreendam a partir de uma “outra história”, possível de ser concebida (a escola) e contada (a história) pelos próprios sujeitos que a pleiteiam.


Hoje sabemos que a almejada educação democrática, conforme preconiza a legislação educacional desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal 9.394/96, deverá considerar todas as formas de ser, existir e conceber o mundo, considerando essas questões pertinentes a função social da escola. O que querem nossos/as estudantes e suas famílias? Como concebem a educação igualitária? O que querem aprender e que ensinemos em nossas escolas? O que querem os sujeitos da diversidade?

A educação como exercício para a compreensão e reconhecimento das diferenças é um dos desafios do nosso século. E estar alinhado com esse compromisso é o que nos faz chegar até aqui. Compromisso com uma escola de qualidade, cuja definição de qualidade, não seja somente observar os indicadores quantitativos, mas, inclusive, cercar-se de todas as possibilidades para que, todos/as sejam atendidos/as com respeito, observando suas heranças, tradições, contextos, pertencimentos e sua integralidade¹. Pretendemos uma educação para o trato com as diferenças, como estabelece a educação brasileira e definem as diretrizes para a educação nacional, tais como, para a educação básica e para a educação das relações étnico-raciais.

A sociedade de nosso tempo, de nosso século, demanda para a educação e a escola novos paradigmas para as relações humanas e presumem que seremos capazes de atuar de forma que as desigualdades sejam combatidas não somente pelas políticas econômicas, mas também, por meio de políticas culturais e educacionais. É neste campo que estão inseridas as políticas de combate às desigualdades étnicas. Uma política que também é concebida pela reversão da ausência de conhecimento e pela democratização da escola.

Um dos motivos para adotarmos o propósito de reorientação de nossas ações educativas, priorizados pela Secretaria de Educação de Florianópolis, está em garantir qualidade de ensino, pois todos aprendem nas suas identidades múltiplas, em seus processos, com suas pertencas e conteúdos históricos.

1 Pensamos a integralidade como a percepção dos sujeitos com todas as suas pertencas.



E, mais uma vez compete reafirmar que qualidade de educação também significa respeito aos conteúdos identitários dos sujeitos que acolhemos como estudantes.

A Matriz da Educação das Relações Étnico-Raciais inspira-se nesse movimento e, pretende oferecer à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, orientações e conteúdos, produtos de vivências, experiências e conhecimentos que possibilitem a revisão de modelos ainda vinculados a ideários que não reconhecem o quanto “somos todos constituídos por um conjunto de tantos outros”. Pretende ainda, e acima de tudo, reconstruir o lugar do sujeito e do tema, no âmbito do currículo escolar, dando-lhes lugares de visibilidade e de reconhecimento.

Fundamentando-nos em algumas leituras, tais como Piazza (1975) e Cardoso (2013), observamos o registro em Santa Catarina da presença de africanos e seus descendentes. Embora sejam contraditórias as versões sobre a quantificação desses sujeitos, há autores que dizem que eram muito poucos, enquanto outros apontam para um número significativo. É incontestável o legado deixado. Em nosso patrimônio histórico, linguístico, alimentar, cultural, artístico e religioso essa influência também está inscrita.

Esse conjunto de contribuições e influências, as quais chamamos aqui de patrimônio, deve ser tratado pela escola como saber necessário à compreensão do que é ser brasileiro, catarinense e florianopolitano. A matriz africana, em conjunto com a matriz indígena e europeia, nos constituiu brasileiro/as. Reconhecer essa matriz como também estruturante da nossa identidade é reivindicação que se garante com a sanção da lei 10.639/03, como afirma Wânia Sant Anna:

É este espírito de **reconhecimento, revisão e inclusão** que a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, busca empreender ao tornar ‘obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira’ nas grades curriculares dos ciclos fundamental e médio ministrados nas redes oficiais e públicas do país. Em detalhes a legislação prevê que o conteúdo programático inclua a ‘história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil’ e a inclusão, no calendário escolar, do dia 20 de Novembro, aniversário de morte de Zumbi dos Palmares (1695), como ‘**Dia Nacional da Consciência Negra**’. (SANT ANNA, 2005:04) (grifos do original)

Nesse sentido, cremos que o tema dessa Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais, qual seja, a Educação das Relações Étnico-Raciais, nos impõe o desafio de ensinar aprendendo e o de aprender ensinando, na medida em que ainda somos – a sociedade brasileira – muito jovens nessa nova política que trata de um velho tema: uma escola para todos/as.

A educação política brasileira somente nas últimas décadas reconhece a diversidade étnica e cultural da sociedade, sobretudo, quando passamos a considerar o fato de que mais da metade da sociedade brasileira – 54%, conforme dados do censo 2010/IBGE – se declaram de origem africana.

As gerações de negros/as que não foram atingidos por esse reconhecimento experimentaram uma escola organizada no modelo eurocêntrico, e seus pertencimentos foram relegados aos espaços de educação não formal. Nos tempos atuais, as gerações que estão nas escolas observam ordenados no currículo e nas práticas pedagógicas os seus conteúdos, os seus saberes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao levar para as escolas e para os currículos a temática reflete:

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-cultu-

rais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004:8)

Precisamos enfrentar esses desafios. O Estado de Santa Catarina está entre aqueles com os melhores indicadores educacionais do país, de acordo com os dados do INEP de 2013. Ainda assim, as populações negras do Estado denunciam que as condições para seu ingresso e a permanência nas instituições e sistemas de ensino do estado são desafiadoras, na medida em que precisam reafirmar-se permanentemente em sua identidade e pluralidade diante do foco hegemonicamente etnocêntrico.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) reconhece que a política de diversidade étnica, na educação, compõe o conjunto das ações definidas em torno do que compreendemos qualidade de ensino. Pretendemos oferecer a todos/as possibilidades para se saberem sujeitos, ativos, dinâmicos, respeitados e respeitosos, ao mesmo tempo em que incentivamos as atitudes de reconhecimento e de valorização dos conteúdos da diversidade.

No ano de 2014, esta rede era composta por 27.062 estudantes. São crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, cuja pertença étnica pode ser parcialmente conhecida através da distribuição que segue:

QUADRO I – Matrícula RME Florianópolis- Cor/Raça (2014)


Cor/raça	Matrícula
Branca	17.218
Parda	2.352
Preta	1.100
Amarela	023
Indígena	041
Não declarados	6.868
Total	27.602

Fonte: Secretaria de Educação de Santa Catarina
Tabela: Jeruse Romão

Esses dados refletem o conjunto de indivíduos que acolhemos nas nossas unidades educativas. Durante a elaboração desse documento analisamos os dados acima com um grupo de professores/as e outros profissionais da RME. Fomos confrontados com o fato de que os números não refletem exatamente as pertenças étnicas dos sujeitos da rede. Identificamos um deslocamento, silencioso e invisível, por parte das pessoas pretas², para as etnias parda e branca e, identificamos também que parte significativa daqueles entre os “não declarados” são de pretos e pardos.

Esse fato reflete uma tendência nacional e cujas análises demandaram inúmeras políticas, dentre as quais, a inclusão da temática nas escolas. Daí a responsabilidade com a construção dessa matriz. Sabemos que a negação da identidade de origem por parte dos sujeitos pretos e pardos é indicativo dos

2 Utilizando as categorias do IBGE.



impactos que as relações étnicas desencadeiam, sobretudo nas crianças e jovens que preferem omitir traços de identidade que os têm marcado pejorativamente em diversos espaços, entre os quais o escolar.

No âmbito da Prefeitura Municipal de Florianópolis, o método de coleta desses dados é o da “auto-atribuição”, no qual, o sujeito indica o grupo étnico do qual julgue pertencer. No entanto, nem sempre a coleta de dados reflete a realidade. Numa abordagem “heteroatributiva de pertença” (Osório, 2003:06), ou seja, quando outra pessoa define o sujeito étnico dos grupos, verificamos que as matrículas das unidades educativas, no item quesito cor, não refletem a identidade dos sujeitos matriculados.

Dois são as dificuldades colocadas. Quem coleta ainda não se sente seguro/a para perguntar e quem é perguntado/a não se sente confortável para responder. Maria Aparecida Bento (2003:05) pondera que “a coleta de cor no Brasil foi sempre um desencadeador de instabilidades para coletores e declarantes, já que entre nomear a cor e atribuir(se) a cor ocorre inúmeros fatores determinados por condição social, regional e outras”.

Entre as dificuldades expostas, está o fato de que é no conteúdo sobre **não ser branco**, que residem as situações de desconforto dos dois sujeitos: o que pergunta e aquele a quem se faz a pergunta. E as perguntas que operam esses movimentos são simples e ao mesmo tempo complexas: Qual é a sua cor? Qual é a sua etnia?

O cientista social brasileiro Oracy Nogueira (1985), estudou dois tipos de preconceito: o preconceito de marca e o preconceito de origem. O preconceito de marca identificou existir no contexto do racismo no Brasil e o de origem indicou ser predominante nos Estados Unidos. O estudo datado de 1942 ainda é muito citado nos trabalhos e estudos sobre o tema das relações raciais e por certo auxilia a nossa percepção para a questão.

Para o autor, o preconceito racial de marca é deflagrado pelos traços étnicos da pessoa. Ela não precisa dizer “o que é”, seus fenótipos informam sua origem. Nesse tipo de preconceito, os registros e as possibilidades de exclusão são mais objetivas.

Já o preconceito racial de origem ocorre quando as características físicas, ou seja, os traços fenotípicos podem ser semelhantes ao do grupo étnico hegemônico. Neste caso, as pessoas optam por não informar a sua origem africana com a pretensão de não gerar tensões no âmbito das relações étnico-raciais. É recorrente, por exemplo, crianças filhas de casamentos inter-raciais que não desejam a presença de pai/mãe de descendência africana no ambiente da escola. É muito frequente a queixa e a busca de orientação por parte dos responsáveis, diante desse quadro de negação de origem. As crianças relatam que seus colegas dizem que ser “preto” é ruim, é feio, e assim são levadas a ocultar a sua origem africana presente no pai ou na mãe.

O cotidiano escolar estruturado pela perspectiva eurocêntrica informa que as pertencas desses estudantes estão fora do lugar, acarretando problemas com a afirmação das identidades e com os percursos escolares. Importante dizer ainda que este modelo causa nos estudantes de outras etnias uma falsa ideia de que são superiores, únicos e que suas identidades não dependem e tão pouco se relacionam com as de outros grupos étnicos.

Considerando o exposto acima, a Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais é destinada a todos os sujeitos da Rede Municipal de Florianópolis.

O Documento é composto por três partes. Na primeira, trazemos à introdução os pressupostos, os conceitos, os princípios, enfim, as bases da ERER. Na segunda, trazemos a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais no interior das áreas do conhecimento e nos núcleos da ação pedagógica das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, ponderando e apontando suas ênfases para a ERER e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Na terceira parte, apresentamos um conjunto de referências que subsidiarão as ações pedagógicas nas unidades educativas.

Parte I

1. O que e de quem trata a Matriz de Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

1.1. Problematizando a Matriz de Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

Motivados por setores da sociedade florianopolitana de origem africana, foi sancionada em 1994, a Lei Municipal de n. 4.446 que determinou a inclusão, nos currículos escolares, de conteúdos históricos e culturais dos afro-brasileiros.

Justificou-se a necessidade da legislação, diante das reivindicações dos negros/as que pretendiam que a educação no município de Florianópolis aproximasse o tema e os sujeitos do tema às políticas educacionais e aos fazeres da educação garantindo, assim aos negros e as negras o direito de saber de si pela escola, pretendia-se garantir também, e ao mesmo tempo, que todos os demais sujeitos também pela escola soubessem de sua história e legado, possibilitando reverter, por meio dos conhecimentos apreendidos, estruturas socialmente racializadas e hierarquizadas em nossa sociedade.

No ano de 2003, a Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro, alterando a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (1996), determina a obrigatoriedade no currículo, da temática de História e Cultura e Afro-Brasileira, conforme explicita seu texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

(...) incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

(...)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003)

As leis em questão – a 4.446/94 e a 10.639/03 – definem que as escolas devam tratar dos conteúdos que versem sobre a cultura e a história africana e afro-brasileira, destacando estes aspectos como constituintes e formadores da sociedade brasileira. Nessa mesma perspectiva pensar sobre a formação do povo catarinense é objeto desse trabalho.

Assim a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, atendendo as determinações legais e as suas concepções de educação, desenvolve um conjunto de ações para a efetivação das políticas determinadas pelas leis e pelos instrumentos decorrentes delas, mais objetivamente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, pelo Plano Municipal de Educação e pelas Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

E, nesse movimento legal somos convidados/as para a “reorientação” das políticas e práticas que envolvem a diversidade em seu conjunto de identidades.

Sabemos que leis e normas não mudam as pessoas e suas práticas. O que muda são as pessoas e as práticas, quando afinadas para efetivar os fundamentos da função social da escola. Quando compreendem que uma das dimensões da função social da escola é o/a de ser lugar de todos/as, sendo assim, um espaço constituído de muitas presenças.

1.1.1. Conceituando a Educação das Relações Étnico-Raciais

No âmbito da educação nacional, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira que instituíram a categoria “Educação para as Relações Étnico-Raciais”.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004:13)

A Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER traz no seu bojo um conjunto de interações e políticas educacionais que, em suas dimensões (histórica, institucional, filosófica, cultural, antropológica, sociopolítica e pedagógica) que atuam com a intencionalidade de reeducar os modos de convivência dos sujeitos sociais, para a compreensão e a valorização dos conteúdos étnicos de base africana que se inserem na constituição da identidade brasileira. (ROMÃO, 2014)

Na Matriz Curricular, a EREER pode ser compreendida sob dois pontos de vista:

1. Aquele, que abrange os conceitos e saberes advindos das dinâmicas de matriz africana e do movimento social negro em especial e;
2. Pelo conjunto de políticas e ações no âmbito da educação, que tratam de programas, projetos, currículos, estudos, ensino e formação a partir de conteúdos relacionados com a história e a cultura de matriz Africana e Afro-Brasileira.

Assim, EREER tem se formatado como expressão para qualificar aquilo que trata de questões de etnia de base africana na educação, bem como, para identificar e compreender estudos e/ou políticas públicas institucionais que objetivam a promoção da igualdade étnico-racial por intermédio do processo educativo em todas as etapas e modalidades da educação brasileira. Sem limites para a sua abordagem, a EREER expressa em sua diversidade, a intencionalidade de suas ações pelo reconhecimento e valorização dos conteúdos de matriz africana nas diversas dinâmicas pedagógicas da Educação Básica.

Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a Educação das Relações Étnico-Raciais é fundamental, pois:

Persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007:490)

A escola não é lugar exclusivo da Educação das Relações Étnico-Raciais. Contudo, como pretende a “(re)educação”, é nesse ambiente que encontra lócus privilegiado para sua atuação e desenvolvimento. A Matriz Curricular para a EREER afirma-se na ideia de que todos são capazes de serem (re)educados para a convivência e o respeito às diferenças.

É a EREER também instrumento para aqueles/as sujeitos que buscam as Unidades Educativas “para saber de si”, dos seus conteúdos históricos e identitários. Falamos daqueles/as de pertencimento étnico de matriz africana, atendidos pela política na perspectiva de que serão (re)orientados sobre os conteúdos de suas origens.

A EREER deve ser reconhecida como política curricular, visto que pretende também o ensino de conteúdos de matriz Africana e Afro-Brasileira. Para seu encaminhamento, a Matriz Curricular destacará atenção para os fenômenos educativos visto estarem imbricados nas relações que se estabelecem na escola. Pensadores da educação das relações étnico-raciais apontam que, das mudanças a serem repensadas, estão às concepções e práticas que hierarquizam identidades, sujeitos, culturas, conteúdos e conhecimentos.

Nesse prisma, apresentará reflexões sobre as Unidades Educativas como local de cultura, propondo reflexão sobre qual cultura a perspectiva étnico-racial predomina neste espaço. Qual escola queremos? Qual sociedade almejamos no contexto das relações étnicas? Que sujeitos desejamos for-

mar? Questões estas que devem estar presentes nos projetos político-pedagógicos das Unidades Educativas, pois expressam a concepção de educação, sociedade e humanidade idealizada.

1.1.2. Pressupostos da Educação Relações Étnico-Raciais

Os pressupostos da EREER da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis estão de acordo com os pressupostos apontados pelo conjunto de documentos e práticas da Rede Municipal³, todos articulados e inscritos na política de reconhecimento dos sujeitos, como condição estruturante para alcançar os objetivos para a qualidade de educação oferecida e almejada.

Portanto, não estamos pretendendo com a Matriz de EREER construir um outro lugar, em separado, para tratar da educação pública municipal. Desejamos, de fato, destacar uma política que permeia todas as políticas e que, para melhor efetivar nosso compromisso com a educação para todos/as, estabelecemos uma ênfase, no caso para as questões étnicas, para trazê-la efetiva ao conjunto de nossas ações.

É imperioso (re)conhecer os pressupostos para a diversidade étnica estabelecidos nas resoluções, orientações, diretrizes e planos de nossa rede, cada qual, construindo uma perspectiva para pensar a rede em seu conjunto e os sujeitos na sua integralidade.

Assim, oferecemos pressupostos de EREER que nos possibilitarão não pensar uma escola para os negros, mas pensá-la essencialmente com os negros, viabilizando a visibilidade de sua presença, de sua cultura e de sua história. O que acreditamos, deva ser um dos princípios do que preconiza uma “educação para todos/as”.

1.2. Vislumbrando caminhos: os reconhecimentos

• Reconhecer que aquilo que é público é de todos/as e para todos/as.

A educação pública, como lugar de direito, acolhe sujeitos plurais, oriundos de gêneros, regiões, condições sociais, gerações e etnias distintas.

Reconhecendo essa pluralidade, compreendemos que o direito para exercitar-se enquanto espaço público amplia-se para além da condição jurídica e estende-se ao exercício educativo da convivência e ao direito que cada um/a tem de se constituir sujeito em nossos espaços de educação.

A Matriz de EREER, ao projetar uma escola para todos/as, baseia-se no princípio jurídico da equidade, aquele que observa se os contextos são equivalentes e igualmente valorizados. Assim a escola pública deve preconizar currículo público, ou seja, currículo para todos e com os conteúdos de todos.

• Reconhecer a diversidade étnica como princípio da Educação Básica

Ao inserir a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito das orientações educacionais do município de Florianópolis, a Secretaria Municipal de Educação consolida posição irreduzível no combate das desigualdades e para o reconhecimento e valorização das identidades presentes na rede de ensino. E, ao registrar na Matriz, a diversidade como um princípio, coaduna com as políticas nacionais em curso, tendo em vista que, a diversidade étnico-racial, por meio da Lei nº 12.796/13, passa a constar como um dos princípios de ensino da educação brasileira, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quando determina no Art. 3º: “O

3 Como: Lei Municipal n. 4446/94, Programa da Diversidade Étnica, com os Projetos Raiz, Teia da Diversidade e Corpo-reidade que são fortemente alicerçados em formações para os muitos profissionais de rede Municipal de Educação.

ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) XII – consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, LDB, 1996).

Essa articulação combina com as perspectivas da educação integral, no sentido da formação ampla dos sujeitos da educação, dimensão das interpretações e valorização da identidade cultural, necessariamente quando aliada ao propósito da desconstrução do racismo.

Desse modo, a diversidade étnica nos currículos implica em debater os fenômenos históricos, políticos, econômicos e sociais do etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e da xenofobia. Tratar da diversidade e da diferença implica em posicionar-se contra processos de colonização e dominação; oferecer possibilidades de análises sobre como, nesses contextos, diferenças foram hierarquizadas e tratadas de forma desigual e discriminatória; entender o impacto objetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola e, analisar o currículo como um território político e de disputa que na contemporaneidade é reivindicado como território de saber multicultural (ARROYO, 2011; GOMES, 2007; SACRISTAN, 1998).

Ao instituir a diversidade como princípio, adotamos a ideia de que todos são capazes de aprender, em seus tempos e processos e que a cultura e as pertencas dos sujeitos serão refletidas e consideradas. Assim, a educação básica se, por um lado estabelece na sua concepção uma base comum, universal, por outro, apregoa o respeito à diferença e ao pluralismo. Sintonizada com as demandas que a sociedade consolida em torno dos direitos civis conquistados, a educação amplia a compreensão de que os conteúdos das identidades dos sujeitos são também conteúdos e saberes da educação.

• Reconhecer a necessidade de romper com a invisibilidade do tema e dos sujeitos do tema

Estamos seguros de que o racismo causa danos à vida das pessoas, sobretudo a vida dos sujeitos que vitimiza. Um dos mecanismos do racismo está estabelecido na invisibilidade dos grupos discriminados, ocultando-os, apagando os rastros de seus percursos, manifestações, autorias e presenças.

A negação dos sujeitos e seu legado cultural e biológico foi preconizada pela ideologia do branqueamento, aquela que traz consigo a negação dos sujeitos pela cultura e pela biologia como estratégia para o desaparecimento do negro. Domingues (2002:565) informa:


(...) branqueamento é uma categoria analítica. Ora é vista como a interiorização dos modelos culturais brancos pelo segmento negro implicando a perda de seu *ethos* de matriz africana, ora é definido pelos autores como o processo de ‘clareamento’ da população brasileira.

Essas teses foram defendidas em congressos científicos, como no Congresso Universal das Raças (Londres, 1911) projetando que o negro – ou sua fenotipia– tenderia a desaparecer da sociedade brasileira.

Mesmo tendo sido superado o olhar de superioridade com viés biológico, os resquícios sociais da hierarquização cultural continuam habitando os imaginários e moldando os olhares dos sujeitos, trazendo prejuízos gravíssimos à construção de uma sociedade plural e que respeita a diversidade que a compõe.

A invisibilidade é uma construção social, estruturada pelas dinâmicas do racismo e que ainda está em curso. As relações sociais explicitam suas presenças. E a escola também. Em geral, na escola a invisibilidade pode ser manifestada objetivamente (quando da não presença do negro e dos seus temas na estrutura, no funcionamento e na organização dos vários espaços que a compõe) ou subjetivamente (quando sabemos que as tensões decorrentes das relações étnicas estão sendo vividas, mas não olhamos para elas e não propomos quaisquer intervenções pedagógicas).

A invisibilidade não é ação inofensiva, inconsciente ou ingênua. Quando gerida pelas instituições, a invisibilidade pode ser considerada um mecanismo do racismo institucional. Para Leite (1996),



a invisibilidade social é uma estratégia política que nega reconhecimento aos sujeitos a quem invisibiliza, gerando consequências socioeconômicas e culturais.

São os chamados sujeitos invisíveis (indígenas, negros, mulheres, entre outros) que refletem sobre a sua invisibilidade na história. São eles que indicam a ausência de conteúdos que lhes dizem respeito e que testemunhem sobre as suas lutas históricas e visões de mundo.

Quando almejamos qualidade de ensino devemos considerar que a invisibilidade ocasiona impacto na estima do estudante, acarretando baixa estima, e conseqüentemente, evasão, retenção, repetência, enfim, baixo rendimento escolar. A invisibilidade impacta também na avaliação dos estudantes, na medida em que não consideramos as diferenças e os modos individuais de aprender.

Superamos a invisibilidade quando trazemos o tema e o sujeito do tema para o projeto político pedagógico, refletindo sobre qual sociedade queremos na perspectiva das relações étnico-raciais e, buscando expressar as suas presenças no cotidiano da unidade educativa. Precisamos observar se nossos/as estudantes estão representados/as no espaço educativo em que estão inseridos, se possuímos material didático que tratem de seus conteúdos e se a linguagem que utilizamos é indicativa de respeito e acolhimento.

• Reconhecer e garantir a EREER nas Ações Pedagógicas e nas Políticas da Educação

Corroborar a Secretaria Municipal de Educação com aqueles/as que argumentam que a injustiça social assenta na injustiça cognitiva, portanto, a EREER aloja-se no campo do conhecimento, segundo suas palavras:

a relevância e a pertinência da aprendizagem de conteúdos e relações da educação da promoção da igualdade racial e a respectiva elaboração conceitual para a formação do cidadão devem estar claramente definidas na organização curricular que subsidiará o processo de discussão, aprofundamento e elaboração dos projetos político-pedagógicos de todas as instituições educativas de Educação Básica. (SME, 2014:07)

Nesse panorama, a EREER está inserida nas políticas educacionais do município de Florianópolis objetivando, na concepção que nos oferece de “(re)educação”, consolidar o direito e respeito às diferenças, garantido que os conteúdos históricos e identitários dos sujeitos da educação, sejam também conteúdos de aprendizagem e de formação da escola.

Para atingir os objetivos propostos, a EREER deve estar integrada de forma interdisciplinar, considerando os conteúdos sociais e teóricos da temática e de seus sujeitos, bem como, as dinâmicas e os valores culturais imbuídos na forma de ser, conceber e existir dos descendentes de africanos e de todos os grupos étnicos da escola.

Esses reconhecimentos trazem no seu corpo as motivações para integrar as discussões sobre as relações Étnico-Raciais na política educacional do município de Florianópolis:

- a) o reconhecimento de que o pertencimento étnico ainda gera tensões, na sociedade e no ambiente da educação, promovendo prejuízos não somente para negros, mas para todos os que almejam uma sociedade igualitária e uma unidade educativa promotora do desenvolvimento integral dos indivíduos;
- b) o enfrentamento às desigualdades produzidas socialmente e que exigem por parte dos sistemas de ensino providências educativas e políticas para a promoção da igualdade. Neste sentido o texto apontará também, para o reconhecimento do papel social das uni-

dades educativas no combate ao racismo e para a promoção dos conteúdos e dos marcos civilizatórios dos Africanos e Afro-Brasileiros.

Sendo assim, expandimos a garantia da EREER nas políticas educacionais quando nossas ações estão articuladas com o que preconizam as orientações, diretrizes e planos municipais e, em especial, quando transversalizam as ações para a qualidade da educação básica e as políticas de promoção de igualdade étnico-racial e social.

1.3. Concepções Fundantes: Princípios da Matriz das Relações Étnico-Raciais

Os princípios da EREER estão sustentados e articulados na perspectiva de (re)conhecimento e valorização da temática, como indicador de qualidade da/na educação. Estão, esses princípios, vinculados à consciência da diversidade, ao respeito às identidades, a equidade de oportunidades, a intencionalidade pedagógica de promoção da igualdade étnico-racial e, ao ensino como instrumento de desconstrução da invisibilidade dos conteúdos de matriz africana nas escolas.

São **princípios** da Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais da Educação Básica, os que seguem:

• CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

A todos/as está garantida a igualdade perante a lei. Somos todos iguais. Contudo, ser igual significa também ser respeitado/a nas suas identidades específicas. Esse diálogo sobre igualdade e respeito às diferenças é garantido quando a diversidade é compreendida como um conteúdo da cultura e história social. Todos somos iguais e todos somos diferentes. O desafio é de ser igual nas diferenças. É considerar que os conteúdos da história do “outro” não o tornam desigual ou menos valoroso. O valor da diversidade é imensurável e está articulado com a consciência. Consciência sobre como histórica e politicamente essas diferenças foram tratadas, racializadas e hierarquizadas.

• FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS


O fortalecimento de identidades como princípio pressupõe a compreensão de que não podemos homogeneizar os conteúdos escolares tomando por base somente uma perspectiva étnica, uma “única história”. Arroyo (2011:261) diz que a escola é lugar para “saber de si”, defendendo a pluralidade na organização do currículo e o direito que todos possuem de lidarem com seus conteúdos e pertencimentos históricos e culturais no âmbito da escola e, especialmente na atividade do ensinar e do aprender.

Nesse sentido, o fortalecimento da identidade do sujeito está apoiado na desconstrução e na construção de conceitos que recuperem as contribuições de África e de seus sujeitos para a humanidade e a identidade nacional, ampliando o repertório dos estudantes sobre os negros.

A unidade educativa como lugar de socialização deverá possibilitar a construção de espaços de diálogos, estudos, vivências e aprendizagens de qualidade, fomentando a interação e a cooperação entre os sujeitos.

• AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E ÀS DISCRIMINAÇÕES

As ações educativas de combate ao racismo e às discriminações articulam, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), conexões entre os objetivos, as estratégias de ensino, e as



condições objetivas para o seu desenvolvimento. Da mesma forma, consideram e valorizam o patrimônio material e imaterial que os sujeitos da escola trazem e compartilham.

Essas ações envolvem o conjunto dos sujeitos das escolas, estudantes, professores e professoras, especialistas, diretor/as, funcionários, as famílias e as organizações existentes no entorno dedicados aos direitos humanos em geral e a luta contra o racismo em especial.

No Brasil, estudantes de diferentes idades, etapas e modalidades informam que vivenciam processos de discriminação, o que contradiz o fundamento que preconiza a educação como ação para o desenvolvimento humano.

As discriminações de toda ordem – sexual, gênero, etnia, classe, religião – estão tão enraizadas na cultura de forma que nem sempre as percebemos. Brincadeiras, apelidos e os casos extremos, como a violência e o *bullying*, são expressões de discriminações presentes no âmbito da escola. Portanto, ações educativas para o combate ao racismo e às discriminações implicam no reconhecimento de que a escola, por ser espaço social e coletivo, reproduz as tensões das relações étnico-raciais. As unidades educativas e seus sujeitos deverão atuar efetivamente, buscando interpretar, contextualizar e apresentar encaminhamentos frente às situações que envolvem preconceito, discriminação, homofobia e intolerância religiosa.

O combate às discriminações é ação educativa e deve ser contemplado no projeto político pedagógico das unidades educativas, orientando para o reconhecimento do espaço escolar como território plural, ou seja, aquele que aloja os anseios e as identidades dos diferentes grupos sociais.

Pressupõe ações pedagógicas articuladas, intencionais e amparadas pelos conteúdos históricos, filosóficos, culturais que orientam a reorganização do currículo para a diversidade.

• OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA

Parte das tensões que envolvem as relações étnicas no Brasil são motivadas pela abordagem que envolve a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Currículos da Educação Básica foi sistematizada por meio das DCNERER (2004) e trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos à sua identidade e a seus direitos, que se repetem há cinco séculos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

Contudo, a despeito dos esforços para introduzir conteúdos de matriz africana nas Unidades Educativas, a África permanece distante de todos nós, embora nossa identidade, independente de nossa etnia, esteja relacionada com o continente Africano.

Falamos pouco sobre a África e quando o fazemos, repetimos um repertório que precisa ser revisto. Essa revisão pode provocar mudanças significativas, como aquelas que temos verificado nas formações de professores/as da rede. Muitas práticas inovadoras foram e estão sendo vivenciadas.

Sugerimos apresentar aos estudantes a África plural, com a diversidade de características e condições que lhe dizem respeito. Quem eram os africanos? O que faziam? Por que foram trazidos? Qual seu papel para o desenvolvimento econômico do Brasil? Quais as influências do continente africano para a construção de nossa identidade nacional? Quantas são as Áfricas contidas em África? Como é a vida na África contemporânea?

Esforçamo-nos, nesse sentido, para não mais pautarmos em concepções que apresentam uma África parada no tempo e por valores e conceitos cunhados no ocidente. Deste modo, objetivamos deixar para trás a ideia de uma África singular, exclusivamente pobre, atrasada e doente. Pretendemos o ensino da África contextualizado e articulado, buscando equilíbrio histórico, aberto para nossas possibilidades e olhares.

1.4. Sujeitos da Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais

A escola pública historicamente é reconhecida como aquela que atende os/as estudantes das classes populares, sujeitos diversos nas suas identidades de gênero, étnicas, regionais, sociais, necessidades especiais, organização familiar e pertença religiosa.

Corroboramos com os que refletem em torno da teoria crítica do currículo, Althusser (1985) e Silva (1999), quando dizem que assuntar-se sobre a origem e as pertencas de nossos/as estudantes nos mobiliza a perguntar permanentemente: Quem são? De onde vem? O que fazem em seus grupos? O que querem da escola? Por que precisam dela? Qual impacto exerce em sua trajetória o fato de seus conteúdos serem reconhecidos pela escola?

Inicialmente informamos que a Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais, parte do princípio de que a diversidade está em todos, que somos todos diversos, portanto, somos todos sujeitos da diversidade.

Somos todos pertencentes a um mesmo grupo, o humano, e ao mesmo tempo observamos o quanto os humanos são diversos. Somos iguais e ao mesmo tempo somos diferentes. Iguais juridicamente e também, por garantias legais, temos o direito de exercer nossas diferenças. Esse movimento – ser igual e ser diferente – que cada um/a abriga como um direito, impõe à escola, uma série de reconhecimentos e compromissos.

1.4.1. Mas quais seriam os sujeitos da ERE?

Os sujeitos da ERE são as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos, atendidos nas unidades educativas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Organizações Sociais e Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. São todos/as aqueles/as que estão em rede, para o cumprimento da função social da escola. São os sujeitos que encaminham as políticas públicas na sua elaboração e gestão, os professores e as professoras, as/os servidoras/es que atuam nas escolas e as famílias das/dos estudantes.

São os descendentes de africanos, dos europeus e dos indígenas como referência das três etnias e todos os povos que se originam de qualquer outro lugar e que escolheram Florianópolis para morar e a rede municipal de ensino para se constituir sujeito da educação.

SUJEITO

Para a professora Joana Célia dos Passos, “sujeito é um ser humano que se constrói historicamente na relação com outros seres humanos, também sujeitos; é carregado de desejos e movido por eles, os quais o mobilizam. O sujeito também é um ser social com determinada origem familiar, que ocupa uma posição em um espaço social e tem relações sociais. Por fim, o sujeito é um ser único, que tem uma história, que interpreta o mundo e lhe dá sentido. É um sujeito ativo, que se produz ao agir no e sobre o mundo, ao mesmo tempo em que é produzido nas relações sociais de que participa”. (PASSOS, 2014:82)

1.4.2. Somos todos/as sujeitos da EREER

Precisamos (re)aprender sobre novas bases civilizatórias a estabelecer relações étnicas sem os impactos nocivos do racismo. Necessitamos (re)ver os conteúdos e nos preparar para as novas abordagens que reivindicam as classes populares e os sujeitos da escola.

Portanto a EREER não é uma política somente para os negros ou para sujeito nenhum, se os negros não estiverem fisicamente presentes. A EREER é para todos e traz centralidade em torno de um sujeito e seus conteúdos como forma de equilibrar as relações sociais e étnicas na escola e, sobretudo, como forma de potencializar a formação de sujeitos que se compreendam iguais nas suas identidades específicas.

Muitas vezes nos deparamos com uma afirmação como esta colhida em depoimento de alguns profissionais da Rede: “Na minha unidade educativa não tem negros, por isso não trabalho com a EREER”. Infelizmente esta afirmação esta totalmente equivocada, pois a escola não prepara os estudantes para vivenciarem suas experiências somente naquele espaço. Sendo assim, é fundamental parar e refletir:

- Qual a importância dos conteúdos trabalhados no contexto das Unidades Educativas?
- Como eles podem ajudar os estudantes a viverem em uma sociedade mais justa e igualitária?
- Como as discussões de enfrentamento a exclusão e os preconceitos podem ser formativos também para além dos espaços da unidade educativa especialmente entre os estudantes e as suas famílias?

Não importa se os/as estudantes/as negros/as e indígenas estão ou não presentes fisicamente em nossas salas de aula. Suas histórias estarão! Não contamos a história de quem somos, sem contarmos a história de brancos, negros e indígenas e suas (co)relações. Portanto, entendemos que para quem organiza a educação, delimita suas concepções, elabora seu projeto político pedagógico e planeja suas atividades de ensino, as relações étnico-raciais devem ser elencadas entre aquelas que estruturam a sociedade e sendo assim, estarão presentes em nossas práticas pedagógicas e no nosso currículo escolar.

Parte II

1.5. O Currículo em Movimento: a Educação das Relações Étnico-Raciais

Como frisamos nas discussões anteriores, as leis 4.446/94 e 10.639/03 estabeleceram a inclusão obrigatória no currículo de conteúdos de matriz Africana e Afro-Brasileira e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) estabeleceram que os sistemas de ensino devem providenciar sua (re)organização para que tais políticas se efetivem.

Embora o debate sobre o currículo, suas ênfases e estrutura tenha percorrido toda história da educação brasileira, as análises sobre as ausências de conteúdos referentes às matrizes étnicas indígenas e africanas são bem recentes. Dos estudos sobre as novas temáticas, podemos cotejar as reflexões que abordam que a chegada à educação dos repertórios sobre os negros e indígenas trazem outras perspectivas e valores para pensar o mundo trazidos/as pelas cosmovisões dessas matrizes.

Para Arroyo (2011), a chegada desses conteúdos significa o rompimento das resistências que mantinham o tema e seus sujeitos invisíveis e, ao atribuir-lhe lugar no pensamento social, indicamos (re)orientação das estruturas das relações pessoais e institucionais, se considerarmos a importância que a sociedade atribui ao saber academicamente sistematizado.

Assim sendo, uma das dimensões da Matriz de EREER é a de romper com a invisibilidade do tema e do sujeito do tema, em nossa rede de ensino. Portanto, os conteúdos não se limitam a aqueles escolares, de cada disciplina, etapas ou modalidade. No caso, a Matriz Curricular de EREER de Florianópolis será considerada a dimensão política dessa presença, no sentido de agregar identidade à nossa concepção de educação. Inspirados/as por Gomes, propomos refletir que:

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2007: 23)

Ainda segundo a autora, é preciso que se tenha consciência de que os conteúdos dos currículos não existem por si só. Expressam as dinâmicas das relações políticas e de poder. Sendo assim, entendemos que essas relações devam ser (re)significadas. Precisamos considerar os conteúdos do currículo histórico, do currículo vitae e todos aqueles que foram silenciados, como é o caso da bela história do Quilombo Vidal Martins, no bairro do Rio Vermelho, cujas crianças, jovens e adultos fazem parte (desde sempre) da nossa rede de ensino, mas, que apenas no ano de 2013 passaram a ser sujeitos quilombolas reconhecidos. Como eles/as, sabemos de outros tantos territórios étnico-culturais que estão a merecer, de nossa parte, ações de reconhecimento.

Pedagogia de combate ao racismo e a discriminação...

... elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (Brasil, 2004:16)

Ao considerar o currículo um território de poder e disputas, e, ao compreendermos a hierarquização que essas disputas determinaram aos temas, haveremos de considerar que as relações étnicas se estabeleceram por hierarquizações, fora e dentro da escola.

1.6. Eixos Conceituais: a essência da Matriz Curricular da EREER

Corroboramos com quem diz que “ninguém ensina o que não aprende” e, parte do que desconhecemos sobre as questões étnicas está alojado nas bases conceituais. Então, afirmamos parte das incompreensões sobre o quanto é necessário tratar da diversidade na educação e na escola deve-se às raras oportunidades que tivemos na nossa formação para o trato com o tema.

É ainda muito recente a compreensão de que uma educação para todos/as deverá ser concebida com as construções que os sujeitos plurais trazem no centro de suas justificativas ao nos instigarem plurais em nossas políticas e fazeres pedagógicos.

Assim sendo, é oportuno apresentamos alguns dos conceitos fundamentais e que permeiam a Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais. São eles:

Afro – Designa aquilo que vem da África e representa também dizer, ao modo da África, ao estilo da África. Exemplos, em uso: “Minha aluna hoje está com penteado/cabelo afro”; “Naquela loja vendem-se roupas afro”.

Afro-brasileiro – É um adjetivo e se refere aquele/a que é brasileiro/a, descendente de africano/a.

Afrodescendente – Pessoa que descende de africanos, ou ainda, uma referência para qualquer pessoa: “Partindo da verdade histórica de que a África é o berço da humanidade, qualquer cidadão, pouco importa a cor de sua pele, poderia reivindicar sua afrodescendência”. (MUNANGA, 2005:17)

Consciência Negra– É uma dimensão de consciência da identidade negra sobre seu pertencimento étnico e histórico-cultural. “A Consciência negra não é só a data. A data é a celebração da existência dos conteúdos da consciência negra que seriam: a história contada na perspectiva dos negras/as; o reencontro com África como território de origem; a luta pelos direitos civis no Brasil; a manutenção de valores, cosmovisões e afirmação de identidade de matriz africana. A Consciência negra, no Brasil é celebrada no dia 20 de novembro, dia de morte de Zumbi dos Palmares.

Cosmovisão africana- Cosmovisão, ou seja, cosmo+visão, refere-se à visão de mundo de um grupo. A Cosmovisão africana significa ter uma visão de mundo centrada em princípios africanos ou em jeitos de viver de influência africana.

Discriminação – É o ato de distinguir ou diferenciar negativamente pessoas por sua origem étnica, sexual, geracional, social, religiosa, regional, entre outros. Instala-se no âmbito da ação.

Discriminação étnico-racial Distinguir as pessoas por suas características étnicas.

Diversidade – Reconhecimento dos diferentes grupos históricos que constituem suas identidades nacional(is).

Eurocentrismo- Visão de mundo fortemente centrada na cultura europeia, tomada como centro e referência a partir da qual se observam e analisam os demais povos e as outras civilizações.

Etnia– Segundo as Orientações de EREER da RME, o termo etnia “comporta a articulação das lutas de classes, as particularidades de gênero, os processos culturais e históricos. Grupos que para

alguns podem ser apontados como uma ‘raça’, comportam diversas etnias. Como os parâmetros para definir etnia são sócio-culturais e históricos, podemos dizer que é um grupo de indivíduos que reconhece uma história ou mitologia em comum, uma língua, uma mesma religião ou cosmovisão, compartilham elementos culturais, moram geograficamente num mesmo território” (PMF, Orientações curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental de Florianópolis, 2007:24)

Fenótipos- São características determinadas não por uma ocorrência apenas, mas por um conjunto delas, tais como meio ambiente e a genética. Cabelo, cor de pele são fenótipos, mas que podem sofrer influência dos genótipos. Por serem visíveis, são por vezes, utilizados para classificar – de forma positiva ou negativa – uma pessoa. Muitos grupos étnicos sofrem discriminação e racismo por causa de seus fenótipos. O cabelo das crianças e jovens negros é uma das características citadas como conteúdo de racismo e bullying na escola.

Identidade Negra– A identidade é relacional, ou seja, não é permanentemente fixa, imóvel e pode sofrer mudanças motivadas pelas relações sociais e de poder, e negar ou afirmar uma identidade, contextualiza-se um lugar de fala, de posição e de pertencimento.


A identidade negra é de conteúdo plural, uma vez que os negros são plurais, diversos e falam de lugares iguais e também diferentes. Contudo, possui uma base comum, que é a referência com conteúdos de base africana em diálogo com outros, da diáspora e do universo no qual a pessoa está inserida.

Identidade diaspórica- Negros da diáspora é uma categoria utilizada pelos acadêmicos de vários centros de estudos, para se referir aos descendentes de africanos que vivem fora da África, deslocados pelos projetos coloniais da escravidão. Para Hintzen (2009:53), a identidade diaspórica “emerge de representações e práticas de cidadania cultural contrapostas à noção de identidade sob condições onde o pertencimento é negado. Construída a partir da memória de deslocamentos de fronteiras locais e nacionais, ao mesmo tempo em que inculca ideias de pertencimento e diferentes localidades”.

Negro/a – Termo ressignificado pelo movimento negro em contraposição ao racismo institucionalizado na sociedade brasileira, sem o viés biológico utilizado nas teorias racialistas do século XIX.

Preconceito – Ou pré-conceito é uma ideia concebida antes de conhecermos os conteúdos dos conceitos. É um aspecto da intolerância que manifesta má vontade diante de uma cultura, de grupos étnico-raciais, origem social, lugar, povos, religião. O preconceito se instala no âmbito do pensamento.

Quesito Cor/etnia– O censo do ano de 1872, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) introduziu o quesito cor/raça, para identificar as características da população brasileira. Os censos realizados posteriormente ignoraram esse quesito, retomado no censo do ano de 1940, quando a cor/raça da população voltou a ser questionada, sendo que, por conta da imigração asiática, as tipificações passaram a ser branco, preto, pardo e amarelo. Os indígenas foram incluídos somente no censo do ano de 1990.



Raça – O conceito de raça é permeado por imbricações biológicas, filosóficas, ideológicas e políticas e, a ideia de uma única espécie – e não de raças – é a que vem atualmente determinando a concepção de políticas públicas para tratar da diversidade.

Ainda assim, a expressão raça é mantida pelos pesquisadores, pelos institutos de pesquisa por estabelecer a relação direta com o racismo. Quando as pessoas são impedidas de fazer algo, são inferiorizadas por sua condição étnica e traços fenótipos (cor de pele, cabelos) ou por sua identidade de origem e sua matriz étnica (negro/as, africano/a) está caracterizado o racismo. A discriminação com base nos atributos físicos por alguém que julgue que sua pertença é superior à de outros é racismo.

Racismo – Doutrina que se baseia na superioridade racial. O racismo hierarquiza pessoas de acordo com sua origem e características biológicas. De outro modo, no pensamento de uma pessoa racista existem raças superiores e inferiores. Em nome das chamadas raças, inúmeras atrocidades foram cometidas nesta humanidade: genocídio de milhões de índios nas Américas, eliminação sistemática de milhões de judeus e ciganos durante a segunda guerra mundial.

Valores Civilizatórios afro-brasileiros– São aqueles que servem de referência e que orientam os modos de viver e conviver de uma pessoa ou grupo. Em relação aos “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil.

Xenofobia– Medo ou aversão a pessoas de outra etnia ou coisas de outros lugares. No âmbito da psicologia, a xenofobia é caracterizada como um transtorno psiquiátrico.

No âmbito da ciência social e política, a xenofobia pode ser considerada um comportamento de ódio, causando intolerância e atitudes discriminatórias para com os grupos que julga diferente.

1.7. O Ensino de Conteúdos de Matriz Africana e Afro-Brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais: Marcos Legais

A Rede Municipal de Educação de Florianópolis, desde a década de 1990 vem, como determina a Lei Municipal 4.446/94, desenvolvendo ações educativas e pedagógicas nas unidades educativas objetivando principalmente o ensino de conteúdos de história, cultura africana e afro-brasileira.

Fortaleceram e ampliaram as políticas institucionais em andamento, a sanção da Lei Federal 10.639/03 de 2003, que alterando a Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen/1996), instituiu a obrigatoriedade do ensino de conteúdos de matriz africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

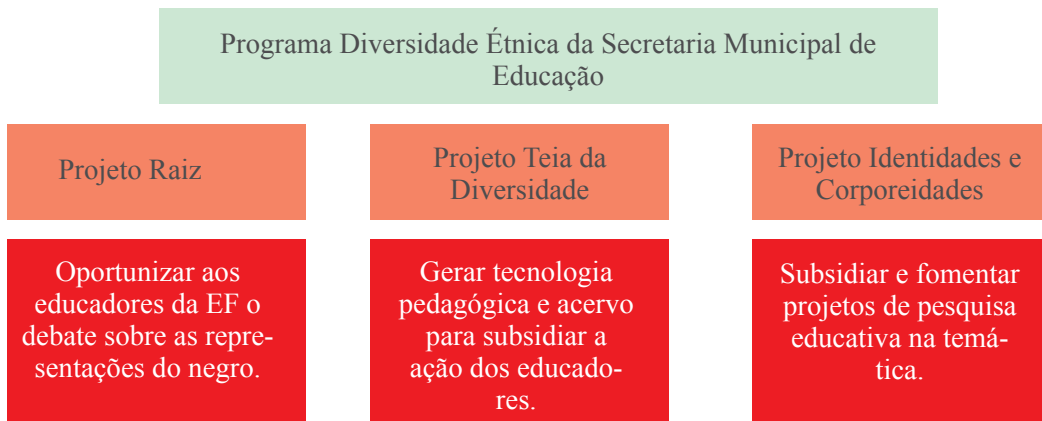
A aprovação da Lei Federal ampliou as relações, os espaços de/para trocas de experiências e os atores em torno de uma política que antes estava restrita a alguns municípios brasileiros e dentre eles o de Florianópolis. Passamos então a adotar as orientações que sugeriam o fortalecimento da gestão para organizar e institucionalizar as leis 4.446/94 e a 10.639/03.

Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis alinhada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas investiu em instrumentos para orientar o município no cumprimento das políticas.

Assim, no ano de 2005, criou na estrutura da Secretaria o **Programa Diversidade Étnico-Racial**, que passou a coordenar as atividades da/na rede, bem como, estabeleceu junto aos órgãos – do executivo municipal e fora dele, relações que possibilitaram o encaminhamento das políticas de promoção da igualdade étnico-racial tendo como objeto principal o ensino dos conteúdos de história, cultura africana e afro-brasileira e a consolidação dos princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais.

O Programa Diversidade Étnico-Racial desenvolve três projetos:

1. Projeto Raiz;
2. Projeto Teia da Diversidade e
3. Projeto Identidades e Corporeidades.



Os três projetos do Programa articulados, oportunizaram aos professores acesso aos conteúdos da ERER e do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira através de formação, seminários, palestras e cursos oferecidos pela SME em parceria com as instituições parceiras.

Destacamos ainda que anualmente, o Programa realiza o Seminário de Diversidade Étnico-Racial da Rede Municipal de Florianópolis, que acontece no mês de novembro e, é alusivo ao dia da Consciência Negra, conforme estabelece a Lei 10.639/03.

Neste seminário, os/as profissionais da rede, são convidados/as à participação que lhes oportuniza acesso às reflexões trazidas por especialistas da temática, ao mesmo tempo em que lhes é oferecido conhecer e dialogar com as possibilidades da EREER e do ensino de História da África e dos Afro-Brasileiros em ação, apresentados pelas experiências dos/as profissionais da rede municipal.

Verificamos que a SME fortaleceu as relações institucionais com a temática, estabelecendo diálogos com a sociedade civil, com instituições de ensino e pesquisa, bem como, consolidou o fortalecimento da política, construindo instrumentos específicos e/ou inserindo nos instrumentos da educação do município ações e metas para alavancar resultados inovadores nos indicadores municipais.

1.8. Município de Florianópolis: Marcos Legais da EREER

No decorrer desta nossa história circular de construção da Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais da Rede Municipal de Florianópolis, apresentamos os marcos legais historicizando e buscando assim fazer sentido e dar o devido valor a caminhada até então trilhada pelos profissionais da rede municipal. São marcos legais os seguintes:

Ano	Instrumento	Conteúdo
1996	Lei Municipal 4.446	Inclusão de conteúdos de Matriz afro-brasileiros nos currículos do município.
2007	Orientações Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Orienta para a implementação das políticas de EREER e para o ensino da Cultura, História Africana e Afro-brasileira.
2009	Resolução CME 02/2009 – Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena.	Orienta sobre os princípios e as concepções da EREER no município de Florianópolis.
2010	Plano Municipal de Educação de Florianópolis. Eixo Temático: Educação das Relações Étnico-Raciais.	Eixo Temático: Educação das Relações Étnico-Raciais.
2012	Orientações Curriculares para a Educação Infantil	Parte III- Núcleo da Ação Pedagógica/ Relações Sociais e Culturais.
2015	Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Florianópolis	O fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica como um dos princípios educativos.
2015	Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Inclusão de reflexões e ações da Diversidade nas Propostas pedagógicas.

Fonte: www.portal.sme.gov.br/educ Tabela: Jeruse Romão

Os marcos materializam processos de discussões e encaminhamentos no município de Florianópolis sobre as políticas de diversidade étnica e apontam direções e encaminhamentos que buscam qualificar o conhecimento da rede sobre a temática.

A cidadania que os sujeitos negros restauram na contemporaneidade pressupõe a existência de uma série de mecanismos que os apoiem, para que se efetivem outras (re)configurações no âmbito do currículo, da gestão, da representação das identidades e das políticas municipais.

Estas (re)configurações serão fruto de discussões no decorrer deste trabalho.

2. Matriz curricular com a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais no interior das áreas do conhecimento e dos Núcleos de Ação Pedagógica das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica

Parte I


2.1. Educar para a Pluralidade e Diversidade: (re)iniciando as discussões

Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos. (Arroyo, 2011:117)

A Matriz de ERER, assim como preconiza Miguel Arroyo (2011), corrobora com a perspectiva de promoção da igualdade e a (re)educação dos modos de convivência, que se estabelecem no trato da diversidade e no processo de ensinar e de aprender. O autor afirma que reconhecer a diversidade dos sujeitos enriquece os conhecimentos. Nesta perspectiva somos enriquecidos quando buscamos um equilíbrio entre todas as histórias, aquelas que conhecemos e as que passamos a conhecer na condição de sujeitos que pensam o currículo não como um lugar de conteúdos, mas, sobretudo, como espaço de diálogo.

O diálogo se contrapõe ao monólogo do currículo eurocêntrico. A intencionalidade do diálogo (re)compõe as falas dos sujeitos silenciados, invisibilizados e esquecidos. Diante disso, o currículo deverá se constituir em lugar permanente de perguntas sobre como os homens se constituíram homens nos seus processos históricos.

E como um lugar de perguntas, os conteúdos são pontos de partida e não lugares de chegada. Não existe um ponto final no que se refere aos conteúdos, sobretudo se não dialogarem com a diversidade, com as expectativas, as visões e as construções dos sujeitos plurais em suas identidades plurais.



Portanto, o equilíbrio das histórias no currículo é uma tomada de posição imprescindível para quem está comprometido/a com a educação como espaço de promoção da igualdade. E, com a escola como lugar de escuta e diálogo.

Como lugar de escuta, nos posicionamos para ouvir os negros e as negras e neste movimento queremos saber o que querem, o que sentem, o que anseiam, enfim dar ouvidos aos sujeitos que por muito tempo tiveram suas vozes silenciadas.

Ouvimos durante os últimos 16 anos⁴ um conjunto de proposições advindas dos desejos de oficializar nos currículos das escolas os conteúdos de matriz africana e afro-brasileira, sendo assim muito foi feito e ainda há muito a fazer. Nas conquistas, no âmbito da luta por direito à igualdade os negros/as pautaram o ensino de conteúdos de matriz africana e afro-brasileira nos currículos das escolas em Florianópolis e no Brasil. Esta política intencionou alcançar equilíbrio de histórias que não se limitam a um ou outro campo de conhecimento ou estudos, mas, incorporar “a(s) história(s)” como um conjunto de registros de vivências, experiências, relações, (des)humanizações, culturas, identidades, hábitos de homens e mulheres, especialmente indígenas e negros, numa interação mais harmônica com a sociedade brasileira em seu conjunto, levando em conta as características étnico-raciais e culturais dessas populações.

Assim, no decorrer das articulações que iremos tecer neste texto, a matriz de ERER articula abordagens, transversalizadas ou não, para/com as etapas e modalidades de ensino. Também, definiremos o compromisso da Secretaria de Educação com a Educação Escolar Quilombola e com a Rede das Organizações não Governamentais de Fortalecimento de Vínculos, pois pensar o currículo significa acolher todos e todas que são (co)responsáveis pela educação no município de Florianópolis. Também é importante ressaltar a contribuição desses atores na construção da Educação Integral e na ampliação da jornada escolar.

Ensinar sobre a África e seus descendentes na escola impõe aproximar-se de alguns fundamentos essenciais para a compreensão das bases fundantes dessa discussão. Inicialmente, compete reconhecer que a humanidade, segundo a ciência, se fez no continente africano. Partir dessa referência – e não da escravidão dos africanos, (re)coloca os sujeitos afrodescendentes em um patamar equilibrado na dinâmica das relações humanas estabelecendo afinidades entre nossas semelhanças e não distanciamentos sobre nossas diferenças.

Pressupõe considerar que as relações étnico-raciais devem ser consideradas nas abordagens do currículo, que propomos multiculturais, polifônicas e constituídas de muitos lugares de fala. Cabem as seguintes indagações:

- Como construir novos significados para a prática educativa tradicional e muitas vezes excludente?
- Como (re)construir a prática social almejada comprometida eticamente com os excluídos?

Nesse prisma, a matriz de ERER, com o objetivo de visibilizar a África, suas características, seus sujeitos e temas encaminha as discussões travadas com etapas e as modalidades de ensino da

⁴ O movimento por direito a educação multicultural em Florianópolis é deflagrado pelo movimento negro e, atinge a institucionalidade no ano de 1994 quando é sancionada lei municipal que obriga os conteúdos de matriz africana e afro-brasileira nas escolas. Desde então, a RME tem pautado ações e políticas nesta temática.

Rede Municipal de Educação. Estas reflexões e os conhecimentos construídos foram articulados com o objetivo de promover o equilíbrio da história como o eixo epistemológico do fazer pedagógico.

2.2. Os Bebês e as Crianças na Educação Infantil: o que devemos considerar

A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do tempo. (Mia Couto – Poeta e escritor Moçambicano)

A educação infantil institucionalizada é um espaço privilegiado de encontro com diferentes práticas e narrativas culturais e sociais, um espaço de encontro onde se veiculam diversos saberes, crenças, valores, mas também, preconceito ou discriminação de gênero, raça ou geração.



A inserção da educação infantil como parte da educação básica traz como prerrogativa avanços no que tange à legislação, às políticas educacionais e, conseqüentemente, à elaboração de propostas pedagógicas e curriculares que visem um atendimento de qualidade às crianças pequenas.

Esse atendimento qualificado exige que se reconheçam as diferentes crianças que compõem o cenário das instituições educativas e se compreendam esses espaços sociais quando permeados por um pensamento racial, em que estereótipos, preconceitos e discriminações vicejam por todo lugar – herança histórica que marca a


sociedade brasileira –, fazendo com que as crianças vivenciem uma realidade em que o ‘outro’ considerado diferente é inferiorizado e, portanto, estigmatizado porque difere daquilo que é acatado como referência. Isto **não** é qualidade na educação infantil!

Logo, refletir sobre pressupostos teóricos e práticos para a educação das relações étnico-raciais é incluir, e pôr em relação as crianças brancas e negras, ou ainda as crianças indígenas ou de tantas outras de origem étnica diversas.

Salientamos que a Educação das Relações Étnico-Raciais na infância acompanha, como tema e posteriormente como política, os movimentos brasileiros que alertam para a forma de como as crianças se constroem e constroem os seus conceitos, considerando os cenários onde esses processos se efetivam.

No âmbito do município de Florianópolis, a diversidade, a EREER e os conteúdos de Matriz Africana e Afro-Brasileira estão contemplados nos marcos e orientações da Educação Infantil e das demais etapas e modalidades Educação Básica.

Destacamos que as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012), evidenciam que a identidade e as relações sociais e culturais constituem relações imbricadas com a ação pedagógica. O documento, no capítulo “Gênero, etnia e cultura: a diversidade como princípio das relações educativas” expressa:



Ao tratarmos da diversidade, não estamos definindo-a como um tema de projeto a ser trabalhado num determinado momento do ano letivo. Estamos sim, percebendo-a como princípio presente na constituição das relações sociais, e que necessita ser observado, pensado e considerado em todos os planejamentos, de modo sistemático e fundamentado. (PMF, 2012:65)

A diversidade como princípio articulador das ações pedagógicas da Educação Infantil, por certo, corrobora com a desconstrução da invisibilidade do tema e dos sujeitos da diversidade étnica, protagonizando conhecimento contextualizado e articulado com o respeito às diferenças.

Trazendo essas reflexões para o contexto da educação, especialmente do trabalho com os bebês e com as crianças pequenas, e articulando com o reconhecimento do sujeito e do tema da EREER, perguntamos sobre a criança de origem africana: a criança negra. Qual o lugar ocupado por essas crianças no contexto educativo? Como interpretamos o seu percurso histórico e social? Onde estão nas políticas da Educação Infantil e quais são as questões conceituais centrais que nos trazem a EREER e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Em um dos seus estudos, a UNICEF e alguns autores, dentre esses, Tomas; Sarmento e Fernandes (2007) afirmam que as crianças são os sujeitos – de todos os segmentos sociais e étnicos- que se encontram mais expostas, vulneráveis e nos piores patamares da exclusão mundialmente e no Brasil. Há que se considerar que a trajetória de vida de uma criança está intimamente relacionada com o histórico de seu grupo, sobretudo, como a sociedade o tem tratado.

Referindo-se a grupos específicos, estudos apontam que, em relação às crianças negras, as sequelas da escravização (BARROS, 2005; FONSECA, 2005) no Brasil ainda impactam sua trajetória e superá-las permanece como desafio a ser enfrentado por uma rede de atores e agências, dos quais a educação faz parte.

A vulnerabilidade da criança negra pode ser mensurada. Os dados relacionados às condições de vida, que tratam sobre a pobreza, ilustram que no universo das crianças pobres no Brasil, 32,9% são brancas e 56% são negras, indicando que cor/raça também no universo infantil é dado de vulnerabilidade e exclusão. (UNICEF, 2014:04)

Ainda, é preciso acreditar que não existe uma única maneira de ver e fazer as coisas, que não há apenas um caminho a tomar, um único modelo a seguir. Por isso, reiteramos e temos a convicção de que a educação infantil institucionalizada é um espaço em que diferentes perspectivas e visões de mundo trazidas dos contextos geográficos, temporais, sociais e culturais das crianças, podem romper com a universalidade hegemônica de práticas e discursos, pois as crianças, ao realçar aspectos de sua cultura e de seu pertencimento étnico fazem dialogar as diferenças e isso passa pela compreensão, reconhecimento e aceitação de que os saberes não são apenas aqueles impostos pelo autoritarismo do paradigma monocultural.

2.2.1. Criança e Infância Negra: notas históricas

Ao tomar a história da infância como mote de reflexão, o autor a que primeiro se faz referência é o historiador francês Philippe Ariès (1981). Seus estudos salientam que a “*invenção da infância*” surge no século XVII e que na Europa Ocidental, no período conhecido como Idade Média, a criança não era representada significativamente na família; estava ligada à vida do grupo como qualquer personagem do contexto social. A tese central desse autor aponta para a infância como uma construção social, no entanto, restringe-se ao contexto europeu, as crianças brancas e de um determinado extrato social. Logo, indagamos: qual a visibilidade dada às crianças de contextos sociais e culturais diversos? Onde estão as crianças negras e como são representadas?

Segundo Anete Abramowicz,

As crianças historicamente foram excluídas da história e suas vidas sempre foram contadas pelos adultos; no entanto, conhecemos a história do nascimento de uma determinada infância branca apresentada pelo historiador francês Phillipe Ariès. A criança negra encontra-se em um mutismo maior em relação à criança branca que de alguma forma sempre foi retratada. (ABRAMOWICZ, 2010:82)

Dando sequência ao texto e referindo-nos as crianças descendentes de africanos podemos afirmar que em algumas regiões do Brasil, estima-se que para a chegada de dez africanos adultos escravizados, chegavam junto duas crianças cativas. A não visibilidade dessas crianças no universo escravo é tema de alguns estudos, e dentre eles destacamos o da pesquisadora Ione da Silva Jovino,⁵ que as estuda como sujeitos sem infância, inseridas no mundo do trabalho.

A criança escravizada é retratada também na literatura. As relações hierarquizadas e racializadas são aprendidas desde a tenra idade como nos revela a historiadora Isabela Pimentel:


Nos livros de Machado de Assis, a infância escrava foi retratada em registro irônico. O autor abordou, com riqueza de detalhes, o ambiente da família aristocrática. Em Memórias Póstumas de Brás Cubas, ele apresenta ao leitor o cotidiano do escravo doméstico, que já nas brincadeiras com as crianças da elite, era subjugado e punido, tal qual nas relações adultas. Na obra, estão um menino branco e seu respectivo moleque, Prudêncio, que era feito de “cavalo” pelo sinhozinho todos os dias. O menino era obrigado a receber um cordel no queixo, enquanto o filho do senhor, com varinha na mão, impunha ordens. Brincadeiras como essas reforçavam, no universo infantil, as relações entre senhor e escravo. Renato Pinto Venâncio acredita que por meio de “brincadeiras” era produzida e reproduzida a cultura escravista: o menino branco aprendia a “cultura senhorial” e a criança afrodescendente “aprendia” a ser escrava. (PIMENTEL, 2014: 33)

Inseridas no mundo do trabalho, as crianças cativas foram aquelas para quem o regime escravocrata dedicou à primeira política de emancipação. No mês de setembro do ano de 1871 uma lei, a chamada “Lei do Ventre Livre”, declarou que a partir daquela data, crianças nascidas de mulheres escravizadas seriam consideradas livres. A polêmica lei resultou de pouca valia para a criança, visto que sua mãe, ao não ser atingida pela emancipação e mantida cativa, não possuía poderes para participar das decisões sobre a criança liberta.

Reiteramos essa ideia ao citar a historiadora Mary del Priore, apud Paula:

(...) Mesmo com a abolição da escravatura, as crianças moradoras das senzalas continuavam trabalhando nas fazendas e mantinham-se despossuídas das condições básicas de alimentação, moradia, saúde e educação. Não havia política de estado voltada à formação escolar das crianças pobres e desvalidas, o que acentuava sobremaneira sua miserabilidade. Enfim, uma pesada herança escravista que ainda se faz presente nas camadas socioeconomicamente desfavorecidas. (PRIORE apud PAULA, 2014:146)

5 JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras na história: Fontes e discursos a sobre a breve infância permitido pela escravidão oitocentista brasileira. Disponível em 20 de abril de 2015. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1167/409>



Não é difícil localizar reflexões sobre o fato de que a Lei do Ventre Livre não verteu a essas crianças os mesmos direitos dos libertos e verificou-se que os benefícios para as pessoas livres não lhes foram concedidos, dentre eles, o de frequentar a escola (FONSECA, 2001).

Para as crianças negras- livres ou cativas- e as pobres, a oferta de alguma instrução, quando havia, era para atender as demandas de trabalho, única alternativa que as autoridades das províncias dedicavam a esses segmentos da infância.

A representação das crianças através de imagens e textos da época as apresentam no universo do trabalho, como objeto para adultos e crianças brancas e ainda como ligação entre universo branco e o negro, entre a casa grande e a senzala. Atuavam como mediadoras das relações sociais, já que eram elas que levavam e traziam recados. Como observadoras do cotidiano da escravidão, continham informações que lhes eram solicitadas pelos seus pares na senzala ou pelos seus senhores.

Suas presenças são registradas nos livros de batismo e nos inventários e, verificamos que nos jornais de época de Desterro⁶, as crianças eram introduzidas como peças no comércio de escravos, sendo oferecida à venda como companhia para crianças brancas, ajudantes de casa e as maiores para ofícios domésticos e de rua.

Em Desterro, verificamos exemplos de crianças que eram tomadas pelo batizado à convivência de famílias dos seus senhores ou de outras próximas. E no período pós-abolição, os apadrinhamentos eram estratégias adotadas para manter o vínculo da criança com a família que a emancipou legalmente, mantendo outra forma de relação de poder, pela gratidão ou caridade como evidenciam os discursos, sendo que, suas funções se mantinham as mesmas, e lhes eram atribuídos toda sorte de trabalho. (WAGNER, 2002).

Essa cultura que materializa um lugar a margem, consolidou-se como permanente e é o traço mais resistente quando se analisa a criança negra no Brasil e em Santa Catarina.

Ainda quando passamos a examinar as condições observadas na contemporaneidade, constatamos que no Brasil, 84,5% das crianças negras de 0 a 3 anos não dispõem de creches (BRASIL, 2013:48), sendo que, as mulheres negras no Brasil são aquelas que mais chefiam famílias. Portanto, quem atende as crianças dessas mulheres?

2.2.2. Políticas de Diversidade Étnica: a primeira etapa da educação básica

A década de 1990 constitui-se como um dos marcos para a efetivação de políticas para a educação infantil quando a lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional passa a estabelecer:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, MEC, LDB, 1996:12)

⁶ Conta a história de Santa Catarina, que a cidade de Florianópolis já foi chamada “Desterro”. Seu nome só foi alterado após a Proclamação da República quando a vila elevou-se a cidade e passou a ser chamada pelo nome que tem até hoje.

Para Carvalho (2013), os movimentos sociais participaram ativamente do processo para a obtenção dessa política, para a qual as crianças passaram a ser compreendidas como sujeitos de direitos, ativos e detentores de cultura.

Nas décadas seguintes, a sociedade civil e as instituições públicas brasileiras buscaram debater orientações e regulamentações para a Educação Infantil, acolhendo no contexto da organização dessa etapa da educação básica, as concepções de diversos setores da sociedade, dos quais destacamos, os segmentos étnicos indígenas e negros.

Assim, no ano de 2010, quando são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, observa-se que criança é um conceito que se aplica para todos os sujeitos de 0 a 5 anos de idade, e que, nesse contingente, são observadas as especificidades das crianças indígenas, afro-brasileiras, quilombola e do campo, considerando ainda, as classes sociais, as questões de gênero, as necessidades especiais e os contextos regionais.

As Diretrizes, acima citadas, orientam que é “indivisível” e “indissociável” a dimensão sócio-cultural da criança, logo, a prática pedagógica no cotidiano educativo não deverá difundir o apartamento⁷ entre o projeto político pedagógico, as concepções de educação e os princípios das unidades educativas da educação infantil em relação aos conteúdos identitários das crianças.

Nesse sentido, julgamos importante apresentar o que diz o texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, no que se refere às ações articuladas com a diversidade étnica, com recorte afro-brasileiro. Vejamos:

Quadro II – Etnia de matriz africana (e temas correlatos) nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) – (2010)

Diversidade (e temas correlatos) no texto da DCNEI.	Conteúdo	Página
Definição de Criança	Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.	12
Conceito de Currículo	Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.	12

7 Apartar, o mesmo que separar, afastar.

Princípios da E.I	<p>Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.</p> <p>Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.</p> <p>Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.</p>	16
Concepção	<p>Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;</p> <p>Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;</p> <p>(...)</p> <p>Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;</p> <p>Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.</p>	17
Organização de Espaço, Tempo e Materiais.	<p>A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e socio-cultural da criança;</p> <p>(..)</p> <p>O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade⁸</p> <p>(...)</p> <p>A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América</p>	

8 Essa questão está presente na fala dos membros da comunidade quilombola do Rio Vermelho. Reivindicam consideração com os saberes do Quilombo.

Proposta Pedagógica e Diversidade	(...) reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; (..) A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.	21
Práticas Pedagógicas da E.I	Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.	26/27

Tabela: Jeruse Romão

A Secretaria de Educação de Florianópolis, seguindo as políticas nacionais, introduz nos documentos da Educação Infantil, a temática da diversidade étnica que articulados com os documentos nacionais orientam as ações pedagógicas.

2.2.3. Cuidar, Educar e Acolher na Diversidade: as crianças e suas identidades étnico-culturais

Cuidar, educar e acolher na diversidade remete para uma amplitude de características que podem ser potencializadas nas construções e nos pertencimentos que a diversidade possibilita.

Cuidar e acolher a criança negra impõem gestos, olhares, linguagens escutas e, sobretudo, “implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo”. (SANTANA, 2010:18)

Na diversidade, cuidar, educar e acolher implica um processo formativo constante do professor/a na educação infantil especificamente e na educação básica como um todo.

É necessário reconhecer que as relações raciais podem ocorrer em contextos educativos e estes envolvem tensões. Há expressões verbalizadas por crianças, tais como: “não gosto de brincar com ele por que é preto”. Este tipo de expressão exige ações pedagógicas que afirmem positivamente a identidade das crianças.

Por fim, cuidar, educar e acolher na diversidade na educação infantil pressupõe, segundo Santana:

Não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas é outro fator importante na construção de práticas democráticas e de cidadania para todos e não só para as crianças. A criança discriminada, rejeitada pelos colegas por causa da cor escura de sua pele, de seu cabelo crespo, precisa ser ouvida e acolhida, ao mesmo tempo em que atividades pedagógicas precisam ser desenvolvidas para tratar do assunto com todas as crianças. O não silenciamento em situações de discriminação racial e outras, informa para todos, adultos e crianças, que essas atitudes são inadmissíveis quando se acredita em uma educação humanitária e de respeito à diversidade. (SANTANA, 2010:19)

Assim, o lugar que as professoras assumem no processo educativo é imprescindível, pois são elas que articularão ações que levem em conta a diversidade existente neste contexto. A tomada de consciência das singularidades e da identidade das crianças – e aqui referimo-nos especialmente às crianças negras e às práticas racistas envolvendo-as – precisa ser visibilizada.

Estudos realizados na RME, a exemplo da pesquisa de Cristiane Irinéa da Silva (2007), somadas às observações dos profissionais da educação⁹ indicam que as famílias das crianças não brancas encontram dificuldades para apontar seu pertencimento étnico, demonstrando que são acometidas pelos estigmas que o racismo, os estereótipos e as representações negativas impingem aos grupos de descendência afro-indígena.

No ato da matrícula, por exemplo, Silva (2007) verificou que os responsáveis pelas crianças – pais, mães, avós, tendem a identificar seus/suas filhos/as no grupo dos pardos, embora suas características e fenótipos sejam de pretos.¹⁰

Repetem as crianças, segundo seus/suas professores/as, a atitude dos pais no cotidiano das convivências educativas.

Nas unidades educativas, observa-se recusa sobre seus traços étnicos, assim como, resistência para identificar-se com brinquedos e literatura que lhes representam, por exemplo. Esses conteúdos, introjetados por adultos e crianças negro-indígenas, resultam dos processos sociais que vivenciaram, das observações e experiências que repousam sobre um modelo – estético, étnico, biológico, social – que sabem dele não fazem parte.

As ações pedagógicas, substanciadas de intencionalidades, precisam compreender que esses comportamentos se instalam pela negação das pertenças e pelos silêncios estabelecidos diante de tensões envolvendo as relações étnico-raciais. Azoida Lorreto da Trindade (2010) sugere que os eixos condutores para trabalhar a ERER na Educação Infantil sejam o Acolhimento/Diálogo (modos de sentir); a Práxis (modo de interagir); e os Valores civilizatórios afro-brasileiros (modos de ver).

Por que trabalhar Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil.

Planejar e realizar com as crianças no contexto da Educação Infantil ações pedagógicas contemplando as Relações Étnico-Raciais justifica-se primeiramente por ser um direito das crianças e também, por ser um compromisso político do professor. Compreendemos que todas as crianças têm o direito de ter suas histórias contadas, em especial as crianças negras. Por que em especial as crianças negras? Porque durante muitos anos suas histórias deixaram de ser contadas no chão das unidades educativas de cuidado e educação da primeira infância. E o que isso significa? Significa que durante muito tempo elas estavam “invisíveis” ao olhar de quem planeja e realiza ações pedagógicas com e para elas. Onde estavam suas brincadeiras? Músicas? Danças? Crenças? Expressões artísticas? Suas culturas? Suas representatividades? Esta invisibilidade na primeira infância precisa ser tratada com muita seriedade. Ao não serem contempladas nas ações pedagógicas, como será que as crianças negras construíram ao longo destes anos de ausência de suas histórias nas unidades educativas suas identidades? E a construção da identidade pelas crianças, acontece justamente no período de suas vidas no qual estão frequentando as instituições de educação infantil. É direito das crianças construírem positivamente suas identidades, o que para elas, está ligado ao reconhecimento e entendimento das características físicas que carrega, da ancestralidade, da cultura e da relação que estabelece com os outros. Sandra Regina Pires /Professora da RME de Florianópolis

9 Conforme relatos apresentados nos encontros para debater sobre a Matriz ERER nos grupos da Educação Infantil.

10 No ato de matrícula, os/as responsáveis são perguntados/as sobre o pertencimento étnico-racial das crianças. São oferecidas opções para resposta, seguindo as categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quais sejam: Branco, Preto, Pardo, Indígena e Amarelo. Na ficha consta ainda a opção não declarados.

Destaca a autora, que a acolhida é sentir o outro, na sua integridade e integralidade. Para ela o mediador da acolhida é o diálogo. Os modos de interagir, a práxis e a mudança de mentalidade caminham juntos. Para a construção de uma sociedade sem racismo, é preciso estar aberto/a para a valorização de outros e de novos conteúdos. E “os modos de ver” estão manifestos nas ações de reconhecimento, considerando que as crianças, para se constituírem cidadãs, sujeitos conscientes e humanizadoras precisam vivenciar os universos culturais, históricos e identitários pessoais e coletivos.

As posturas das professoras e dos professores são fundamentais para o desenvolvimento dos eixos propostos por Trindade (2010). A Educação Infantil é a primeira etapa da trajetória escolar da criança e muitas das experiências e vivências marcarão as vidas desses sujeitos de forma definitiva. Crianças que não são acolhidas e inseridas, cuja identidade é invisibilizada podem manifestar sequelas identificadas na sua auto-estima, na sua sociabilidade e no seu (in)sucesso escolar (CAVALLEIRO, 2005; ROMÃO, 2005).

Para tanto, precisamos oferecer as condições para que as crianças percebam a diversidade como um atributo e não como uma marca de desigualdade.

O desafio está em compreender que o silenciamento das identidades das crianças negras, ligadas à sua ancestralidade e as relações estabelecidas em seu grupo de pertença, corrobora para o apagamento de experiências e a exclusão de novos repertórios culturais e de conhecimento. Sua identidade não precisa, em hipótese alguma, ser anulada diante de outras. Esta criança não precisa se descaracterizar para ser aceita no grupo.

Nesse sentido, indagamos: quais atitudes, narrativas e lógicas as profissionais lançarão mão para superar discursos e comportamentos racistas que se evidenciam, ou camuflam-se, no contexto educativo? Que estratégias criarão para incluir as crianças de diferentes origens étnico-raciais? Como contribuirão para que as crianças construam ou fortaleçam identidades que as ajudem a confrontar os constrangimentos impostos por uma ordem social instituída no interior das unidades educativas? Quais as formas de participação social no sentido de emancipação de ações e modos de pensar das crianças negras?

Mas não basta resumir nossa compreensão a indagações, há que se mobilizar ações a fim de pôr em prática e de se levar a cabo ações pedagógicas que visem coibir¹¹ práticas excludentes.

Na educação infantil a brincadeira, como ação social, é uma das formas privilegiadas de se por em relação os sujeitos envolvidos no contexto educativo.

Vamos então à importância da brincadeira...

As orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis (2012) trazem importantes reflexões sobre a brincadeira como uma das “atividades centrais da vida das crianças” (2012:34).

O documento referido afirma que a brincadeira é o eixo estruturante e estruturador do cotidiano educativo e um dos pilares das culturas da infância, e é uma atividade social significativa e básica para a constituição humana.

Desta forma, a brincadeira constitui uma atividade social que traduz a forma como a criança interpreta e conhece o mundo, os objetos, as culturas e as relações que estabelecem entre si e com o

11 Coibir, aqui, no sentido de obstar a continuidade dessas práticas racistas com reflexão e atitudes práticas.

meio ao qual estão inseridos. Tais ações corroboram para a construção da identidade e da alteridade das crianças na medida em que, durante a brincadeira, elas estabelecem relações sociais constantes com o outro sujeito, em especial, com outras crianças no contexto coletivo de educação.

O documento avança no sentido de destacar que as “brincadeiras pressupõem aprendizagem social”, portanto, o papel das professoras na organização dos espaços, tempos e materiais para que a brincadeira ocorra é relevante, especialmente “como espaço de formação humana”, pois considera que através delas as crianças socializam, trocam, convivem com outras, reproduzem costumes culturais e são desafiadas a buscarem soluções para problemas. Um dos desafios a serem superados está relacionado com o trato que a criança negra recebe quando propomos brincadeiras para o grupo.

Vamos a alguns exemplos de brincadeiras, em especial brincadeiras de origem africana:

Quem já ouviu falar da Matacuzana¹² e das cinco Marias?

Do Boi de mamão e do Boi Bumbá.

Do Terra-Mar¹³ e do morto-vivo.

Do Pengo Pengo (Uganda)¹⁴ e do Cabo de Guerra do Brasil.

O jogo e a brincadeira no universo negro-africano são situados como elementos de preparação para a iniciação e ritos de passagem, para aprender sobre a ordem e organização familiar e comunitária, para lidar com as práticas sagradas.

Como fazê-lo?

Não existe uma única forma de tratar das questões que apresentamos. O grupo de crianças, as suas características e os seus interesses é o que vão determinar os modos de apresentação da temática.

É preciso estar atenta/o aos momentos em que uma intervenção se faça necessário e pode acontecer fora do planejamento do dia escolar, determinada por um acontecimento na comunidade, nos lugares sagrados ou festivos, no programa de televisão, no desenho animado ou mesmo na escola.

Precisamos, portanto, estar preparadas para não invisibilizar um momento que necessite de nossa mediação, afinal, as crianças interagem entre si e podem demandar, nessas interações, necessárias mediações.

É preciso inserir nas atividades das crianças, novas maneiras para tratar com a diversidade, não só como um “elogio à diferença” – que muitas vezes fica limitada a perspectiva da admiração da estética, mas, como formação para o princípio do “respeito à diferença” – permanente, amplo –, estruturante das relações no âmbito da diversidade.

Por ser tratar de um tema estruturante, a diversidade étnico-racial, cultural, social, de gênero, religiosa, etc., devem ser inseridas no projeto político pedagógico da unidade educativa e devem fazer parte da concepção de educação da Educação Infantil. Afinal, que sujeitos queremos formar para o trato com a diversidade e as diferenças?

A diversidade como conteúdo estruturante da educação infantil, deve contar com o envolvimento da gestão, logo, planejar, organizar, executar e avaliar as políticas e seu desenvolvimento são ações

12 Segundo a Revista Ciência Hoje: “A matacuzana é um jogo de origem africana muito popular em Moçambique. O bom dele é que você pode se divertir em qualquer lugar, só precisa ter algumas pedrinhas. Essa brincadeira foi trazida para o Brasil pelos escravos e deu origem a outros jogos com pedras, como “três-marias” e “chocos”. hc.cienciahoje.uol.com.br/matacuzana-o-que-e-isso-2/

13 Jogo do Moçambique, semelhante ao Morto-Vivo.

14 Muito semelhante ao Cabo de Guerra. A diferença é que em Uganda as crianças dão a mão umas as outras para puxar e no Brasil puxava uma corda.

também esperadas. Os recursos disponibilizados, as horas para a formação das professoras e outros investimentos necessários precisam ser previstas na gestão.

2.2.4. Traçando Caminhos: trabalhar EREER com as crianças pequenas

Algumas experiências bem sucedidas na temática foram desenvolvidas na Rede Municipal de Florianópolis¹⁵ e demonstram que é possível e necessário esse trabalho. Outro aspecto a ser considerado reside no fato de que as crianças vivem essas pertencas e relações fora da escola, portanto, devem ser consideradas em espaço educativo formal.

De acordo com EVARISTO (2006:16-17), “o desenvolvimento da criança e sua percepção da diversidade étnico-cultural” acontece desde muito cedo.

Essa percepção deve ser mediada pela professora. Segundo a autora, as crianças desde a mais tenra idade percebem características físicas; tais como, cor da pele, textura dos cabelos. Identificam o gênero e são curiosas, identificam as diferenças entre os sujeitos.

Por conseguinte, as atividades planejadas, podem garantir que as crianças participem de ações pedagógicas intencionalmente preparadas para oportunizar novas experiências sobre a África, seus sujeitos e conteúdos, agregando as várias linguagens, as experiências da comunidade, das famílias, dos grupos culturais e, especialmente da criança.

A seguir, propomos algumas possibilidades:

- Preparar nas unidades educativas, espaços afetivos e acolhedores, que favoreçam as crianças referências afirmativas de sua identidade e pertencas. Incluir nesses espaços quadros, gravuras, livros, bonecos, brinquedos, jogos que representem todas as crianças.



15 A exemplo dos projetos desenvolvidos pelas seguintes professoras: Tatiana Valentin Mina Bernardes, com o projeto: “Tudo bem ser diferente: questões étnico-raciais (2012). Sandra Pires, com o projeto: “Relações étnico raciais na educação infantil: possibilidades na ação pedagógica” (2014). Anne Marie Tribess Onesti, com o projeto: “Nossas Raízes, de lá e de cá! Conhecendo um pouco mais sobre a África e os legados africanos em nossa cultura” (2013).



- Acolhimento da criança, da corporeidade, das suas heranças e pertenças e das suas famílias



- Representar as identidades através de jogos, bonecos, fantoches e outros brinquedos;



- Valorizar os traços étnicos das crianças através de atividades lúdicas orientadas por textos de literatura. As crianças encontram no cabelo conteúdo de estranhamento e negação. Atentos a essa questão, está disponível uma importante literatura infantil em torno dessa temática.
- Contar e apresentar histórias que tenham personagens negros/as ou que estes estejam inseridos em contextos multiculturais;



- Contar histórias para os bebês, estimulando-os através de sons de instrumentos, imitação de vozes, etc. Mostrar as imagens das pessoas nos textos é muito importante.



- Lendas e contos africanos



- Ampliar o repertório cultural e vivencial das crianças e desmistificar a ação dos personagens trazidos pela mídia e romper com padrões que privilegiem uma única etnia e cultura



- Trabalhar com diferentes composições familiares



Família Colchete (acervo do município)

- Trabalhando com música africana e afro-brasileira, estimulando a socialização através da música, das expressões da arte e dos movimentos corporais.



- Apresentar o samba, a capoeira, o maracatu

Vamos Cantar?

África (Palavra Cantada)

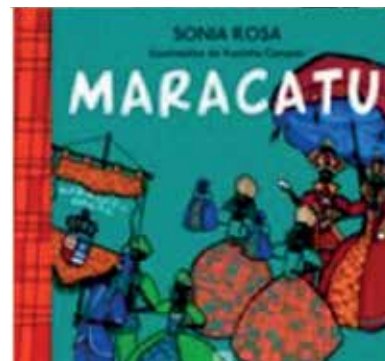
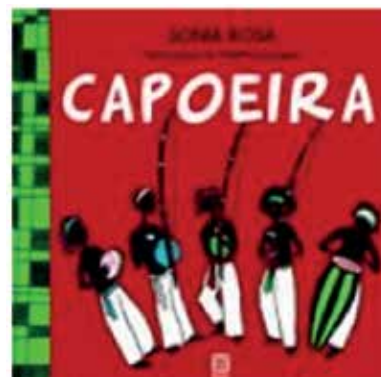
Quem não sabe onde é o Sudão
saberá
A Nigéria o Gabão
Ruanda
Quem não sabe onde fica o Senegal,
A Tanzânia e a Namíbia,
Guiné Bissau
Todo o povo do Japão
Saberá

De onde veio o
Leão de Judá
Alemanha e Canadá
Saberão
Toda a gente da Bahia
sabe já
De onde vem a melodia
Do ijexá
o sol nasce todo dia
Vem de lá

Entre o Oriente e ocidente
Onde fica?
Qual a origem da gente?
Onde fica?
África fica no meio do mapa do mundo do
atlas da vida
Áfricas ficam na África que fica lá e aqui
África ficará

Basta atravessar o mar
pra chegar
Onde cresce o Baobá
pra saber
Da floresta de Oxalá
E malê
Do deserto de Alah
Do ilê
Banto mulçumanagô
Yorubá

Link: <http://www.vagalume.com.br/palavra-cantada/africa.html#ixzz3bahTnXqK>



- Construir instrumentos musicais



- Trabalhar lógica e raciocínio através de jogos. Apresentar o Mancala: jogo africano. Confeccionar o tabuleiro do jogo.

2.2.4.1. EREER na Educação Infantil: acolhendo o sujeito

Não importa quanto longa seja a noite, o dia virá certamente.

Provérbio africano.

Por fim, reafirmamos que a Educação Infantil é um lugar no qual diferentes identidades se cruzam, em que olhares, desejos e ações se diferenciam, portanto, este é, ou deveria ser, por excelência um espaço ‘privilegiado’ de encontros e de relação. Ultrapassando preconceitos pelos quais essas diferenças são vistas como deficiência ou carência de algo, resgata-se o direito de pertença das crianças negras a uma comunidade que as inclua como cidadãs, livres dos estigmas gerados pelo seu pertencimento étnico, geográfico, social e cultural e pela ignorância de quem deveria conhecer melhor a história da qual também faz parte e tem responsabilidades sobre ela, que são os adultos, em especial as professoras.

O desafio, deste modo, está em movimentar-se no sentido da superação dos estigmas e no reconhecimento, respeito, ética e potencialização do encontro das diferenças. Nesse sentido, há que se mudar atitudes e comportamentos frente às crianças negras e não negras, haja vista, que serão essas diferenças que possibilitarão a compreensão da dimensão humana e o fortalecimento da igualdade e da democracia entre grupos sociais no contexto da Educação Infantil institucionalizada.

Parte II

2.3. As Crianças, os Adolescentes e Jovens: o que devemos considerar

A Educação Básica apresenta o desafio, já pontuado na discussão anterior, de pensar o contexto social carregado de preconceitos, de discriminação, de estereótipos que muitas vezes está sendo transportado para o espaço escolar. Este por sua vez, apesar de ser o grande promotor das práticas de valores, acaba (re)produzindo preconceitos e estereótipos presentes no imaginário social.

Sabemos o quanto a Educação do Município de Florianópolis tem avançado nas políticas referentes à educação étnico-racial. Porém, ainda temos muitos afazeres pela frente para conseguirmos superar o eurocentrismo presente no contexto das Unidades Educativas.

Nesta linha condutora apresentamos o currículo como uma proposta encharcada de pluralidade étnico-cultural que busca reconhecer e atuar para a promoção da igualdade. A escola é pública e plural e sendo assim, seu currículo deve acompanhar essas características, ou seja, ser público e plural.

A Matriz Curricular de Educação das Relações Étnico-Raciais tem como grande desafio possibilitar a compreensão de que as diferenças são produtos das relações sociais, culturais, políticas, históricas, identitárias. Que essas diferenças devem ser respeitadas e, pedagogicamente podemos aprender sobre nossas individualidades, ou seja, como todos/as somos diferentes e, ao mesmo tempo, como todos/as possuímos semelhanças.

Para tanto, a tarefa central da segunda etapa da educação básica – o Ensino Fundamental é debater sobre inclusão, diversidade e equidade na educação, possibilitando indagações, problematizações, desafios e redirecionamentos das políticas e das práticas realizadas pelos profissionais desta rede de ensino.

2.3.1. Os Sujeitos Étnicos do Ensino Fundamental: uma (re)leitura possível

O Ensino Fundamental é superado pela Educação Infantil no que tange ao número absoluto de estudantes negros (pretos+pardos). Contudo é no Ensino Fundamental que encontramos o maior número de “não declarados” e, se repetido o comportamento encontrado na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos, haveremos de considerar que grande parte desses são negros.

**QUADRO III -Matrícula na Educação Fundamental – Cor e raça
Florianópolis -2014**

Cor/raça	Matrícula
Branca	8.083
Preta	345
Parda	1.076
Indígena	23
Amarela	10
Não declarados	4.766
Total	14.303

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina

Tabulação: Jeruse Romão

Os dados gerais não consideram outros diálogos importantes, como as distorções por idade e etnia, e se acompanham a tendência nacional trazem conclusões bastante contundentes e que demandam uma intervenção urgente. Essas questões por certo deverão estar na pauta de nosso projeto político pedagógico e das ações que levarão em conta as condições de aprendizagem.

2.4. Currículo em Debate: compromisso das áreas de conhecimento

Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

Chimamanda Adichie¹⁶

A legislação vigente sobre o ensino de conteúdos africanos mobiliza a educação como um todo. Mas, algumas áreas de conhecimento parecem ser mais sensíveis ao tema (mesmo que por força da Lei). Entre elas História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes. Nosso compromisso deve estar marcado por focar estas áreas, sem, contudo, desconectá-las de um contexto mais amplo, pois nosso pacto é fortalecer a adoção de políticas e práticas de superação do racismo e da desigualdade racial na educação básica municipal.

Sendo assim, partimos para as discussões que elencamos pertinentes para este início de conversa. Não foge ao nosso objeto, lembrar que as representações do negro na sociedade brasileira, em parte foram ideologicamente construídas e algumas áreas das ciências foram (co)autoras dessas representações. E dentre elas está a História. Por isso resolvemos começar por ela.


Se a história nos mostra uma faceta bastante questionável do seu papel enquanto disciplina escolar, é também ela marcada por suas possibilidades de ação no enfrentamento dos preconceitos e da discriminação tão presentes na “história oficial eurocêntrica”. Campos contemporâneos da História têm contribuído para o ensino das Africanidades. De certa forma estas discussões por hora travadas trazem a África na perspectiva dos africanos e de seus descendentes no Brasil, como ênfases que apontarão um maior equilíbrio sobre essa temática.

Neste sentido, convidamos os/as professores/as a revisitar África na visão dos pensadores africanos e afro-brasileiros, sobretudo, daqueles que chegam até nós através da importante publicação que nos oferece a UNESCO – História Geral da África – e que reúne expressivos pensadores africanos.

Embora os centros de pesquisa e os núcleos de estudos afro-brasileiros das instituições de Ensino Superior tenham produzido nas últimas duas décadas um significativo número de estudos sobre a África e a afro-brasilidade, ainda são os livros didáticos os maiores divulgadores de informações sobre esses assuntos.

Infelizmente, aí apresenta-se uma das situações que merecem destaque: os livros didáticos e as suas abordagens. Anderson Oliva (2003), ao estudar a História da África nos livros escolares, identifica que o conteúdo é esquecido e relegado a um plano de menor importância, com imagens marcadas

16 Trecho de uma fala da feminista nigeriana Chimamanda Adichie, na celebrada conferência “O perigo de uma história única (TAD)”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>



por estereótipos, com pessoas agonizantes, acometidas pela fome e a doença. O autor considera uma lástima essa forma permanente e cristalizada apresentada nos materiais que serão a base de pesquisa e informação para muitos meninos e meninas do nosso país. No contexto das cristalizações, está uma ideia de negro, construída pelo estatuto colonial e que mantém conteúdo permanente que infere na dinâmica das relações étnicas contemporâneas.

2.4.1. Revisitando os Livros Didáticos: Qual história?

Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa.

Chimamanda Adichie

Na perspectiva crítica, ensinar história dos negros, da África e dos afro-catarinenses, é também revisitar o que os historiadores produziram sobre esse segmento. Quais eram as representações? Como era contada a história dessas pessoas?

Renilson Rosa Ribeiro (2007), ao analisar as formas de apresentação do corpo negro nos livros de história do século XX até o XXI, destaca que ao retratar as atividades dos negros na Colônia, os castigos corporais, a vigilância do homem branco, os corpos seminus e as mãos acorrentadas, as obras de Debret e de Rugendas cristalizaram, por gerações, imagens de que reduzem a experiência das populações de origem africana ao contexto da escravidão.

Para Ribeiro (2007), as representações do negro nos livros didáticos de história, a partir da metade do século XIX, elegeram os conteúdos, os modelos de interpretação e os projetos políticos das elites comunicadas pelas mensagens dos textos didáticos.

O livro didático, por esta razão, justifica-se como fonte rica de pesquisa por se constituir como espaço privilegiado de disputas políticas de constituição de identidades. Nele, há diferentes personagens e modelos de interpretações em jogo. Assim como o currículo, segundo Tomaz Tadeu da Silva, o livro didático é lugar, espaço, território. Objeto de relações de poder por ser trajetória, viagem, expedição, percurso na formação de gerações de leitores-alunos. Ele é autobiografia, nossa vida, nosso currículo vitae: neste espaço se fabrica nossa identidade. O livro didático é texto, discurso, documento. É um documento de identidade, uma colônia identitária; objeto de desejo de vários grupos, projetos e políticas. Suas páginas são espaços de políticas. Elas não são a História do Brasil, mas nela são esboçadas as histórias desta comunidade imaginada, de múltiplas definições e leituras, batizada de Brasil (RIBEIRO, 2007:02)

Assim sendo, uma das tarefas das políticas de promoção da igualdade é o estabelecimento de equilíbrios. O signo em torno do “ser negro” no Brasil, em geral, manteve-se naquilo que estabeleceu o estatuto colonial, qual seja, indivíduos “com ausência de valores e estéticas civilizadas”. Artificio que naturalizou e contribuiu para a invisibilidade do negro nos espaços sociais, nas estruturas de poder e também na escola, destacadamente, nos conteúdos escolares.

Contribui a história para revisitar conteúdos tão importantes como àqueles que tratam de raça e etnia, eugenia e higienismo, democracia e exclusão, igualdade, equidade e identidades, entre outros conceitos fundamentais para o entendimento e problematização do tema.

Ainda assim, a temática pede articulações da História com outras áreas de conhecimento numa perspectiva inter/multidisciplinar para a abordagem. Importantes contribuições para o ofício do en-

sino da história da África e dos afro-brasileiros trazem à antropologia, a arqueologia, a etnologia e a etnomatemática, que nas escolas do Ensino Fundamental aparecem traduzidas nas diversas áreas que se complementam.

2.4.2. A Abordagem: A África como ponto de partida

Historiadores/as com experiência no ensino de África nas escolas, sugerem que é a partir das experiências dos africanos em África e na diáspora e não da escravidão que deveria seguir o percurso para aqueles/as que pretendem o ensino baseado na perspectiva do equilíbrio da história. Ao escolher de que lugar apresentamos esse sujeito (africano) e seu lugar de origem (a África, ou melhor dizendo, as Áfricas) determina a forma como ficará registrada a informação que servirá de base para outras que virão. Temos que rever a visão eurocêntrica que ainda começa pela escravidão e informa a África como o lugar dos escravos.

Existem outras possibilidades e assim vamos conduzindo a nossa tese. Poderíamos começar refletindo sobre os sujeitos. Então problematizaríamos a seguinte questão: quais as qualidades presentes nos africanos (e na África) que fizeram que fossem de interesse da Colônia Portuguesa e consequentemente trazidos para o Brasil?

Embora, sejam recorrentes as informações sobre as contribuições dos africanos à cultura brasileira, essas se limitam a cultura, culinária e as festas.

Podemos ampliar significativamente essa visão, informando que: foram trazidos para o Brasil aproximadamente cinco milhões de pessoas que desembarcaram nos portos brasileiros trazendo consigo conhecimentos tecnológicos e técnicos para as áreas da agricultura, metalurgia, medicina, botânica, pecuária e as artes. Esses conhecimentos eram sabidos muito antes do regime da escravidão, prática comprovada pelo comércio entre africanos e europeus.


A África, dividida em reinos assim como a Europa, oferecia para o Brasil através dos africanos trazidos, uma série de elementos das suas civilizações, etnias e diversidade cultural. Aqui, pois, está outra ênfase definitiva para o equilíbrio da história:

Compreender a África plural e com suas civilizações e diversidade.

Ainda cabe ressaltar que, segundo Telles & Melo (2013:29-41), os relatos dos viajantes pelos reinos africanos (em torno dos séculos IX e X) registram potentes edificações, fortificações, obras hidráulicas para canalização de rios, manufatura de tecelagem, os artigos e artefatos de metal, o calendário lunar (que servia de orientação às mulheres em seus ciclos menstruais e gestação), os conceitos matemáticos (sobretudo a geometria, observada nas pirâmides do Egito), a medicina (já voltada para o corpo, para o interior do corpo, a exemplo dos banyoro com suas técnicas de cesariana e os egípcios com o embalsamento) e a produção de aço, dentre outros tantos registros sobre os conhecimentos dos africanos.

As mulheres, em especial, já eram conhecidas pelos cuidados com a família e as crianças, sendo que foram trazidas em parte para essas atividades na casa grande. Cozinhavam, lavavam, passavam, costuravam, amamentavam, vendiam produtos nas ruas e nas quitandas e eram alugadas por seus senhores para prestarem serviços a outros.

Esses conteúdos como ponto de partida ampliam-se para outros, inclusive para a escravidão. Seguramente teremos duas identidades de partida: uma a “do africano em África”, e a outra, a do “africano escravizado no Brasil”.



O africano escravizado foi trazido (embora os livros didáticos de história ainda digam que *ele veio*) com papéis definidos para o trabalho e sujeitos desse contingente destacaram-se na luta pela libertação dos africanos e no desempenho de atividades especiais.

Em Santa Catarina ainda está disponível e pouco tocada à história dos africanos trazidos, suas pertenças e seus conhecimentos. Cardoso, pesquisador da temática reflete e convida:

Em nossas pesquisas, o que salta aos olhos é a grande diversidade cultural de condição das pessoas de origem africana que aqui viveram. Suas múltiplas formas de associação como as irmandades, suas diferentes comunidades como africanos, pardos e crioulos, suas redes familiares que atravessaram caminhos por localidades distantes. Com os vínculos de amizade, compadrio, solidariedades horizontais e verticais foram manipuladas de modo a ampliar os espaços de autonomia e formas de viver a liberdade. Convido todos a ler as cartas de alforria, contratos de locação de serviços, requerimentos para a Câmara para, por meio deles, vislumbrar os movimentos destas gentes, de como por meio da astúcia e mil artimanhas garantiam sua humanidade contra os valores de uma sociedade que insistia em reduzi-los à condição de coisas, dependentes, dos quais explorava o trabalho e a obediência. (CARDOSO, 2009:84)

Fica assim, a grande tarefa do sistema educacional brasileiro e do espaço escolar: se posicionar no sentido de definitivamente romper com os principais pilares da identidade nacional composto pela educação e a narrativa oficial da história nacional e alicerçar-se no vasto campo de pesquisa e no ensino relativo à África no Brasil numa abordagem mais abrangente que aquela África relacionada apenas ao passado brasileiro. Será grande o esforço na eliminação de estereótipos aferidos ao continente, sejam aqueles detratores e racistas, sejam aqueles mais voltados a uma “África mítica” e idealizada.

2.4.3. A Abordagem: o espaço da África como ponto de partida

As discussões curriculares travadas na Geografia também ocupam lugar preponderante no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

A importância dessa abordagem está nas possibilidades efetivas de apreensão da realidade, do lugar e do mundo em que vive, seus atributos e as relações desses com a humanidade em sua diversidade. Os espaços geográficos estiveram e ainda estão vinculados e organizados de acordo com os modos de vida dos grupos hegemônicos. Essa organização, acomodada em padrões, compromete o uso coletivo do espaço social e, sobretudo, desconsidera a cidade como um território coletivo constituído por muitos outros, dentro os quais, os territórios étnico-culturais.

A segregação étnica, por exemplo, traz para a discussão o conceito de território, ou seja, como as desigualdades podem ser interpretadas estudando o espaço geográfico da cidade.

Segundo Santos (2009), no final do século XX, a Geografia passa a reconhecer-se como um campo que se amplia para a diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas. No Brasil, emerge a Geografia Crítica, tendo como marco a criação da Associação de Geógrafos Brasileiros em 1978 e o regresso de geógrafos exilados pela ditadura militar, dentre eles, o geógrafo afro-brasileiro Milton Santos. Esses movimentos trouxeram novas ênfases que implicaram em imersão para revisões e releituras e, novas tendências foram consolidando espaços, destacadamente, novos espaços teóricos que passam a discutir os ramos da geografia e suas ênfases culturais e dos territórios culturais e destes, o das relações étnico-raciais.

A Lei 10.639/03 reposiciona as áreas e campos de estudos sobre seus papéis para as construções que demanda no universo dos conteúdos de matriz africana e afro-brasileiros no ensino. Mas de qual geografia estamos falando? Muito temos que ensinar e muito temos que aprender.

2.4.4. A História da África e a EREER: desconstrução dos lugares

Para a EREER, a desconstrução do racismo exige a desconstrução dos lugares fixos, estabelecidos e hierarquizados, tendo por base os estigmas de inferioridade. O inferiorizado é também produto daqueles que pretendem deslegitimar os seus territórios, sejam eles material ou imaterial, diluindo ao máximo a autoria humana de suas construções, realizações e feitos.

Produzir os conteúdos de inferiorização exigiu habilidades teóricas e representações refinadas. A África, embora represente pertença de mais da metade da população brasileira é, ao mesmo tempo, representada como uma identidade externa, que vive longe, em terras distantes, estranhas e sem registros civilizatórios que nos inspirem aproximações e semelhanças.

A representação do Continente Africano careceu e ainda carece de equilíbrio histórico e geográfico. A África desde sempre apresentada de forma definitivamente como lugar de pobreza, caótica, imatura e não civilizada, é hoje rerepresentada com seus elementos principais para o estabelecimento de novas abordagens pela geografia. Cesar Augusto Caldas Santos e Raphael Luiz Silva da Costa, ao estudar etnia nos livros didáticos de Geografia, refletem:

Nossa inquietação está em perceber que o material didático que tem como um dos fins apresentar o mundo ao educando, foi construído com base na epistemologia do pensamento europeu. Com isso a representação de mundo difundida (...) prima a hierarquização de espaço e de grupos humanos, enfatiza as carências dos países conceituados como subdesenvolvidos e exalta os desenvolvidos atribuindo a eles mesmos o mérito de sozinhos ascender a posição que hoje ocupam no sistema-mundo-moderno colonial. De modo silencioso atribui uma “cor” para cada continente, reforçando as identidades geoculturais. Espaços inferiorizados são habitados por gente considerada inferiorizada, cuja “cor” é o estigma dessa inferioridade sócio-espacial. (SANTOS & DA COSTA, 2001:35)

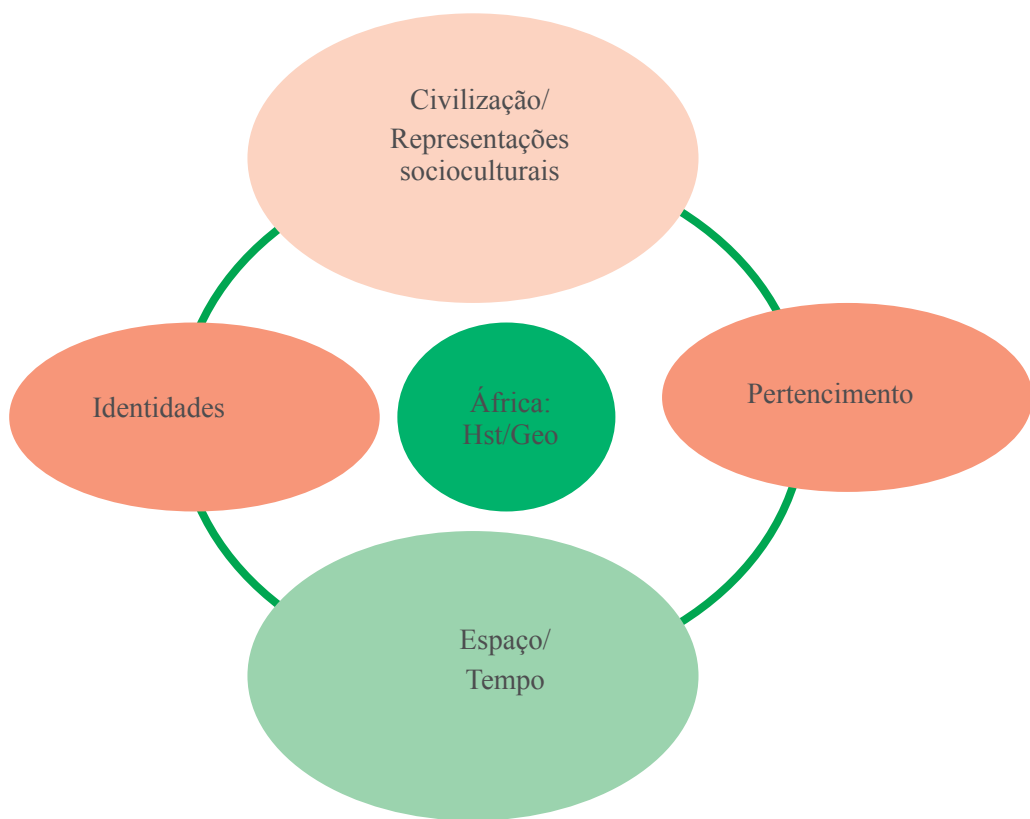
Ao propor a geografia no âmbito da EREER e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entendemos ser possíveis alguns percursos:

- Trazer território como a conceito central da geografia em EREER. Os territórios étnicos, rurais, tradicionais, de gênero, ou seja, os territórios diversos providos de vivências e de registros conceituais que informam às políticas públicas posição no mundo de seus sujeitos. Por outro lado, tratar para a compreensão de que a questão étnico-racial é um fator determinante quando se trata da distribuição espacial. Englobam todas as questões territoriais, a reprodução espacial das relações étnico-raciais e, as disputas de poder e a segregação espacial;
- Reapresentar a África e o continente africano como território de origem da humanidade, situando o Vale da Fenda como lugar que localiza essa origem, e estabelecendo as relações de pertencimentos do brasileiro com essa origem;
- Articular como perspectiva étnico-cultural considera a terra, os sujeitos da terra, suas territorialidades e representações, como importantes elementos de sua identidade. Introduzir o conceito de quilombos e terras quilombolas, considerando que a existência

de comunidade de quilombo em nosso município e de estudantes quilombolas em nossa rede.

Enfim, as ciências humanas trazem discussões amplas e, portanto, as possibilidades de ERER na geografia e história também o são. Por tratar da sociedade, de sua interação no espaço, da cultura, enfim perpassa por toda essa questão as relações étnico-raciais.

2.4.4.1. Ciências Humanas: compondo o currículo



Memória, identidade e representações socioculturais

- Identificar as representações sociais e culturais como construção da identidade étnico-racial em diferentes contextos;
- Reconhecer a diversidade cultural dos diferentes povos indígenas, africanos e afro-brasileiros no processo de formação da sociedade local, regional, nacional e mundial;
- Reconhecer a África como berço da humanidade.

Espacialidades e temporalidade

- Identificar o continente africano e as suas diferentes regionalizações;
- Identificar mapeamentos étnicos: as cidades e os territórios negros;
- Reconhecer os quilombos em Florianópolis, Santa Catarina e no Brasil.
- Conhecer o processo de urbanização e industrialização do continente africano.

Relações e formas de poder

- Analisar a política de branqueamento da população e branqueamento do território;
- Reconhecer processos políticos de conquista, dominação e confronto entre diferentes povos;
- Identificar formas de resistência dos povos escravizados em diferentes contextos;
- Identificar os conflitos étnico-raciais;
- Reconhecer o africano e o afro-brasileiro como sujeitos históricos: hominização e protagonismo;
- Identificar a escravidão como atividade econômica.

As pegadas na areia do tempo não são deixadas por quem fica sentado.

Proverbio africano

Fica o convite: Venha caminhar conosco!





2.4.5. As linguagens e as Relações Étnico-Raciais: identidades e pertencimentos africanos e afro-brasileiros

Fruto de relações sociais, também é, através da linguagem, que se efetivam as relações sociais, num circuito de conflitos, inovações e mudanças (PMF, 2008:56)

Os africanos escravizados, ao chegarem ao Brasil, foram proibidos de falar suas línguas de origem, estratégia adotada pelos escravocratas para dominar um conjunto de pessoas que articulavam línguas tão diferentes e que poderiam ser utilizadas como instrumento para fugas e rebeliões. Assim, registramos na história do Brasil a primeira manifestação política e intencional de interdição de uma das identidades do sujeito que é a sua fala, a sua língua.

Essa deve ser uma das análises presentes no currículo. E, ela perpassa com bastante intensidade a disciplina de Língua Portuguesa que se propõe a compreender os movimentos de negros e negras no Brasil, e restaurar os traços de suas identidades que foram interditados pelo regime escravocrata e os subsequentes, na medida em que a interdição foi naturalizada e institucionalizada.

A despeito da interdição, o português do Brasil, como registram Mendonça (1935) e Pessoa de Castro (2006) entre outros, expressa um conjunto de influências significativas, dentre as quais, destacam-se as línguas dos grupos étnicos dos africanos escravizados. Para Castro,

Depois de quatro séculos de contato direto e permanente de falantes africanos com a língua portuguesa no Brasil, o português do Brasil, naquilo em que ele se afastou do português de Portugal, descontada a matriz indígena menos extensa e mais localizada, é, em grande parte, o resultado de um movimento implícito de africanização do português e, em sentido inverso, de aportuguesamento do africano. (PESSOA DE CASTRO, 2006:04)

Para a pesquisadora, as proximidades da estrutura linguística encontrada entre o português da Europa antiga com as línguas africanas, estabeleceram terreno fértil e facilitador para esse amalgamento. Assim, estudos desta pesquisadora apontam que encontramos a influência africana no vocabulário, na morfologia e sintaxe, e na fonologia e pronúncia, havendo um conjunto de obras que tratam dessas questões.

2.4.6. Negro/a como Sujeitos da Literatura: Quais negros? Qual literatura?

Muito do que se consolidou acerca do negro no Brasil foi transmitido por olhares (re)produzidos pela literatura brasileira. Seguindo o que dizem alguns estudos, a literatura espelha as imagens sociais e divulgam para o/a leitor/a, conteúdos de histórias – ficcionais e reais – substanciadas pelos moldes das relações sociais das sociedades em que ela se insere.

Inúmeras gerações, através da literatura, tiveram contato com as representações do negro originárias do discurso da colônia, das relações sociais e étnicas da escravidão e dos conteúdos estereotipados na pós-escravidão.

Não nos esqueçamos da doce e resignada “Escrava Isaura” mestiça condenada aos ferros e que vive uma saga para reverter sua condição de cativa, determinada por sua descendência negra por parte

de mãe. Isaura, por ser “quase branca” e “quase negra”, é mediadora dos cenários identificados com sua origem mestiça: a Casa Grande, Senzala e o Quilombo.

A docilidade, a obediência e a subserviência, estão nas mensagens da Negra velha bondosa (Vó Anástacia), do negro velho dócil (Pai Tomáz ou o Tio Barnabé) e do jovem negro peralta e impertinente (Pedro Malazartes). Enfim, a literatura clássica que comunica os textos idealizados da cultura ocidental branca e europeia não sublinhou personagens com identidade de dentro, ou seja, protagonistas de seus processos.

Mas ainda assim, algumas questões precisam ser contornadas. Como caracterizamos a personagem Clara dos Anjos, do autor Lima Barreto, etnicamente falando? Qual das capas de livros que adotamos na escola, representa a personagem, descrita e caracterizada pelo autor?



Google*

Os locais de moradia (os cortiços), os papéis das mulheres (nas suas atividades domésticas e/ou sensualizadas), o despatriamento das crianças (menores de rua, pixotes) enfim, um conjunto de arquétipos e estereótipos que passam a ser alterados a partir da autoria negra dos textos, como vemos em Lima Barreto, ou, em tempos atuais, pelos/as autores/as inspirados/as pelas narrativas dos sujeitos negros, buscando outras representações para as identidades das obras e dos personagens.

Outras influências são determinadas pelo acesso a literatura de autores/as africanos/as disponíveis em língua portuguesa, como é o caso das obras de Mia Couto, Pepetela e Ondjaki.

Essa nova autoria, passou a tipificar a identidade dos sujeitos de origem negra na literatura e trouxeram mudanças. Os sujeitos dessa literatura, denominada afro-brasileira, possuem nomes africanos e afro-brasileiros, etnias identificadas, nacionalidades ou identidade regional, práticas sagradas inseridas no seu contexto histórico, contextualização espaço-social e inúmeras outras pertencas.

As mulheres negras respondem por um movimento importante na literatura afro-brasileira, enfatizando a mulher, as relações de gênero, as questões do mercado de trabalho, os protagonismos e a família.

Atualmente, no Brasil, cresce sensivelmente o número de estudos e pesquisas, na área da Língua Portuguesa e Literatura, que tratam de abordar, no contexto das relações étnicas de origem afri-

* <https://www.google.com.br/search?q=clara+dos+anjos>.

canas, uma diversidade de temas, dos quais destacamos: a literatura afro-brasileira e afro-lusófona e a influência das línguas africanas no português do Brasil.

É de interesse apresentar também a literatura infanto-juvenil afro-brasileira que já bastante visível, oferece às crianças, aos adolescentes e jovens conteúdos lúdicos ou com base em fatos reais, cujos personagens são representados à semelhança étnica das crianças de origem africana.

Toda essa literatura chega às unidades educativas por meio dos programas governamentais e está disponível nas bibliotecas escolares.

Para além da literatura, outros temas podem ser trabalhados na Língua Portuguesa para o ensino de História de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a saber:

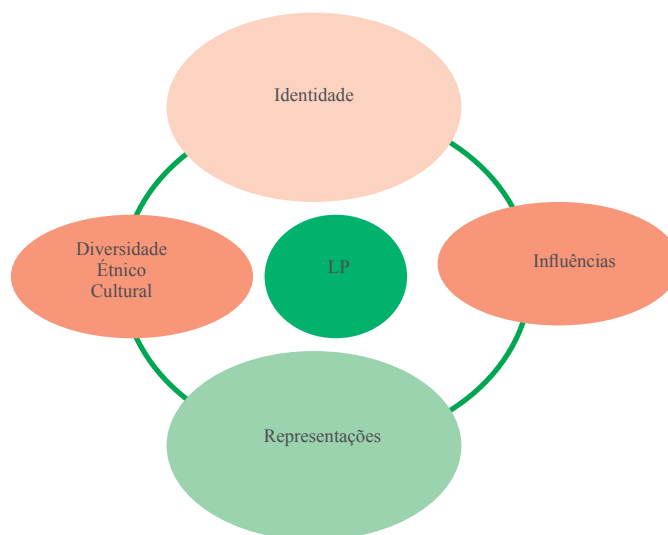
- a) A contextualização de África como componente estruturante para compreender a língua portuguesa falada no Brasil;
- b) Visibilizar os conteúdos de matriz africana no estudo da língua portuguesa;
- c) Abordar a lusofonia, contextualizando a presença dos países africanos de língua portuguesa e nossas experiências semelhantes de colonização;
- d) Apresentar literatura e seus gêneros com a inclusão de sujeitos africanos e afro-brasileiros e seus protagonismos.

A ERER e as bibliotecas escolares.

Nos últimos 13 anos, o governo federal, as instituições do movimento negro, pesquisadores e as editoras brasileiras tem discutido o tema da África e das africanidades nas publicações didáticas e paradidáticas no Brasil. Como resultado, chegam às escolas publicações recomendadas para a efetivação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e para a ERER alinhadas com as orientações desses setores. A Secretaria Municipal de Educação, de sua parte, tem investido nesses recursos atendendo às demandas da rede.

Nesse sentido, é importante que as áreas articulem atividades com as bibliotecárias das unidades educativas, fortalecendo assim, o interesse pelo tema através da leitura.

2.4.6.1. Linguagens e Códigos: compondo o currículo



Variações Linguísticas

- Identificar as marcas linguísticas origem, história e as pertencas étnicas da Língua Portuguesa do Brasil;
- Identificar os aspectos léxico, morfossintáticos, fonéticos e fonológicos da língua.

Processamento da Oralidade e escrita

- Compreender textos de diferentes gêneros nas situações de regionalismos e afro-regionalismos;
- Produzir textos de diferentes gêneros nas situações de regionalismos e afro-regionalismos;
- Conhecer e valorizar prática sociais letradas e iletradas.

Processamento do texto: Leitura

- Ler e compreender a Literatura africana e afro-brasileira;
- Identificar diferentes escritores afro-catarinenses: inscritos na história da literatura.

Relação entre textos

- Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação e análise da Literatura africana de língua portuguesa, Literatura afro-brasileira e afro-catarinense.


2.4.7. As Linguagens de todas as Artes: contribuições para EREER

O ensino de arte, pelo seu dinamismo, seja na música, nas artes plásticas ou nas artes cênicas, pode contribuir com muita propriedade no trato com a diversidade. A arte lida com atitude e a atitude têm a capacidade de transformação; neste caso, através da arte podemos equalizar diferenças sociais, de idade, de gênero, sobretudo diferenças culturais e étnicas (CLEMÊNCIO, 2003:92)

Todos os grupos humanos produziram e produzem arte, em que pese a ideia e o conceito de arte são necessários vários significados e semânticas e, embora o modelo civilizatório de um grupo- sócio-espacial, regional, étnico, de gênero, religioso- nem sempre reconheça o conceito de arte do outro.

O objetivo principal de propor a EREER para as artes é o de construir com os estudantes, condições para compreender a arte como saber histórico, produção social, histórica e cultural, mediada pelos conteúdos de pertencimentos – etnia, gênero, orientação sexual, pertença religiosa, entre outros.

Possibilitar a reelaboração de conceitos advindos da arte e que contribuem para a hierarquização social, entre eles, o conceito de estética. A estética, em uso social, valoriza os sujeitos, como sendo belos, feios, seguindo um padrão de referência. Nesse caso, o conteúdo da análise crítica e contextualizada sobre a estética, deverá perpassar todas as linguagens das artes.



Em muitas situações as crianças, jovens e adultos negros/as são discriminados/as por portarem traços étnicos e seus fenótipos. O ideal instituído de beleza, do belo, do esteticamente aceitável, está permeado pelos conceitos e representação da arte.

Os sujeitos da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis devem ser motivados a conhecerem outros conceitos de belo, valorados pelos sujeitos da diversidade, refutando um único modelo, sobretudo, um modelo baseado em perspectivas eurocêntricas. Dizendo de outra forma, devemos empenhar esforços por garantir que o ensino das artes seja criativo e aponte as criações como produções históricas e sociais. Vamos equilibrar esses estudos, oferecendo possibilidades de demonstrar as buscas, as tensões e as realizações dos sujeitos plurais presentes nas unidades educativas.

Motivadas pelas linguagens das artes, o ensino percorre caminhos e sentidos fundamentais para o processo da aprendizagem, significados relevantes para o coletivo, sobretudo, por estimular zonas do comportamento e do sentimento que aproximam os sujeitos e diluem barreiras de resistências.

Cantar e dançar juntos, ouvir o outro tocar um instrumento, participar de uma apresentação, saber de si e das complementaridades que a existência do outro provoca na sua existência são possíveis pela arte e com a arte.

A arte contribui para afirmar autenticidade para as criações singulares do sujeito. Vamos conhecer um exemplo: Nasceu em Santa Catarina, no ano de 1947, um homem negro, que migrou com sua família para uma comunidade, também negra, de Florianópolis. Lá Gentil conheceu um africano de cabo-verde que tocava solitariamente um instrumento estranho aos hábitos musicais da Ilha de Florianópolis. Era o Orocongo. Um instrumento africano, cujo único músico conhecido em nível nacional era o Gentil, mais conhecido como Gentil do Orocongo.

Esse é apenas um exemplo da existência de territórios culturais de base africana e afro-brasileira inseridos em nossas comunidades. Patrimônios materiais e imateriais estão disponíveis para que possamos apresentá-los aos estudantes nas unidades educativas, ou fora delas, contribuindo para a desconstrução da invisibilidade que acometem esses territórios e seus sujeitos.

2.4.8. Pertença e Identidade: As Artes e a Educação das Relações Étnico-Raciais

No Brasil colônia, os jesuítas utilizaram-se da arte como recurso para catequizar os indígenas. E em linhas gerais, muito da cultura indígena e posteriormente a africana foram desprezadas e consideradas primitivas e inferiores. E a visão dos jesuítas perpassou toda a trajetória desse campo chamado arte.

O romantismo enalteceu o indígena, mas tratando como dominado, manso e dócil. Essa representação, vemos nas artes e na literatura, a exemplo de “A Primeira Missa” de Victor Meireles e, os textos de “Iracema” de José de Alencar.

As etnias não europeias foram secundarizadas como autoras e temas das artes brasileiras, embora, por movimentos marginais e não oficiais esses sujeitos tenham construído expressivo repertório cultural. Sendo assim, suas expressões foram definidas como exóticas e, por vezes, são esses os aspectos destacados quando falamos de cultura indígena e cultura africana.

As Artes estão vinculadas à memória cultural. Neste sentido, arte e história se articulam. Os movimentos de arte de uma dada sociedade estão contidos em seus registros históricos, portanto, a arte é uma expressão social, constituída de conteúdos históricos, políticos e socioculturais. Constituída de pertencas e de identidades. Portanto, pode também expressar visão de mundo, conteúdo político, ideologia e história. Poderíamos falar dos excluídos pelas artes? E, se existem os excluídos da história, existiriam os excluídos da história da arte?

Segundo o Movimento Modernista, sim. Podemos contar pela arte a história dos excluídos. Ao reivindicar uma arte mais brasileira, mais amalgamada com as culturas do Brasil, considerando as três etnias fundantes – europeia, africana e indígena – poderíamos alcançar uma cultura artística brasileira, cuja representação para os modernistas estava próxima do sujeito mestiço, representado pelo caboclo, pelas mulatas, enfim, pelas misturas. O modernismo confrontou o modelo tradicional e eurocêntrico, revelando outras corporeidades, fenótipos, cores, traços, linhas e perspectivas.




A Mulata da Rua Vermelha (Di Cavalcanti-1960)

Os negros e a música brasileira, os negros e o teatro, os negros e a dança, são e foram temas das artes brasileiras e afro-brasileiras, sobretudo, como conteúdos que se incluem no debate sobre a brasilidade e a identidade nacional. Portanto, crianças, adolescentes, jovens e adultos na condição de estudantes da educação básica, deveriam aprender e saber sobre esses conteúdos, os da diversidade étnica – para a compreensão do que entendemos, no geral, por arte e cultura brasileira. E, sobretudo deveríamos ensinar a eles/as arte africana, contextualizada com o lugar do qual ela expressa sua fala. Silva e Perini enfatizam que:

Ensinar as manifestações artísticas africanas transpõe o caráter técnico, relaciona o conteúdo e a forma, situando-as no contexto, englobando os processos socioculturais e conferindo-lhes uma significação cultural. Com a arte, podemos refletir, analisar e entender aspectos histórico-culturais, tendo uma relação com outras áreas do conhecimento como a arquitetura, a antropologia, a religião, a história, a etnologia, a crítica de arte, entre outras. Com essa relação é possível argumentar, refletir, corrigir injustiças e perceber a riqueza da diversidade étnica e as mudanças culturais de um povo. (SILVA E PERINI, 2011: 915)

As artes, na rede municipal de ensino de Florianópolis se constituem através das linguagens, teatro, música, visual e a dança. No âmbito das relações étnico-raciais e em especial, aos conteúdos de Matriz Africana e Afro-Brasileiros, as artes, em seu conjunto, implicam abordagens interdisciplinares,



transversais e contextualizadas, sobretudo, pela transitoriedade dos conceitos, polissemias, polifonias e temáticas do universo negro.

A EREER propõe dois eixos a serem trabalhados, de forma interdisciplinar pelas as expressões da arte, quais sejam:

- 1) A função social das artes no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais;
- 2) As Artes e o Ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana.

2.4.8.1. Função Social da Arte no Contexto: a Educação das Relações Étnico-Raciais

considerando as artes e suas intencionalidades, a fim de viabilizar aos sujeitos da educação vivências, apreciação, leituras, percepções e construções de conceitos. Possibilitar pelas artes a vivência, ou seja, “o processo de viver e ter experiência de alguma coisa”¹⁷ é o que recomenda a EREER para as atividades pedagógicas das artes. A vivência a que propomos pelas artes, deverá possibilitar experiências qualificadas, estruturadas e organizadas com objetivo de proporcionar a apreensão de novos conceitos e conteúdos sintonizados com o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira.

A vivência é um fazer para qualificar o que não pode ser dito teoricamente, o que não pode ser materializado por relatos, é um aspecto importante para a construção dos nossos conceitos e compreensões. Assim, não propomos que os estudantes façam máscaras africanas por que são coloridas, lúdicas e os deixam entretidos, mas porque contem elementos da linguagem visual. Propomos a atividade como parte do ensino de história e cultura africana, contextualizada e com objetivos de proporcionar reflexões, identificações e novos conhecimentos.

2.4.9. Corpo e Movimento: o teatro e as identidades reconstruídas

O teatro é uma expressão da antiguidade e está registrado na ancestralidade de todos os grupos étnicos do universo e sua capacidade de instrumento de transformação está registrada na história do Brasil e de outros países. O teatro como ferramenta de conscientização é tema da Educação das Relações Étnico-Raciais, apoiada na “proposta curricular” do município de Florianópolis, quando reflete que:

A necessidade e a importância do Teatro como linguagem e conhecimento é atestada através de sua presença nos diferentes momentos históricos da sociedade.

O Teatro enquanto linguagem, tem a capacidade de expressar pensamentos e sentimentos num idioma que desconhece fronteiras, etnias, épocas, credos, possibilitando a elaboração do pensamento e, por isso, privar o indivíduo do entendimento desta linguagem é privá-lo de importante aspecto da produção humana.

17 Para saber mais, ver: DICIONÁRIO de Língua Portuguesa/ Academia Brasileira de Letras. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008, p. 1298.

Portanto, o ensino curricular do Teatro favorece à democratização do acesso à linguagem teatral e à democratização do conhecimento, apresentando-se como uma ação inclusiva. (PMF, 2008:91-92)

Afirmada a perspectiva, o teatro tem se revelado um importante instrumento de arte, educação e formação, especialmente, o teatro com a intencionalidade inclusiva e política.

Pensando a partir de um recorte étnico, como não lembrar o texto de Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal “Arena Conta Zumbi”, um musical de 1965, que conta a história de Zumbi dos Palmares, num período em que poucos/as abordavam essa história que hoje é data do calendário escolar. O grupo Arena, que surge na década de 1960, pretende criar o Teatro Nacional e Popular com ênfase para temas nacionais.

Para o âmbito escolar, indicamos o teatro com viés didático, no sentido de construir-se pedagógico, educativo e curricular. E no caso do teatro inserido na ERER, sugerimos superar abordagens etnocêntricas, que consideram uma única história para a origem do teatro, para a definição de temas e de personagens.

Quando curricular, o teatro deve posicionar-se interdisciplinar e assim oferecer outras leituras, outros textos para a construção de roteiros sobre aquilo e aqueles que estão invisibilizados.

As artes brasileiras reproduziram as dinâmicas raciais da sociedade brasileira, sobretudo, reproduzindo os lugares hierarquizados para negros e negras na sociedade brasileira.

No Brasil, os negros precisaram protagonizar movimentos para ocupar lugares no universo artístico brasileiro onde, entre outros feitos, os personagens negros eram representados por brancos pintados de preto, tal como acontecia nos Estados Unidos e em outros lugares da Europa.

O cenário era comum, e para promover mudanças diante dessa realidade, em 1944, no Rio de Janeiro, é fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN) um grupo concebido por Abdias do Nascimento (1914-2011). Em um de seus artigos, Nascimento justifica sua iniciativa:

Por que um branco brochado de negro? Pela inexistência de um intérprete dessa raça? Entretanto, lembrava que, em meu país, onde mais de vinte milhões de negros somavam a quase metade de sua população de sessenta milhões de habitantes, na época, jamais assistira a um espetáculo cujo papel principal tivesse sido representado por um artista da minha cor. Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial? Minhas indagações avançaram mais longe: na minha pátria, tão orgulhosa de haver resolvido exemplarmente a convivência entre pretos e brancos, deveria ser normal a presença do negro em cena, não só em papéis secundários e grotescos(...) Brochava-se de negro um ator ou atriz branca quando o papel contivesse certo destaque cênico ou alguma qualificação dramática. Intérprete negro só se utilizava para imprimir certa cor local ao cenário, em papéis ridículos, brejeiros e de conotações pejorativas. (NASCIMENTO, 2004:209)

Muito contribuem as tecnologias de informação e comunicação para a pesquisa e apresentação desse universo cultural e artístico. Museus virtuais, bibliotecas digitais e fundações culturais disponibilizam – no exterior e no país – um significativo acervo. Nossas crianças, adolescentes e adultos, sujeitos que dialogam pelas tecnologias, haverão de se aproximar do mundo artístico de matriz negra também por meio desses recursos.

O TEN ensaiava nos espaços da União Nacional dos Estudantes (UNE) e ali também ministrava cursos de alfabetização para adultos. Muitos/as atores/as do teatro negro foram descobertos nos cursos de alfabetização.



Elenco da peça o filho pródigo...*

Outros, ao saberem de um teatro com negros atores, vincularam-se ao projeto como é o caso de Ruth de Souza, Léa Garcia e Milton Gonçalves, todos com passagem pelo TEN e com uma trajetória importante para o cinema, o teatro e a televisão brasileira.



Ruth de Souza e Milton Gonçalves em “O Bem Amado” (1979)**

O TEN aproximou movimentos importantes da cultura, ao mesmo tempo em que mobilizava para a arte, a educação e a formação política, instaurando um movimento de pertencimento e consciência de grupo, para atuarem contra o racismo e a exclusão social e artística.

Nas aulas de teatro e dança, devemos considerar que as expressões do corpo, mesmo que percorrendo um texto, uma obra teatral, manifestará traços pessoais e culturais dos estudantes. Trabalhar o corpo como identidade individual é importante para desconstruir os controles disciplinares,

* Para saber mais acesse: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019.

** Disponíveis em: <http://www.negro-na-teledramaturgia-brasileira.htm>

impingidos sobretudo, aos corpos dos sujeitos empobrecidos, não-brancos, de diversos gêneros e pertencas religiosas.



Ator afro-catarinense JB, representando Cruz e Sousa diante de Museu Cruz e Sousa, na parte central de Florianópolis.

2.4.10. As Vozes do Olhar: as artes visuais e as identidades reconstruídas

As artes visuais e a Lei 10.639/03 devem trabalhar para rever a perspectiva em que o negro era retratado como objeto e reconstruí-lo como sujeito de seu grupo étnico.

O negro nas artes visuais brasileiras é tema de estudos que nos informam sobre a importância dessa temática para o ensino e a implementação da Lei 10.639/03. Renata Santos (2013) organiza a produção sobre o negro em três momentos: “documental, social e pessoal. Documental seria toda a produção realizada durante os séculos XVII, XVIII e XIX; social, a produção que abarca a primeira metade do século XX; enquanto pessoal, é a produção que vai do fim do século XX até o momento atual”. A autora caracteriza cada período, conforme apresentamos:

Documental (Séculos XVII, XVIII e XIX)

Estuda o Brasil e suas peculiaridades como objeto; os temas centrais são a flora, a fauna, população os modos e os costumes; parte dessa produção é de viajantes estrangeiros. Destacamos o artista holandês Albert Eckhout (1610-1666) que veio ao Brasil para a observar a fauna e registrou, um conjunto oito telas, duas retratando negros, um homem e uma mulher. O artista mais célebre desse período é o alemão Johann Moritz Rugendas (1802-1858). Parte de suas telas ilustram publicações e livros didáticos de artes e de história até os nossos dias. No final do século XX, aparecem os primeiros

artistas negros, dentre eles, Artur Timotheo da Costa (1882-1922), com sua obra mais conhecida, O menino Negro.

Social (Até a metade do século XX)

Nesse período, ao negro é atribuído traços da brasilidade. Estamos tratando do modernismo; no período social, duas vertentes se destacam, uma que trata o negro como descendente de escravo, objeto ainda, e outra que a trata como sujeito.

Os modernistas, retratam com as suas pertenças. A artista plástica Djanira da Motta e Silva (1914-1979), por exemplo, trouxe em sua obra várias passagens sobre o cotidiano do negro. A diversidade do negro foi materializada em sua obra, quando observou suas pertenças religiosas, nas dinâmicas religiosas de matriz africanas e católicas, como também nas atividades de trabalho e em suas tradições culturais, como a capoeira.

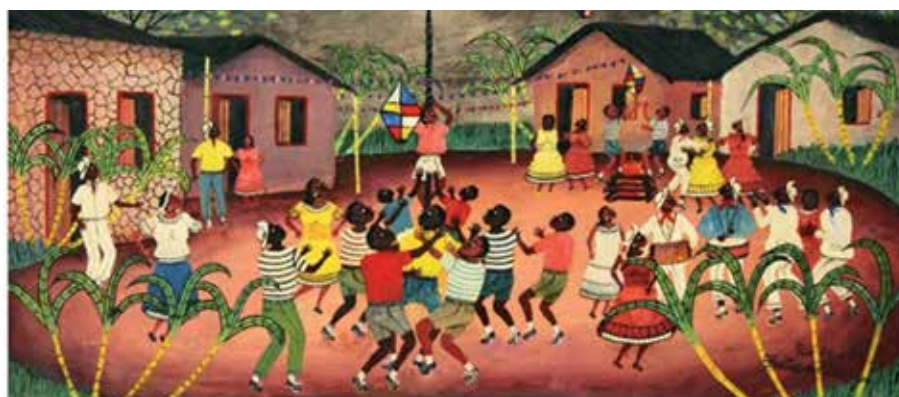


(1)¹⁸



(2)¹⁹

Após o movimento modernista artistas negros, autodidatas, revelaram sua obra e alcançaram projeção. Heitor dos Prazeres foi um deles.



Festa de São João – Heitor dos Prazeres (Óleo sobre tela)

18 Djanira da Motta e Silva. Os Orixás

19 Djanira da Motta e Silva. Festa do Divino em Parati (1962)

Pessoal – Fim do século XX até os dias atuais

Os negros assumem a autoria de parte significativa da produção desse período. Destacamos os catarinenses Valda Costa (1993)²⁰, Tercília dos Santos e Décio David.



21



22

Observamos em outros autores que a forma de documentar pode ser realizada com outros métodos, contudo, as afinidades nos conteúdos registrados permanecem.

Artes visuais e a EREER comunicam juntas a desconstrução da invisibilidade se considerarmos o inesgotável acervo presente nesse universo. São acervos institucionais, populares, materiais e imateriais. Estão disponíveis fisicamente através de recursos tecnológicos capazes de aproximar nossos estudantes a estes conteúdos, uma parte, já considerada patrimônio da humanidade.

Traços, cores, formas, linhas. Cultura, comunidade, festas, ofícios/trabalho religiosidade, afeto, infância, juventude, velhice, natureza, África, Brasil, Santa Catarina, iguais, diferentes, são temas e conteúdos que trazem as visuais para EREER.

20 Para saber mais sobre Valda Costa: LINS, Jacqueline W. O retrato como biografia em Valda Costa: o diálogo entre vida e obra. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 – Salvador, Bahia. Acesso> http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/chtca/jacqueline_wildi_lins.pdf

21 Obra de Valda Costa

22 Obra de Tercília dos Santos

2.4.11. Os Sons que Embalam: a música e as identidades reconstruídas

Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz da liberdade
(Sorriso negro/Ivone Lara)

Assim como as outras expressões, possui também a música relação estreita com a memória e, sobretudo com a memória coletiva e ancestral de determinada sociedade. É a música uma manifestação cultural, com significados articuladas com as vivências que os invocam.

A música carrega conteúdos da diversidade, inclusive religiosa; para mulheres e homens de diferentes grupos étnicos; pessoas do campo ou das cidades, enfim, todos possuímos, de acordo com algum tipo de pertencimento a música como conteúdo cultural.

Focalizando especificamente a Educação das Relações étnico-Raciais, podemos ver o negro como tema e como sujeito na sociedade brasileira e catarinense estudando a música. Percebemos que a música contribuiu e contribui para o debate das identidades, da discriminação, do racismo e dos estereótipos.

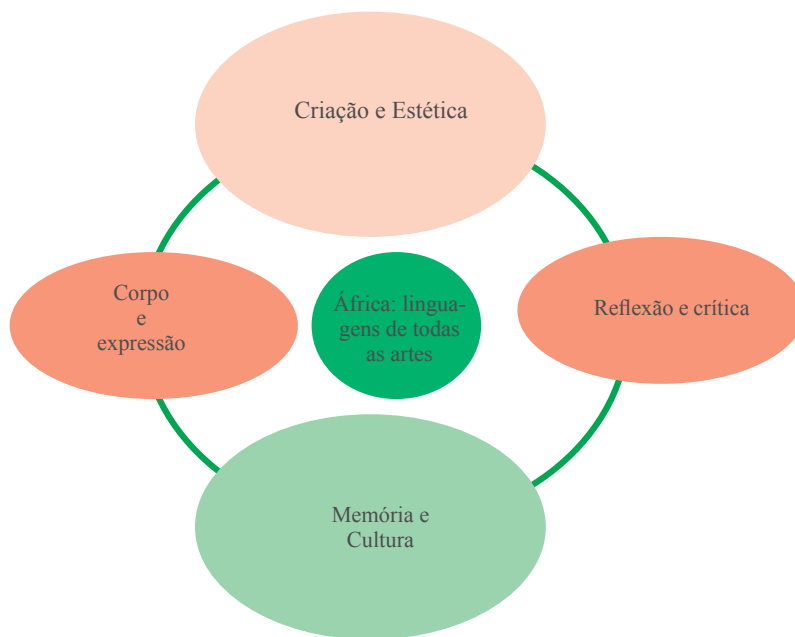
Para Suzel Ana Reily (2014), a música possui memórias e nós sabemos que parte dessa memória nos é trazida do universo africano e afro-brasileiro. Lugares que demandam muitas das nossas identidades musicais. São consagradas, por exemplo, as influências africanas na música brasileira, sendo o samba e suas variantes, tema dos mais tratados nesse universo. E os negros e sua música participam de importantes movimentos musicais, como a bossa nova, a jovem guarda, o tropicalismo, o funk e o rap, sem levarmos em conta os movimentos regionais.

A pesquisadora Nina Graeff (2014) diz que um dos princípios rítmicos africanos é a relação entre ritmo e timbre, ou “ritmo/sonoridade”. Com características diferentes dos ocidentais, reflete a pesquisadora que a música de base africana, como a afro-brasileira, quando estudada por novos campos, como a etnomusicologia, oferece contribuições relevantes para a sua caracterização, sobretudo, para a compreensão de que a música brasileira é constituída por muitas influências, dentre as quais, a influência de base afro.

As artes, são expressões do feito das pessoas em seus contextos históricos, culturais e sociais, nos quais se inclui a pertença étnica. Nossos/as estudantes, através das artes compreenderão o dinamismo e as importantes contribuições que as artes de matriz africana e afro-brasileira exercem para a identidade de todos nós.

Essa contribuição está inscrita na nossa corporeidade, nas nossas cores, nas nossas músicas e nas expressões artístico-cultural. Boi de Mamão, Cacumbi, Maracatu, Frevo, Dança do Vilão, Dança do Coco, Jongo, a Capoeira, o Teatro Popular, o Samba, o funk, o Rap, o pagode, as telas dos/as artistas africanas e afro-brasileiras, enfim, parte do repertório que estão presentes e disponíveis como tema para nosso currículo.

2.4.11.1.Linguagens e Códigos: compondo o currículo



Memória e cultura

- Identificar as matrizes culturais brasileiras, nas diferentes linguagens do ensino da arte, valorizando as distintas etnias;
- Reconhecer criticamente diferentes produções artísticas e culturais dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros no processo de formação da sociedade local, regional, nacional e mundial.

Cultura, criação e estética

- Identificar as influências africanas na música brasileira;
- Problematizar as produções e apresentações artísticas sobre os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros e seu viés econômico e político;
- Identificar as produções e apresentações artísticas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros.

Corpo e expressão

- Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social;

- Analisar a função e significado da música na cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros.

Reflexão e crítica

- Reconhecer a expressão artística descrita através dos processos políticos de conquista, dominação e confronto entre diferentes povos;
- Identificar formas de resistência dos povos escravizados tendo como ponto de partida as manifestações culturais;
- Reconhecer as linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música, Teatro – elaborados a partir das estruturas morfológicas e sintáticas de inclusão, diversidade e multiculturalidade objetivando a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros.

2.4.12. Etnia e Diversidade: com a biologia e para além dela

Etnia é o conceito que adotamos nessa matriz sintonizados com as orientações acadêmicas e políticas contemporâneas. Etnia está associada à diversidade cultural, aos processos históricos, a vivência religiosa, aspectos culturais e considera as características biológicas um indicador dentre os outros. A pessoa pode ter consciência de pertencer a um determinado grupo étnico, construir uma identidade a partir desse pertencimento.

Sendo assim, as interações sociais podem estabelecer identificação com a cultura de determinado grupo, independente das características biológicas dele. Um exemplo desta interação pode ser analisado a partir da capoeira. Ela veio da África, faz parte do repertório cultural afro-brasileiro, é um elemento de resistência da cultura negra no Brasil e, é praticada por brancos, negros e indígenas sem restrição.

Essa visão fez com que o termo etnia rompesse o conceito hierarquizante de raça e avançasse como um dos conceitos estruturantes da diversidade. A UNESCO, em sua “Declaração das Raças” (1950) estabelece:

Os grupos nacionais, religiosos, geográficos, linguísticos e culturais não coincidem necessariamente com os grupos raciais e os aspectos culturais desses grupos não tem nenhuma relação genética demonstrável com os caracteres próprios à raça. Os graves erros ocasionados pelo emprego da palavra ‘raça’ na linguagem corrente torne desejável que se renuncie completamente a esse termo quando se tratar da espécie humana que se adote a expressão de ‘grupo étnico’.²³

Os estudos sobre etnia revisaram os conhecimentos científicos sobre raça enfatizando a diversidade humana, desconstruindo assim as marcas biológicas como lugares de definição da identidade e de lugares sociais. Com certeza um grande trunfo da humanidade e de todos que primam por uma educação cada dia mais justa e equânime.

23 A DECLARAÇÃO DAS RAÇAS DA UNESCO (18 DE JULHO DE 1950). In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001282/128291eo.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2015.

As discussões acerca das políticas públicas para a promoção da igualdade, por sua vez, trazem em seu contexto, as contribuições das ciências biológicas para sua formulação. A equidade no acesso às políticas de saúde, por exemplo, deve considerar as características geracionais, regionais, de gênero e de etnia (para citar algumas), apoiadas em estudos que as qualificam.

Afirma-se que as pertenças identitárias dos sujeitos da diversidade e as ciências biológicas apoiam um conjunto de ações no âmbito dos direitos humanos, sobretudo, no que pretende para o bem estar social e a garantia dos direitos individuais e civis.

Destacamos também, que no campo econômico, as ciências cooperam para efetivar ou negar a hierarquização de pessoas no mundo de trabalho, nas relações educativas e processos de participação política e social. Afinal, a história – mundial e brasileira – nos mostra que etnia e sexo foram utilizados como componentes para definir “lugares sociais”. Raça e racismo, conceitos articulados e tão necessários para a promoção na igualdade étnico-racial, foram utilizados em cenários tão diversos e com intencionalidades contundentes.

Cabe assim o questionamento: Porque iniciamos a abordagem da área de ciências nessa matriz considerando essas questões?

Porque consideramos que a prática pedagógica para a promoção da igualdade, ao considerar a visibilidade dos sujeitos e seus temas, deverá também refletir sobre as construções teóricas que marcaram a sua invisibilidade, inclusive a biológica. Se biologicamente o negro resistiu, as influências das teorias racistas ainda são visíveis. O brasileiro ainda encontra constrangimento em autodeclarar-se, tendo como um dos motivos, a ideia de inferioridade construída pelas ciências e sustentada pelas políticas, especialmente as da educação.

Ainda hoje, observamos em nossos/as estudantes conflito para dizer-se negra ou negro e sabemos que as ciências podem contribuir para a mudança desses valores historicamente construídos e culturalmente mantidos entre nós todos/as.

2.4.12.1. Por que as Pessoas são Negras? A ciência e a história em cena

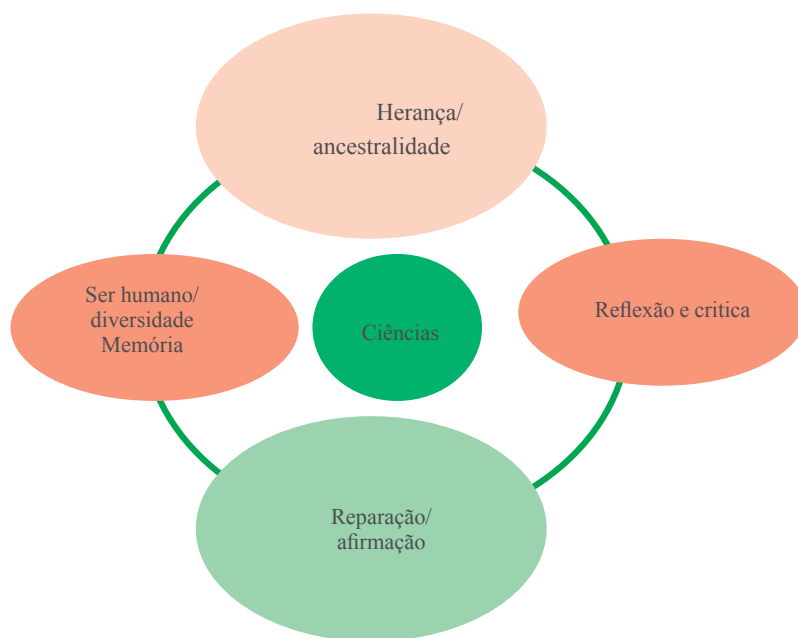
A cor da pele é aquele traço que mais se evidencia nos sujeitos, especialmente os menores, embora jovens, adultos e idosos ainda buscam compreender essa característica.

As crianças pequenas são levadas para o universo da ludicidade e embora esse caminho responda algumas das inquietações e questionamentos, na maioria das vezes falta o conteúdo das ciências para contribuir com as respostas:

Afinal, por que o negro é negro?

Será que é por que tomou café com leite como dizem textos da literatura infantil? Afirmamos então que os desafios sempre estarão presentes, mas que temos certeza que a ciência em muito poderá contribuir para que a EREER apresente possibilidades, acenando abordagens atualizadas sobre a origem humana e sobre as diferenças que cada um/a carregamos em nós.

2.4.12.2. Ciências Naturais: compondo o currículo



Ser humano e saúde

- Identificar aspectos relativos à identidade étnico-racial e a relação com fenótipos e genótipos;
- Identificar as principais características de heranças étnicas ligadas a saúde e incidências e traços étnicos-raciais promovendo a superação de estereótipos e valorização da diversidade;
- Reconhecer de forma crítica o conceito biológico de raça humana;
- Reconhecer conceitos básicos de genética, e sua relação com ancestralidade e nossas heranças;
- Conhecer a África, seus descendentes e sua contribuição efetiva para o desenvolvimento científico mundial.

Parte III

2.5. Projetos Integradores: uma discussão circular na Educação Básica

O conhecimento é como um jardim:
se não for cultivado, não pode ser colhido!

Provérbio africano

2.5.1. Compartilhar 1

As Regiões Brasileiras: um projeto musical interdisciplinar

AUTORA: Rose de Fátima Pinheiro Aguiar e Silva

Co-autores: Ricardo Pinho, Elika da Silva, Raquel Matiola,
Cristiano Carli, Rochele Vaucher, Patrícia Arcoverde, Bruno Zilioto.

Este trabalho relata uma experiência interdisciplinar realizada no ano letivo de 2014, na Escola Básica Municipal Batista Pereira, em Florianópolis, com o objetivo de inserir os estudantes na diversidade étnica, social, cultural e ambiental do Brasil. E, visando assim concretizar este objetivo foi proporcionado um “passeio” através da música, da história, das ciências e da geografia, fornecendo a contextualização necessária para a criação de “pontes” de entrelaçamento do conhecimento, buscando a interdisciplinaridade e a aquisição de conhecimentos.

Foram selecionadas duas turmas de sétimo ano, para pesquisar, discutir, questionar e construir saberes sobre as cinco Regiões Brasileiras: Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte. Para esta tarefa contamos com a participação da supervisora, de oito professores das disciplinas: História, Música, Geografia, Educação Física e Ciências e do profissional do Laboratório de Informática.

No decorrer do trabalho os estudantes executaram na flauta doce, no violão, no teclado, na percussão e no canto as canções: Por Enquanto de Renato Russo, Barra da Lagoa de “Neco”, Asa Branca de Luiz Gonzaga, Koi Txangaré dos índios Ladei-Suruí e Trenzinho Caipira de Heitor Villa-Lobos, correspondentes a cada uma das Regiões Brasileiras. Em Ciências foi realizado um trabalho de reconhecimento e valorização da biodiversidade para o equilíbrio ecológico nos biomas brasileiros e a sustentabilidade. Em História foi problematizada a colonização portuguesa do Brasil e foram discutidas as especificidades regionais e temporais do processo, oferecendo assim referências para os estudantes entenderem e valorizarem as diferenças econômicas e culturais de cada região. E, ainda desconstruírem estereótipos sobre a história dos povos que fizeram parte da construção da história da nação. Em Educação Física pesquisaram as manifestações culturais, principalmente referente a cultura do movimento: danças, jogos e brincadeiras que muito representam no contexto da história do Brasil. Em geografia foi trabalhado a formação territorial, características do povo brasileiro, distribuição da população, condições de vida, urbanização, migrações e degradação ambiental.

O trabalho realizado representou uma importante conquista da educação que prima por estabelecer parcerias entre os profissionais dos diversos componentes curriculares e então quebrar as “amarras” das divisões entre os saberes. Também, foi possível constatar que os estudantes e profes-

sionais envolvidos perceberam a importância do diálogo, da troca na sistematização dos conteúdos, apresentando assim diferentes olhares diante do objeto do conhecimento. E, acima de tudo que todos aprendemos mais sobre o Brasil e saímos mais fortalecidos para valorizar e respeitar a diversidade do nosso território.

Concluimos assim, com fotos do trabalho, com a citação de Ivani Fazenda e com o convite ao trabalho colaborativo nas Unidades da rede Municipal de Florianópolis!

Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não-consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humanidade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 1991, p.13).



2.5.2. Compartilhar 2

Percussão indígena e africana

Izolete da Silva dos Santos

Diretora – E.B.M. Antônio Paschoal Apóstolo

Autoria de: Rodrigo Cantos Savelli Gomes – Professor de Artes Música

A música na escola é um facilitador no processo de aprendizagem, pois, através dela, o professor pode envolver a turma de uma forma atrativa e dinâmica além de tornar o ambiente alegre e festivo. Sendo assim, o ensino de música enriquece e colabora para a formação do indivíduo e foi com este intuito que os estudantes dos **Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Básica Antônio Paschoal Apóstolo**, orquestrados pelo professor Rodrigo Cantos Savelli Gomes criaram um projeto interdisciplinar como o objetivo de discutir sobre a história do povo brasileiro através do estudo dos instrumentos de percussão indígena e africana, representantes das raízes culturais e musicais do Brasil.

E foi assim, conheceram o “Caxixi! Maracá! Chocalho africano! Ganzá!” e mais de cinquenta instrumentos que norteiam o aprendizado e enriquecem o universo sonoro dos estudantes.

Embalados por boa música o professor Rodrigo se alia as professoras pedagogas e aos demais profissionais da Unidade e partem para as muitas discussões e problematizações sobre o direito a inclusão do conteúdo de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo buscando a construção de um sujeito integral, antirracista e sem discriminações.





Parte IV

2.6. Os Jovens, Adultos e Idosos: (re)construção dos conceitos

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo normatizada pelas resoluções do Conselho Nacional que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e as normas operacionais para seu funcionamento. A Rede Municipal de Florianópolis, tem por objetivo oferecer escolarização às pessoas com 15 anos ou mais, que por alguma razão não concluíram o Ensino Fundamental.

Na Rede Municipal, a Educação de Jovens e Adultos é regulamentada pela Resolução Municipal 02 de 2010 que tem por finalidade, atender estudante a partir de 15 anos que não tiveram acesso ou não completaram o Ensino Fundamental. Está organizada em núcleos, distribuídos pelas localidades do município de Florianópolis que apresentam demanda para a formação de turmas. Esta modalidade foi criada assumindo o compromisso com a qualidade social, centrada no estudante e no seu processo de aprendizagem, considerando:

- I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade. (CME, 2010)

A EJA tem se alinhado às políticas de diversidade na educação, focalizando os conteúdos e orientações da educação para a diversidade étnica, para equidade de gênero, bem como, articula outros saberes a estes como a educação para a cidadania, a educação do campo, a educação ambiental e a educação para os direitos humanos.

Seu público, os jovens, adultos e os idosos são os sujeitos dessa modalidade, implementada no Brasil em contextos e cenários muito variados, dialogando com sujeitos de diversos grupos étnicos coletiva ou especificamente, com as comunidades tradicionais, do campo, quilombolas e indígenas; com grupos religiosos, culturais, de estrangeiros, privados da liberdade, em situação de vulnerabilidade, etc.

A adoção da pesquisa como princípio educativo tem por desafio a valorização das perguntas trazidas pelos estudantes, decorrentes de suas próprias experiências. Enunciadas em forma de problemáticas de pesquisa. A adoção pedagógica na EJA, ocorre por meio da mediação entre os saberes prévios e os conhecimentos necessários para que o estudante desenvolva habilidades e competências cognitivas e se aproprie de novos conhecimentos.

As dificuldades de compreensão das especificidades desta modalidade têm levado à busca do ensino regular como formato a ser aplicado na EJA em uma configuração resumida do ensino fundamental ou médio, onde o jovem e o adulto são vistos como se fossem crianças. Ou seja, se considera que uma vez não tendo realizado as séries da educação básica na época adequada, os alunos da EJA, entendidos como “atrasados”, deveriam ter acesso aos mesmos conteúdos, porém compactados, sem levar em consideração, os seus objetivos específicos.

No âmbito da ERER, a EJA articula linguagens plurais, oriundas de territórios étnicos distintos, possibilitando que o trabalho pedagógico articule saberes escolares, étnicos, sócio-culturais e políticos sempre respeitando, valorizando e problematizando o que os estudantes trazem de experiências.

Nesta perspectiva, Gimeno (2015) nos apresenta o currículo sob a ótica da EJA, e pondera que sempre há intencionalidade nas escolhas educacionais:

(...) por currículo escolar deve-se entender que em um determinado tempo e espaço se desenvolverá um conjunto organizado de saberes e conhecimentos (práticos e teóricos) que visam produzir nas pessoas pensamentos e comportamentos que atenderão um tipo específico de sociedade. No caso da atividade escolar fundada nas práticas de investigação das perguntas de interesse dos estudantes, podemos dizer que o currículo é composto basicamente por três dimensões (próprio do fazer e pensar através da pesquisa, apropriação de ferramentas e instrumentos, conteúdos emergentes das perguntas/problemáticas) é importante pensá-las de modo integrado, pois pelas coexistem e sofrem entrecruzamentos. (GIMENO, 2015:01)

2.6.1. Quem são os sujeitos da EJA?

A professora Nilma Lino Gomes reflete que jovens e adultos negros já estão inseridos na EJA como grupo predominante dos estudantes. E essa informação não difere da realidade encontrada em Florianópolis quando constatamos que das matrículas finalizadas na EJA, numa proporção de mais de 60%, são os/as estudantes pretos, pardos e indígenas.

Assim, segundo Gomes,

Uma proposta pedagógica que contemple a diversidade étnica e racial dos sujeitos da EJA, carrega em si uma contradição (...) pois ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão da questão racial nos currículos e práticas da EJA, é necessário reconhecer que ela já está presente na EJA por meio dos estudantes pobres e negros que majoritariamente frequentam essa modalidade de ensino. (GOMES, 2005:94)

Para aferir se a reflexão de Gomes encontra reflexos em Florianópolis, destinamos atenção para os dados de matrícula do ano de 2014. Vejamos:

Quadro IV – Matrícula por raça/cor – EJA- Florianópolis – 2014

Raça/Cor	Matrícula
Amarela	06
Branca	551
Indígena	05
Pardo	159
Preto	143
Não declarados	514
Total	1.378

Fonte Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina

Tabela: Jeruse Romão

Os dados acima foram coletados pelo método da *auto-atribuição*, ou seja, quando as pessoas respondem dizendo de qual grupo étnico fazem parte. Observando os dados, a maioria dos/as estudantes da EJA, 551 pessoas, se auto identificam pertencentes ao grupo étnico branco.

Dialogando com professores/as da EJA da Rede de Florianópolis sobre o perfil étnico de seus/suas estudantes, propomos uma observação sobre o pertencimento étnico dos matriculados, utilizando o método da alter-atribuição, ou seja, quando outra pessoa define a que grupo pertence o sujeito.

As/os coordenadoras/es e os/as professores/as, observando os/as matriculados/as da EJA, indicam que: a) o universo dos *não declarados* é constituído por estudantes de maioria negra; b) que muitos/as dos/as que se declaram brancos/as não pertencem a este grupo étnico. Assim sendo, chegou-se à consideração de que o quadro acima sofre mudanças significativas, concluindo-se que os dados da realidade não refletem os dados colhidos. O que indica que existe um conteúdo evidente a ser trabalhado com os jovens, adultos e idosos que é aquele que se refere ao seu pertencimento étnico. Por conseguinte, as observações de Gomes se aplicam a realidade da EJA em Florianópolis.²⁴

Essas observações remetem para outras leituras e questionamentos: Quais foram os processos educativos dos jovens, adultos e idosos negros/as da EJA? O que encaminha negros/as para a EJA? Por que os/as negros/as se constituem na maioria dos/as estudantes da EJA? Quais as responsabilidades da escola neste processo excludente?


As relações étnico-raciais carregam em si, por vezes silenciosamente e em outras não, tensões e contradições. As experiências advindas dessas relações têm se demonstrado ruins para os não-brancos de todas as idades/gerações e, uma das formas dessa verificação é quando esses segmentos étnicos negam suas identidades por as considerarem inconciliáveis com as expectativas que a sociedade espera deles/as. Dizendo de outra forma, negros omitiram essa identificação como forma de se camuflarem no universo branco, visto que, as relações raciais não geram desconforto e desvantagens para quem pertence ou se vincula a esse segmento étnico.

Trazendo essas informações da infância, os jovens, adultos e idosos agregam as informações vivenciadas através de experiências diversas. Para Passos,

Para se moverem em diferentes contextos sociais, os/as jovens partilham linguagens e valores diferentes; suas diferentes maneiras de pensar, de sentir e de agir resultam de diferentes mapas de significação, que orientam suas condutas, suas relações interpessoais e suas trajetórias. A partir de seus cotidianos, é possível perceber a diversidade de comportamentos entre os jovens, portanto, se não há um único modo de ser jovem, o que há são “juventudes”. Essa percepção revela que, embora apoiada sobre situações e significações diferentes, a juventude é reconhecida como condição válida, que faz sentido para diferentes grupos sociais, sendo várias as formas como cada sociedade, num tempo histórico, e cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. (PASSOS, 2014:85)

A inexistência de sua identidade no currículo, perpassando pelo eurocentrismo da cultura escolar tem, segundo estudos e pesquisas, provocado retenções do negro na escola. Implicando consequências sociais, destacadamente no mercado de trabalho (acesso e mobilidade interna) local onde as heranças do modo da escravidão ainda são possíveis de serem observadas. O IBGE, por exemplo,

24 Essa dinâmica estava inserida nas discussões da Mariz de ERER. Informaram os/as professores/as que é significativo também o número de matriculados na EJA, oriundos de outros países (latino-americanos, da América Central e da África), e regiões do Brasil e que muitos desses/as são negros/as. Essa observação implica considerar a multiculturalidade dos conteúdos a serem tratados.



demonstra que mesmo sendo igual a escolaridade entre negros e brancos o salário será menor para negros.

Tratar dessas questões que estão firmadas no momento em que identificamos os sujeitos da EJA no seu conjunto e nas suas especificidades é fundamental. Cada qual com sua trajetória, conteúdos, pertencas e, sobretudo, visões de mundo deve fazer parte da história a ser contada.

Precisamos oferecer a estes sujeitos oportunidade para um reposicionamento da sua auto-estima, bem como, da sua pertença. Mas, a contradição na EJA está exatamente pela caracterização étnica do grupo. Como disse Miguel Arroyo:

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. (ARROYO, 2005:29)

A ERER na EJA é tema para quem vivencia os modos das relações étnicas e é produto das exclusões efetivas que elas produzem. Na EJA, o racismo é tema vivido e urge uma abordagem que combata e aponte caminhos contrários à sua naturalização.

Neste sentido, corroboramos com Anderson Oliva, quando aponta:

Ao partirmos do princípio de que somos membros de uma sociedade multicultural avançamos no esforço de identificar nossas várias ancestralidades e agentes formadores. Implodimos com mitos de origem que insistiam a nos tratar como membros de uma única cultura – primeiro a europeia e depois a nacional (única e fruto da miscigenação). De forma parecida, assumimos a necessária urgência de elaborarmos políticas e estratégias que combatam as desigualdades geradas por essências discriminatórias e que permitam aos diversos grupos ou componentes desse mosaico que é a Identidade Nacional (plural e diversa) se auto afirmarem, sendo valorizados e reconhecidos por todos”. (OLIVA, 2013:35)

Neste convite de Oliva nos propomos a discutir sentidos de pertencimento a uma sociedade composta por conjuntos populacionais diversos, complexos e marcados pelas relações interculturais e multiculturais geradas ao longo da história do país.

2.6.2. Identidades e pertencimentos

Muitos dos conteúdos identitários dos jovens, adultos e idosos está também instituído como um valor de tradição africana. A oralidade é um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, possui raiz ancestral e faz parte das tradições de matriz africanas em território brasileiro.

Sendo assim, os jovens, os adultos e os idosos da EJA, especialmente os jovens e adultos negros, por certo vivenciam e compartilham a oralidade como *modus concreto* de comunicação.

A oralidade, é um dos conteúdos dos valores civilizatórios afro-indígenas, é mensageira do pensamento e da memória. A Oralidade antecede a escrita e constrói o texto. Em uma sociedade multicultural como a brasileira, a oralidade constitui-se em campo de vivência e estudos, na medida em que a língua falada colabora para o registro dos conteúdos étnicos, de gênero, social, regional, religiosos, geracional, entre outros, de seus falantes.

A forma escrita assume outras convenções, advindas de diversos contextos, das quais, destacamos os contextos cultural, escolar, históricos e político. Devemos considerar, ainda, os usos e sentidos das formas faladas, ou seja, oralidade e na manifestação escrita.

Paulo Freire (2001), em sua reflexão sobre a oralidade na alfabetização de jovens e adultos, aponta que a oralidade e a grafia caminham juntas. Ele nos diz:

Em primeiro lugar, a oralidade precede a grafia mas a traz em si desde o primeiro momento em que os seres humanos se tornaram socialmente capazes de ir exprimindo-se através de símbolos que diziam algo de seus sonhos, de seus medos, de sua experiência social, de suas esperanças, de suas práticas. (FREIRE, 2001:266)

Na perspectiva étnico-racial, devemos observar com atenção, os conteúdos que trazemos para abordar essas questões. Existem sujeitos da oralidade, constituídos em sociedades de tradição oral, como é o caso de sujeitos indígenas, quilombolas, de comunidades tradicionais brasileiras. Esses sujeitos poderão ser escolarizados, mas não perderão os elementos tradicionais de cultura oral.

Uma sociedade oral não é uma sociedade atrasada, embora, seja um dos conteúdos do etnocentrismo a validação da escrita como forma de hierarquizar grupos, sociedades e etnias.

Nesse sentido, ao se estudar a África, por exemplo, a oralidade deve ser apresentada como um conteúdo de parte daquele continente em que, a escrita desde sempre fez parte. As línguas africanas, como o Yorubá, por exemplo, são línguas, com vocabulários próprios, ensinadas em todo canto do mundo.

Observando como essa característica cultural deverá articular ao processo do aprender do jovem e do adulto, metodologias que articulem campos de conhecimento como os da História Oral, ou ainda, refletir sobre as perspectivas metodológicas etnocentradas, como a afrografia, a etnomatemática e a etnografia.

Ler também é um processo que dependendo da identidade étnico cultural, possui seus significados que variam de acordo com a cosmovisão. Podemos ler, no sentido das palavras, mas ainda assim, mesmo letrados, lemos por vezes as palavras apenas de nosso vocabulário e de outros; podemos ler quando olhamos para o sol e presumimos a hora; quando olhamos os búzios numa peneira do oráculo africano; quando sentimos as mudanças dos ventos; quando vemos as ondas do mar e seus ritmos. A

leitura também se faz por sensações e sentidos. Por experiências registradas na memória, pelo afeto e pelas condições de afetividade que o processo expressa.

2.6.3. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Africanidades na EJA

A Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis, segundo os/as professores/as e seus documentos norteadores, preocupa-se com a inter-relação entre organização e currículo, fortalecendo a pesquisa como princípio educativo.²⁵ Sendo assim, é importante articular eixos para trabalhar a EREER e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na EJA e compreender que jovens e adultos são sujeitos.

Como já enfatizamos a vivência das relações étnicas, por parte dos estudantes da EJA, poderá gerar demandas para a organização do trabalho pedagógico. E, se considerarmos que os estudantes da EJA são de diversas regiões (e países) e origens étnicas, os temas gerados poderão alcançar maior amplitude. Toda esta diversidade se apresenta por meio das problemáticas levantadas para pesquisa pelos estudantes e exigem do corpo docente a mesma postura de pesquisadores e respeito aos saberes dos estudantes.

Trabalhar, juntos ou individualmente, de forma interdisciplinar e estabelecendo relações de cada problemática com a EREER, exigirá flexibilidade quanto à organização didática e, em especial, quanto ao tempo e o espaço para a aprendizagem.

A seleção dos saberes, mediada pelos/as professores/as, devem enfatizar a reflexão acerca do pensamento que produzimos sobre as relações étnicas em nossa sociedade. Assim propomos que os eixos de EREER na EJA sejam: História e Identidade.

O primeiro eixo é a **História**. Nela depositamos crença no fato de que a desconstrução de estigmas, preconceitos e discriminação são possíveis através do conhecimento. No caso dos jovens e adultos coadunamos com a perspectiva de que precisamos conhecer as suas histórias ao mesmo em que lhes apresentamos outras possibilidades, outros lugares para verem a história como produto humano.

Muitos jovens e adultos ainda não foram alcançados pelas políticas contemporâneas que preconizam (re)orientações do currículo para o trato da diversidade e assim, ainda não tiveram a oportunidade de dialogar com esses conteúdos e saberes.

Desejamos, buscando ênfase na história, nas “novas histórias”, nas “histórias contadas pelos sujeitos”, fortalecer uma das dimensões da função social da EJA que é a formação de sujeitos democráticos, com consciência política da diversidade e com capacidade para enfrentar problemas apresentando soluções baseadas no bom senso e não no senso comum.

Gramsci (1989) distingue o senso comum do bom senso. Para ele o *senso comum* é o conhecimento ingênuo, não crítico, conservador e que se mistura à crenças e preconceitos. O senso comum permite uma submissão à história e às suas interpretações de mundo e de homem. Submissão também à ideia de homem coisificado, sobretudo, daqueles que foram submetidos/as a processos de escravização.

Queremos despertar nos sujeitos da EJA o *bom senso* que, para o pensador italiano, é constituído de observações críticas, humanizadas, conscientes da responsabilidade que atinge o sujeito em si e com o coletivo. Portanto, compreender o racismo e suas implicações, demanda uma releitura da história sobre o negro na sociedade brasileira, sobre as visões de África, sobre os pertencimentos étni-

25 Florianópolis – Resolução CME 02/2010.

cos e sobre as contribuições e influências do negro para/na a sociedade em que vivemos. E a questão permanente que propomos: *Seríamos o que somos sem a presença do negro?*

O segundo eixo é **identidade**. Sabemos preliminarmente que os estudantes da EJA são homens e mulheres, etnicamente diversos/as, nativos/as e oriundos/as de outras regiões do estado e do país, brasileiros/as, latino-americanos/as, haitianos/as, africanos/as e asiáticos/as.

Esse conjunto multicultural da EJA possibilita e impõe que a questão da identidade transversalize a organização escolar. Cada sujeito possui saberes que devem ser transpostos de forma didática para as situações escolares e, destacamos atenção aos saberes referido(s) às identidades dos estudantes.

Quantas identidades uma pessoa pode ter? É importante observar que as pessoas – os jovens, adultos e idosos – estabelecem pertencas que orientam sua vida. São essas pertencas – etnia, região/nação, religião, classe social, sexo, gênero e identidade sexual – que configuram a identidade social, que é aquela que define o pertencimento de uma pessoa a um grupo e que a partir dele projeta suas concepções de mundo.

A identidade social é multidimensional, provém de relações sociais e insere os indivíduos em vivências no âmbito político e socioculturais. A identidade social não é determinada por questões biológicas e, portanto, não se constitui fixa, podendo sofrer mudanças ao longo da vida da pessoa.

A pessoa pode nascer com identidade social herdada de seu coletivo de origem e, ao longo de sua vida, operar mudanças. Sabemos, por exemplo, que uma pessoa pode nascer membro de uma comunidade religiosa e, ao longo da vida, fazer escolha por outra. Na sociedade contemporânea, as pessoas também podem requerer outro nome social, diferente daquele de seu nascimento, assim como, podem também reivindicar outra condição de gênero.

Stuart Hall (2003:13) nos oferece refletir sobre o fato de que nas sociedades pós-modernas, os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, como também se multiplicam as identidades, sendo muitas delas “cambiáveis” e temporais. Já a identidade étnica é definida não somente pelas características biológicas, mas também por outras, determinadas pelas relações e contextos com as quais o sujeito relaciona-se. A história contribui para a definição da identidade étnica, seu conceito, seu interesse pessoal, sua autoestima. Assim como gênero, o pertencimento étnico contribui para definir o modo como às pessoas se posicionam no mundo.

Muito desse posicionamento também é determinado pelo modo com que a sociedade trata o grupo étnico do qual a pessoa faz parte. Essa relação com os outros define também um papel para a etnia no jogo das relações étnico-sociais e nas afirmações de identidade. Uma pessoa pode negar ser negro pelo modo com que os “outros” hostilizam essa pertença ou, podem, também pela hostilização, afirmar um lugar.

Assim como a identidade social utiliza-se de discurso para manifestar o seu conteúdo, o discurso da identidade étnica de matriz africana, no Brasil, está organizado em torno de um conceito comum, que é da *consciência negra*. Nesse sentido, poderíamos dizer que para negros/as, *identidade negra* está relacionada à *consciência negra*.

A consciência negra não é só a data. A data é a celebração da existência dos conteúdos da consciência negra que seriam: a história contada na perspectiva dos negros/as; o (re)encontro com África como território de origem; a luta pelos direitos civis no Brasil; a manutenção de valores e cosmovisões de matriz africana e a afirmação de identidade de matriz africana. É papel da educação compreender a importância da consciência negra para a identidade do sujeito negro.

O trabalho educativo inspirado nos conteúdos da consciência negra compreende também o combate aos comportamentos que envolvem xingamentos, piadas, apelidos, agressões verbais e corporais, negligenciamento consciente, distanciamento e desafeto. São assim, muitos os desafios impostos e muitas as certezas de que através da educação podem acontecer grandes revoluções.

2.6.4. A Educação das Relações Étnico-Raciais e os Trabalhos na EJA

A escrita é uma coisa e o saber é outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram. Neste viés, é importante frisar que o trabalho pedagógico da EJA, conforme indicaram professores/as e coordenadores/as dos núcleos durante as discussões para a matriz de ERER, está centrado nos estudantes, nos seus interesses e suas necessidades. Enfim nos seus saberes.

Sabemos que para os estudantes a escola está carregada de significados. E, para os sujeitos da EJA a continuidade da (des)continuada ou inexistente trajetória escolar, é impactada por acidentes de toda a ordem: econômicos, deslocamentos em busca de moradia e trabalho, maternidade/paternidade precoce, questões legais envolvendo a justiça e percurso educativo regular marcado por evasões, repetências. Para os/as jovens negros/as, as dificuldades com a escola regular são manifestadas quando esses/as estudantes não alcançam sucesso e são apresentados precocemente à EJA.

O que querem esses/as jovens, adultos/as e idosos/as? A experiência tem apontado que eles querem retomar sua trajetória escolar, experimentar aprendizados efetivos e alcançarem promoção não só escolar como também a social. Querem seu mundo reconhecido na escola como saber que é valorizado e discutido nos bancos escolares.

Assim, a EJA tem trabalhado as africanidades através das problemáticas de pesquisas e das relações entre todos aqueles que compõem a comunidade escolar, valorizando as diversidades, aquelas que são também o gatilho para o insucesso na escola e geram evasão pela falta de pertencimento.

Seguramente na EJA, as questões de ERER articulam-se com o debate que nos oferece as considerações em torno do trabalho. Educação e trabalho, trabalho e cultura, trabalho humano e negros em situação de cativo, trabalho e hierarquização de etnia (e gênero) e, trabalho e desconstrução do racismo são questões que estão presentes na EJA porque são trazidas pelos sujeitos para o debate e pesquisa e são acolhidas nos núcleos da EJA.

Outro aspecto relevante é aquele que trata do tempo e do espaço para aprender. O tempo e espaço são aspectos da cultura e podem ser considerados de formas diferentes. Por isso a adoção da pesquisa como princípio educativo, para respeitar os tempos, ritmos e disponibilidade de tempo dos sujeitos, sendo assim, cabe destacar que a avaliação se dá todo dia que o estudante está na escola, considerando o processo de aprendizagem.

O tempo para os indígenas tem seus significados, para os africanos outros e para os europeus outros tantos. Verificamos que na África, o tempo é tão significante que no contexto da sua cosmovisão, no seu panteão religioso, dentre os seus orixás está o orixá Tempo, que do tempo cuida e zela.

O tempo também está no universo da educação do campo e na lógica de vida de quem veio do campo. Está nas referências dos quilombolas. E está presente também nas perspectivas de gênero.

O tempo está relacionado com as relações de trabalho, com o produzido. Essas relações são históricas e articulam-se com a ERER. Afinal, quais as atividades que são destinadas às mulheres negras predominantemente em nossa sociedade? Como analisar os dados do IBGE, quando informam que mesmo com escolaridade iguais, mulheres negras percebem salários menores que as mulheres brancas?

Fica assim o convite de tratar a ERER na EJA considerando o trabalho cultural, artístico, as atividades políticas, o trato com a língua, o espaço social, a constituição de homens e mulheres negros como sujeitos históricos e os territórios em que vivem e transitam, os traços étnicos na corporeidade, as origens regionais, a relevância da oralidade, as identidades de gênero são questões que transversalizam o currículo e apoiam a trajetória de jovens e adultos na busca de equidade nas relações étnico-raciais.

Pontos a serem pesquisados na busca de resolução à problemática, momento de selecionar suas fontes, questioná-las, tratá-las, construir conhecimento e desenvolver o letramento ao ler, escrever e produzir seus próprios textos com base no cruzamento das fontes.

2.6.4.1. Compartilhar 3

A Educação de Jovens e Adultos: relato de experiência na EJA Centro I – Matutino

Adriano Silva da Hora (estudante EJA Centro I Matutino)

Carina Santiago dos Santos (Coordenadora EJA Centro I Matutino)

Na adoção da pesquisa como princípio educativo e o exercício investigativo que respeita o interesse do estudante, são princípios fundamentais para que eles possam vivenciar a prática de fazer problematizações e construir o conhecimento como agente ativo do processo de ensinar e aprender.

Neste viés, a aprendizagem na EJA ocorre por meio das intervenções dos professores na orientação das pesquisas: e é marcada pelo diálogo para construção da problemática, passando pela elaboração da hipótese, depois para a construção do mapa de pesquisa e levantamento dos saberes prévios até o desenvolvimento dos trabalhos.

Uma das nossas experiências foi muito além de trabalhar com a origem do Universo. No início das discussões a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena parecia não ter espaço na pesquisa. Todavia, no diálogo com o estudante, incluímos os olhares de um povo indígena e um africano sobre a origem do universo através de seus mitos de origem. Foi assim, um grande desafio, pois, ao invés de trabalharmos apenas com foco na ciência e na teoria que trazia de seu conhecimento religioso marcamos a experiência em descobertas magníficas e muito estimulantes.

Deste modo, o estudante teve acesso a outras versões sobre a origem do universo e pode compreender que povos das mais diversas localidades e etnias se preocupam em criar explicações para a origem do universo que habitamos, criando uma condição de humanidade e curiosidade comum.

Além disso, tivemos oportunidade de apresentar os resultados de pesquisa do estudante em um seminário da SME no ano de 2014 e o mesmo expôs suas conclusões diante de professores e gestores de diversas localidades do estado.

Êxito na pesquisa e motivação para continuar ensinando e aprendendo!

Compartilhamos uma das Referências Bibliográficas Utilizada no trabalho: ARRABAL, José. O livro das origens. São Paulo: Paulinas, 2001.

Parte V

2.7. Quilombos: breve história

De acordo com o antropólogo Kabengele Munanga, a expressão quilombo é seguramente uma palavra originada dos povos de línguas bantu (*kilombo*, aportuguesado: quilombo). O significado desse termo no Brasil tem a ver com alguns ramos desses povos *bantu*, cujos integrantes foram trazidos e escravizados no Brasil. Trata-se dos grupos *lunda*, *ovimbundu*, *mbundu*, *kongo*, *imbangala*, que, segundo o autor, são originários dos territórios africanos localizados entre Angola e Zaire (MUNANGA, 1995:58).

Conforme Clóvis Moura, o conceito originário de quilombo era:

Segundo definição do rei de Portugal, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740, ‘toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despoçada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles’. Dessa forma, no Brasil, como em outras partes da América onde existiu o escravismo moderno, esses ajuntamentos proliferaram como sinal de protesto do negro escravo às condições desumanas e alienadas a que estavam sujeitos (MOURA, 1993:11).

Nos dias e cenário político atuais, referir-se aos quilombos (re)significando o termo e, Eliane O’Dwyer (2002:01), assim o define:

[...] A partir da constituição brasileira de 1988, o quilombo adquire uma significação atualizada, ao ser inscrito no artigo 68º do ato das disposições constitucionais transitórias (ADCT) para conferir direitos territoriais aos *remanescentes da comunidade de quilombos* que estejam ocupando suas terras, sendo-lhes garantida a titulação definitiva pelo estado brasileiro.

Ainda segundo a autora, quilombo e os sujeitos neles inseridos são “grupos étnicos que existem ou persistem ao longo da história como um ‘tipo organizacional’”. (O’DWYER, 2002:02).

Com a finalidade de situar o leitor sobre o número de quilombos existentes em Santa Catarina apresentamos, a seguir, as comunidades de acordo com o Incria (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), de Santa Catarina.

Comunidades Quilombolas de Santa Catarina²⁶

Nº de Ordem	Comunidades	Municípios
1	Invernada dos Negros	Campos Novos e Abdon Batista
2	São Roque	Praia Grande/SC e Mampituba/RS
3	Campo dos Polí	Monte Carlo (território) e Fraiburgo (famílias)*
4	Valongo	Porto Belo
5	Morro do Fortunato	Garopaba
6	Santa Cruz	Paulo Lopes
7	Mutirão e Costeira	Seara
8	Tapera	São Francisco do Sul
9	Itapocu	Araquari
10	Areias Pequenas	Araquari
11	Família Thomaz	Treze de Maio (território) e Criciúma (famílias)
12	Aldeia	Garopaba/Imbituba
13	Morro do Boi	Balneário Camboriú
14	Caldas do Cubatão (ou Família de Lúdia da Silva)	Santo Amaro da Imperatriz
15	Tabuleiro	Santo Amaro da Imperatriz
16	Família Vidal Martins	Rio Vermelho/ Florianópolis

Fonte: Superintendência Regional do Inkra de Santa Catarina em Florianópolis.

No período da escravidão, a província de Santa Catarina registrou inúmeras fugas de africanos escravizados algumas, tendo como destino os quilombos existentes na região. Para ilustrar que essas fugas não eram raras, foi constituída a atividade do Capitão do Mato que tinha como função capturar e receber recompensas pela devolução de escravos fugidos. É sabido que na Ilha de Santa Catarina, quilombos e ajuntamentos de negros fugidos foram localizados no Rio Tavares, na Lagoa da Conceição, na Barra da Lagoa, no Rio Vermelho, em Canasvieiras (REBELATTO, 2006).

2.7.1. Quilombo em Florianópolis: notas históricas e localização

De acordo com alguns moradores da comunidade quilombola localizada em São João Batista do Rio Vermelho, no ano de 1845, nasceu, o menino Vidal Martins, neto de africana de nome Jacinth

26 Quadro retirado da tese de doutorado de Elaine de Paula (2014)

e filho de uma escrava de nome Joanna. A família era composta por apenas três pessoas: a avó, a mãe e o menino.

Joanna, com a chegada de Antônio Mendes Pulcheria -primeiro padre da paróquia da localidade – passou a prestar-lhe serviços como escrava. O padre, no dia 6 de outubro de 1850, oficializou o casamento da mulher com um liberto de nome Manoel Fonseca do Espírito Santo. Joana e Manoel tiveram 13 filhos.

Já Vidal Martins casou com Maria Rosa, de descendência indígena. Dessa união nasceram seis filhos, dentre eles, Boaventura Linhares Vidal de quem descendem os moradores do Quilombo Vidal Martins.

O Distrito do Rio Vermelho, segundo pesquisadores (REBELATTO, 2006), registrou a existência de quilombos e de negros fugidos. É sabido, por meio dos documentos que dissertam sobre fugas de africanos escravizados e a existência de quilombos registrados nos arquivos de Florianópolis. Esses registros ratificam a informação sobre esses fenômenos envolvendo a localidade do Rio Vermelho.

Importante registrar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou, no ano de 1872, censo geral no país, no qual as populações escravizadas são recenseadas. No caso da população da ilha de Santa Catarina, observamos pelos dados do censo, a presença de africanos/as escravizados/as na localidade de São João do Rio Vermelho.

População Livre e Escrava de Desterro do Distrito do Rio Vermelho- (por sexo) – 1872

Localidade	Livres		Escravos	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Desterro	3.326	3.663	512	610
São João Batista do Rio Vermelho	767	815	94	92

Fonte: IBGE (1872)

O Quilombo do Rio Vermelho, denominado, “*Quilombo Vidal Martins*” é constituído por 26 famílias, parte reside no local e outra na Costa da Lagoa. Importante observar que o território original dos Quilombolas é aquele onde hoje está situado o Parque Florestal do Rio Vermelho. É ali que os mais antigos quilombolas informam o seu nascimento e sua moradia durante a sua infância, até que, no ano de 1960 são desalojados pelo governo do estado de Santa Catarina para a criação do Parque.

Com o despejo, parte dos moradores passa a residir na Costa da Lagoa e, a outra, liderada por Boaventura Linhares Vidal adquire uma pequena propriedade no Rio Vermelho.

O *Quilombo Vidal Martins* foi reconhecido no ano de 2013, pela Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura. Organizadas em uma associação, as lideranças da comunidade atuam para resgatar a história do quilombo registrando os conteúdos de memória dos mais velhos e recorrendo aos documentos dos cartórios, dos arquivos históricos da cidade e das igrejas entre outros. Foi, em pesquisa na Cúria Metropolitana que encontraram a certidão de casamento de Joana e Manoel.

2.7.2. Educação Escolar Quilombola: definição

(...) nós aprendíamos a nossa história em casa contada pelo nosso avô e na escola contavam tudo diferente. Eu tinha vergonha do jeito que contavam na escola... eu fugia e me escondia para não

ter que escutar porque não era nada daquilo que eles falavam(...). Nosso povo foi guerreiro, meu avô contava que nosso povo foi guerreiro...

Liderança Quilombola da Comunidade Vidal Martins

Em 20 de novembro de 2012, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou a resolução de número 08 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Dissertamos abaixo a definição de Educação Escolar Quilombola:

II – compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância;

III – destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV – deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;


V – deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI – deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (BRASIL, 2012)

A Educação Escolar Quilombola compreende as escolas dos quilombos, bem como, as escolas que atendem estudantes oriundos das comunidades quilombolas. Como se trata de educação escolar, sua organização deverá levar em conta os tempos do calendário escolar formal, articulados com os tempos e os processos organizativos das comunidades, podendo assim, a educação escolar quilombola, ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, alternâncias, ciclos e grupos não seriados.

Neste sentido, a fim de consolidar ações que direcionam-se as suas especificidades, incluindo nestas, a cosmovisão da comunidade, valorizando a identidade histórica e cultural da população Quilombola com o estabelecimento de práticas que evidenciem a presença e influência da cultura africana nos diversos segmentos da sociedade brasileira, na literatura, na música, na culinária, na arquitetura, na linguística, na arte, dança para que se evite que a história de exclusão e invisibilidade se repita, a exemplo do relato abaixo:

Nosso avô frequentou a escola depois de grande e aprendeu a assinar o nome (...) nós os netos fomos à escola, mas não foi nada fácil na escola, tivemos momentos muito difíceis, nós tínhamos que acordar cedo (...) tínhamos que andar muito (.) quando chovia era pior, chegávamos na escola todo molhado, as vezes chovia uma semana inteira. (..) Éramos reprovados porque não sabíamos nada. Nossa jornada para chegar a escola era difícil muitas vezes não conseguíamos nem prestar a atenção de tão cansados que chegávamos. (..) Na escola tinha o momento que dava vontade de



nem ter nascido, era a hora da revista do piolho. Para alguns professores os piolhentos da escola eram os negrinhos ou os crioulos como chamavam a gente. Alguns eles nem olhavam porque diziam que a família deles era limpinha. Os negrinhos eles nem tocavam na cabeça, pegavam dois lápis e abriam com eles o nosso cabelo com nojo! (...) Graças a Deus que tínhamos os mais velhos que iam na escola falar com os professores.²⁷

Os sujeitos quilombolas de Florianópolis resgatam a história de sua comunidade, suas práticas culturais e saberes. Procuram vivências baseadas nos valores ancestrais, considerando o respeito, o tempo para aprender, o cuidado coletivo e o respeito à natureza.

Desta forma, é imprescindível implementar ações e propostas de promoção da igualdade racial nas Instituições de Educação por meio de práticas institucionais e pedagógicas que integrem o princípio educativo da diversidade étnico-raciais que agora tem sua condição de premissa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a entrada em vigor da Lei nº 12.796/13. Assim como traduzir em ações o que prevê a lei 10.639/2003.

27 Depoimento prestado à Jeruse Romão, colhido para compor a Matriz ERER.

2.8. Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane. A criança negra, uma criança e negra. In: ABROMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. RJ: Graal, 1985.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.
- BARROS, Surya A. P. Discutindo a escolarização da população negra e São Paulo entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. MEC/SECADI, 2005. P. 79-91
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **A inclusão do quesito cor nas coletas de perfil de funcionários de empresas e usuários de serviços públicos e privados**. In: Palestra realizada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP-MEC, 2003.
- BERGER, Daniel Godinho. **Trajetórias Territoriais dos Jovens da EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.346/96. Brasília, 1996.
- _____. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2004.
- _____. **Conselho nacional de Educação**. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.
- _____. **Ministério da Educação**. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.
- _____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. 2012. <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>
- _____. **Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

CARDOSO, Paulino de J. F. Entrevista. In: Africanidades Catarinenses. Paraíba: Editora Grafset, 2009.

_____. Em busca de um fantasma: as populações de origem africana em Desterro, Florianópolis, de 1860 a 1888. PADÊ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos. UniCEUB, FACJS, Vol2, n1/07.2013

CARVALHO, Thaís Regina de. Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. Os professores e a escola: lidando com a diversidade étnica. Florianópolis: Revista Nupeart/ UDESC, v.2, 2003.p91-108

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. In: Estudos Afro-Asiáticos, ano 24 n3, 2002, p. 563-599.

EVARISTO, Mara C. Livro do Professor. BH; Mazza Edições, 2006 (Coleção Griot Mirim)

FLORIANOPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Florianópolis:2007

_____. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular. Florianópolis, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação de Florianópolis. Florianópolis, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis: Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora Ltda, 2010. (V.1)

_____. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prelo, 2012.

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução 02/2010. Estabelece Normas Operacionais Complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 06/2010, Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e nº 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

FONSECA, Marcus Vinícius da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros do Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Negro e Educação**. São Paulo: ANPED, 2001.

_____. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e outras histórias. MEC/SECADI, 2005. P. 93-115

GIMENO, Silvia. O Currículo da Pesquisa como princípio educativo. (Texto usado na formação de professores da EJA).

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, 2005. p. 87-104

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62.

_____. Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007. P17-47;

GRAEFF, Nina. Fundamentos rítmicos africanos para a pesquisa da música afro-brasileira: O exemplo do samba de roda. Revista da Associação Brasileira de Etnomusicologia, Vol.9, 2014.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo: Civilização, 1989.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO (coord.). História Geral da África I. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982, pp. 181-218.

LEITE, Ilka B. Negros no Sul do Brasil. Invisibilidade e territorialidade. Letras Contemporâneas. SC.1996

LINS, Jacqueline W. O retrato como biografia em Valda Costa: o diálogo entre vida e obra. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 – Salvador, Bahia. Acesso > http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/chtca/jacqueline_wildi_lins.pdf MENDONÇA, Renato. A influência africana no português do Brasil. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1935.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexão. São Paulo: Revista de Estudos Avançados/USP. vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004, P209-224

NOGUEIRA, Oracy. Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). Identidade Étnica e Territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

OLIVA, Anderson R. A História da África nos Bancos Escolares: representações e imprecisões na literatura didática. Revista Estudos Afro-Asiáticos. Ano 25, nº 3, set./dez, 2003. pp. 421-462.

_____. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. Revista HistóriaHoje, v. 1, nº 1, p. 29-44 – 2012.

OSORIO, Rafael G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Brasília: IPEA, 2003. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf. Acesso em: 12 março de 2015.

PAULA, Elaine. “VEM BRINCAR NA RUA!” Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. Tese de Doutorado. UFSC, 2014.

PASSOS, Joana C. Juventude Negra: Escolarização e Heranças de desigualdades no Brasil Contemporâneo. IN, Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão. Ilse Scherer Warren e Joana Célia dos Santos (orgs). Florianópolis: Atilénde, 2014. P77-96.

PESSOA DE CASTRO, Ieda. A matriz africana no Brasil. In: Quinhentos anos de história linguística do Brasil. Susana Alice Marcelino Cardoso, Jacira Andrade Mota, Rosa Virgínia Mattos Silva, (Orgs.). Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia. Salvador, 2006.

_____. A influência das línguas africanas no português brasileiro. Acesso em 20/3/2015. Disponível em: www.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/linguas-africanas.pdf

PIAZZA, Walter F. O escravo numa economia minifundiária. São Paulo: Resenha Universitária, 1975.

PIMENTEL, Isabel. Brincando com o sinhozinho. Disponível em http://www2.uol.com.br/historiaviva/artigos/brincando_com_o_sinhozinho.html

PRIORE, Mary Del. História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2010.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. Artigo publicado em Terra Livre. Vol. 1. No. 34, Jan-Jun, 2010, p. 125-140.

REBELATTO, Martha. Fugas escravas e quilombos na ilha de Santa Catarina, século XIX. Florianópolis, UFSC, 2006 (Dissertação em História).

REILY, Suzel Ana. A música e a prática da memória -uma abordagem etnomusicológica. Revista da Associação Brasileira de Etnomusicologia Revista da Associação Brasileira de Etnomusicologia Vol.9- 2014 Acesso em >musicaecultura.abetmusica.org.br/index.php/revista/article/view/287

RIBEIRO, Renilson Rosa. Zumbi- herói étnico, Tiradentes- herói nacional: O jogo das representações didáticas nos manuais escolares de História do Brasil. Trabalho apresentado no XXIV Simpósio Nacional de História (ANPUH), 2007. Disponível em <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0175.pdf>

ROMAO, Jeruse. O caráter educativo da consciência negra no Teatro Experimental do Negro. Florianópolis: UFSC, 2000 (dissertação de mestrado)

_____. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005, p. 161-178

_____. O Movimento Negro Brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei 10.639/03 é L.D.B! In, CARDOSO, Paulino de J.F & RASKE, Karla L.(orgs.) Formação de professores: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis:DIOESC, 2014. P.29-41.

SACRISTAN, J. Gimeno. O currículo: numa reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTANA, Patrícia Maria. “Um abraço negro”. Afeto, cuidado e acolhimento na educação infantil. In: Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho. 2010 (A cor da Cultura. V.5) 17-21.

SANT'ANNA, Wânia. Marco Conceitual do projeto “A Cor da Cultura”. Fevereiro, 2005. Disponível em www.acordacultura.org.br. Acessado em

SANTOS, C., DA COSTA, R. Materiais didáticos à luz da lei 10.639/03: por um ensinar e aprender uma geografia anti-racista. **Revista Tamoios**, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 7, set. 2011. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1748>>. Acesso em: 02 Set. 2015.

SANTOS, Renata AP. Felinto dos. A representação do negro nas artes plásticas brasileiras: diálogos e Identidades (2013). Disponível em: http://www2.unifesp.br/proex/novo/santoamaro/docs/cultura_afro_brasileira/representacao_negro_nas_artes_plasticas_brasileiras_e_bibliografia_basica.pdf

SANTOS, Renato Emerson dos. Diversidade, espaço e relações: O Negro na Geografia do Brasil(org). Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2009.

_____. “O ensino de Geografia e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639”. In: _____. Diversidade, espaço e relações: O Negro na Geografia do Brasil(org). Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2009. P 21-41

SILVA, Cristiane Irinéa. Acesso das crianças negras à educação infantil: Um estudo de caso em Florianópolis. 2007. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <[http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/\(D\)O acesso das crianças negras à Educação Infantil – Cristiane Silva.pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/(D)O%20acesso%20das%20crian%C3%A7as%20negras%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Cristiane%20Silva.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2015.

SILVA, Maria C. da R. F. da & PERINI, Janine A. A produção de materiais sobre arte afro-brasileira: uma contribuição para a formação de professores de arte. 2011 909-922(www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/maria_cristina_da_rosa_fonseca_da_silva.pdf)

SILVA, Paulo V. B da. Racismo em livros didáticos. Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil. In: Revista Educação, Porto Alegre, 2007, p. 489-506.

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

SOUZA, Mônica Menezes de. MANCALA: A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NUM JOGO DE ORIGEM

AFRICANA. VII CIBEM. Montevideo, 2013. Disponível em: <http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/251.pdf> (Acesso: maio de 2015)

TELLES, Teresa S & MELO, Mariana. Meu Brasil Africano. São Paulo: IBEP, 2013.

TRINDADE, Azoilda L. da. Percurso Metodológico. In: Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão]. – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p 13-18. UNICEF. O impacto do racismo na infância. Brasília, 2010. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/br_folderraci.pdf

WAGNER, Ana Paula. Diante da liberdade: um estudo sobre libertos da ilha de SC na segunda metade do século XIX. Curitiba: UFPR, 2002 (Mestrado)



Parte III

Referências Temáticas com Diferentes Gêneros, Suportes e Recursos Didático-Pedagógicos

3.1. Bibliografia complementares

Educação das Relações Étnico-Raciais

ABRAMOWICZ, Anete & GOMES, Nilma L. Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia M. A.; SILVERIO, Valter R. (org) Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/Secadi, 2013.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Florianópolis: 2007

PEREIRA, Rosa Vani. Aprendendo valores étnicos na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ROCHA, Rosa M. C. Educação das Relações Etnico-Raciais. (Pensando referenciais para a organização da prática escolar) Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

3.1.1. Educação Infantil: Referência para professores

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CARVALHO, Thaís Regina de. Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Uni-

versidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: < http://www.ppge.ufpr.br/teses/M13_Thais%20Regina%20de%20Carvalho.pdf> . Acesso em: 20/02/2015

CUTI, Moreninho, neguinho, pretinho. São Paulo: MEC, 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, v. 3). Disponível em: < <http://www.usp.br/neinb/wp-content/uploads/NEINB-US-P-VOL-3.pdf>> . Acesso em: 25 fev. 2015.

DEBUS, Eliane. A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil de Julio Braz. Acesso em 20/3/2015. Disponível em <http://150.164.100.248/literafr/data1/autores/87/criticajulioemiliobraz.pdf>

FAZZI, Rita de Cássia. O drama racial de crianças brasileiras. Socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação de Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis: Florianópolis, 2010.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARTINS, Roseli Figueiredo; PUGLISI MUNHOZ, Maria Letícia. Professora, eu não quero brincar com aquela negrinha! São Paulo: MEC, 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, v. 5). Disponível em: <[http://www.usp.br/neinb/livros/vol\(5\).pdf](http://www.usp.br/neinb/livros/vol(5).pdf)>.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Percepções da diferença. São Paulo: MEC, 2007. (Percepções da diferença: negros e brancos na escola, v. 1). Disponível em: <[http://www.usp.br/neinb/livros/vol\(1\).pdf](http://www.usp.br/neinb/livros/vol(1).pdf)>

SILVA, Cristiane Irinéa. Acesso das crianças negras à educação infantil: Um estudo de caso em Florianópolis. 2007. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <[http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/\(D\)O acesso das crianças negras à Educação Infantil – Cristiane Silva.pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/(D)O%20acesso%20das%20crian%C3%A7as%20negras%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Cristiane%20Silva.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2015.

3.1.2. Educação Infantil: Referência para as crianças

ANTONIO, Luiz. Minhas contas. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

ASARE, Meshack. O chamado de Sosu. São Paulo: Edições SM, 2005.

BADDOE, Adwoa. Histórias de Ananse. São Paulo: Edições SM, 2006.

BARBOSA, Rogério Andrade. NyangaraChena: a cobra curandeira. São Paulo: Editora Scipione, 2006.

_____. Outros contos africanos para crianças brasileiras. São Paulo: Editora Paulinas, 2008.

COSTA E SILVA, Alberto da. Um passeio pela África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

COOKE, Trish. Tanto, Tanto . São Paulo: Editora Ática. 2006

CUNHA, Carolina. ABC do continente africano. São Paulo: Edições SM, 2008.

DALY, Niki. Feliz aniversário, Jamela! São Paulo: Edições SM, 2009.

_____. O vestido de Jamela. São Paulo: Edições SM, 2012.

FAUSTINO, Oswaldo; MACEDO, Aroldo. Luana: capoeira e liberdade. São Paulo: FTD, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Betina. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

JUNQUEIRA, Sonia. A menina e o tambor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOTITO, Iza. O herói de Damião: a descoberta da capoeira. São Paulo: Girafinha, 2008.

OLIVEIRA, Kiusan de. O mundo no Black Power de Tayo. São Paulo: Editora Peirópolis, 2013.

RODRIGUES, Martha. Que cor é a minha? Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.
SANTANA, Patrícia. Minha mãe é negra sim! Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.
SISTO, Celso. O casamento da princesa. Rio de Janeiro: Prumo, 2009.

3.2. Artes: Referência para professores

COSTA, Haroldo. Arte e Cultura Afro-brasileiras. Rio de Janeiro: Novas Direções, 2014.
FELINTO, Renata. Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em sala de aula. São Paulo: Editora Fino Traço, 2012.
LINS, Paulo. Desde que o Samba é Samba. São Paulo: Editora Planeta, 2012.
PEREIRA, Jose M.N. A Arte Afro-Brasileira. <http://www.raulmendesilva.pro.br/pintura/pag009.shtml>
ROMÃO, Jeruse (coord). Africanidades Catarinenses. Paraíba: Editora Grafset, 2010.
SILVA, Renato Araújo da Silva & BEVILACQUA, Juliana da Silva. África em artes. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015.
VIANNA, Hermano. O Mistério do Samba. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

3.3. História: Referência para professores

Introdução à História da África

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, nº 39, janeiro – junho, 2007, p. 25 – 56.
ALENCASTRO, Luis Filipe de. O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
COSTA E SILVA, Alberto da. A enxada e a lança: a África antes dos portugueses. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
_____. A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: MINC/BN, Departamento Nacional do Livro, 2002.
COSTA E SILVA, Alberto da. Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira / UFRJ, 2003.
CURTIN, Philip D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. In: História Geral da África I. Metodologia e Pré-História da África, coordenação Joseph Ki-Zerbo. São Paulo: Editora Ática/UNESCO, 1980, pp 73-89.
FAGE, J. D. Evolução da historiografia africana. In: KI-ZERBO, Joseph (org). História Geral da África. I. Metodologia e pré-história africana. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.
FLORENTINO, Manolo. Em costas negras: uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séc. XVIII e XIX). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
GEFFRAY, Christian. A casa das armas: antropologia da guerra contemporânea em Moçambique. Porto: Afrontamento, 1991.
GILROY, Paul. O Atlântico negro. Rio de Janeiro: UCAM/Editora 34, 2001.
GOUREVITCH, Philip. Gostaríamos de informá-lo de que amanhã seremos mortos com nossas famílias: histórias de Ruanda. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
FAGE, J. D. História da África. Lisboa: Edições 70, 1997.

- _____. A evolução da historiografia da África. In: História Geral da África I. Metodologia e Pré-História da África. São Paulo: Ática/UNESCO, 1980, coordenador do volume Joseph Ki-Zerbo, pp.43-59
- HAMPATÉ BÂ. Hamadou. A tradição viva. In: História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África. Organizado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 1980
- _____. Amkoullé, o menino fula. São Paulo: Athena/Casa das Áfricas, 2003.
- HEINTZE, Beatrix. Angola nas garras do tráfico de escravos: as guerras do Ndongo (1611-1630), em Revista Internacional de Estudos Africanos, n.1, janeiro/junho 1984, pp.11-59.
- _____. O contrato de vassalagem afro-português em Angola nos séculos XVI e XVII: Estudo sobre fontes, métodos e história. Tradução de Marina Santos. Luanda, Kilombelombe, 2007, pp.387-436.
- HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à História contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- HOCHSCHILD, Adam. O fantasma do rei Leopoldo: uma história de cobiça, terror e heroísmo na África colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- KI-ZERBO, Joseph (Coord.). História geral da África. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.
- LAW, Robin. A carreira de Francisco Félix de Souza na África Ocidental (1800-1849), em Topoi2, março de 2001, IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro: 7Letras, pp.9-39.
- LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. Disponível em: <http://www.acao-educativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/Valores-civilizatorios-em-sociedades-negro-africanas4.pdf>. Acesso em: 27/03/2015.
- LIMA, Mônica. Aprendendo a ensinar História da África no Brasil. Colóquio Internacional Ensinando Estudos étnicos afro-americanos e africanos na América Latina. CEAO/UFBA, Salvador, 19 e 20 de dezembro de 2005.
- _____. Fazendo soar os tambores: o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. Cadernos Pedagógicos PENESB, n.04, 2004.
- LOPES, Carlos. Kabunké: Espaço, território e poder na Guiné-Bissau, Gâmbia e Casamance pré-coloniais. Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1999.
- LOVEJOY, Paul. A escravidão na África: uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- M'BOKOLO, Elikia. África negra: História e civilizações. Salvador/São Paulo: EDUFBA/Casa das Áfricas, 2009.
- MAESTRI, Mario. História da África Negra Pré-Colonial. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- MEILLASSOUX, Claude. Mulheres, celeiros e capitais. Porto: Afrontamento, 1977.
- _____. Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e de dinheiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- NUNES, Célia. A armadilha: incorporação e exclusão na sociedade do trabalho. Rio de Janeiro: Educam / Clacso, 2000.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, no.03, 2003.
- OLIVER, Roland. A experiência africana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- PANTOJA, Selma; SARAIVA, José Flávio Sombra (Orgs.). Angola e Brasil nas rotas do Atlântico Sul. São Paulo: Bertrand, 1999.
- PAULME, Denise. As civilizações africanas. Lisboa: Europa-América, 1977.

- PEREIRA, Amauri Mendes. Porque estudar a História da África? Rio de Janeiro, 1997.
- _____. Colonialismo e descolonização: reflexões sobre os problemas africanos contemporâneos. Rio de Janeiro, 1996.
- PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato Pinto. Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- REIS, João José. Notas sobre a escravidão na África pré-colonial. Estudos Afro-Asiáticos, n. 14, 1987, pp. 5-21.
- ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma. Rompendo silêncios: história da África nos currículos de Educação Básica. Brasília, 2004.
- SILVA, Alberto da Costa e. A enxada e a lança: a África antes dos portugueses. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- _____. A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2002.
- _____. Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Ed. UFRJ, 2003.
- SILVA, Eduardo. Dom Obá 2º D'África, o Príncipe do Povo. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SILVA, Maria Beatriz Nizzada. Brasil: colonização e escravidão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- SOUZA, Marina de Mello. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006.
- THOMAZ, Omar Ribeiro. Ecos do Atlântico Sul: representações sobre o terceiro império português. Rio de Janeiro / São Paulo: UFRJ / FAPESP, 2002.
- THORNTON, John. A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800). Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- VERGER, Pierre. Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo de Benin e a Bahia de Todos os Santos dos séculos XVII e XIX. São Paulo: Corrupio, 1987.
- WESSELING, H. L. Dividir para dominar: a partilha da África (1880-1914). Rio de Janeiro: UFRJ / Revan, 1998.

3.4. Revistas e cadernos online

AFRO-ÁSIA. Revista do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <www.ceao.ufba.br/afroasia.htm>.

CADERNOS PENESB. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, da Faculdade de Educação da UFF. Disponível em: <<http://www.uff.br/penesb/index.php/publicacoes>>.

REVISTA DE HISTÓRIA DA BIBLIOTECA NACIONAL. Especialmente os nº 38 e 39 dez e nov 2008 – o 39 tem dossiê sobre história das relações Brasil-África. Ver, sobre escravidão africana, mapa, entrevista e debate no nº 26 de nov 2007. Disponível em: www.revistadehistoria.com.br

A UNESCO e a Universidade de São Carlos (UFSCAR) coordenaram a reedição da Coleção História Geral da África, Volumes 1 a 10. Para download acessar :www.unesco.org.br

3.5. Referência para os/as estudantes

- ESTEVES, Daniel. A Herança Africana no Brasil. Belo Horizonte: Nemo, 2015.
- BARBOSA, Rogério Andrade. Madiba, o Menino Africano. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, Rogério Andrade. Como as Histórias se espalharam pelo Mundo. São Paulo: DCL, 2002.
- COSTA e SILVA, Alberto. A África explicada aos meus filhos. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- BRANCATELLI, Maria Odete Simão; JAF, Ivan; TOLEDO, Vera Lúcia Vilhena. Jovens brasileiros: Uma aventura literária em 10 momentos da nossa história. São Paulo: Ática, 2008. 128 pg.
- MARTINS, Georgina; TELLES, Teresa Silva. Meu tataravô era africano. São Paulo: DCL, 2008. 56 pg.

3.6. Geografia: Referência para os/as professores/as

- ANJOS, Rafael S. dos. Cartografia e Quilombos: Territórios étnicos africanos no Brasil.
- ANJOS, Rafael S. dos. Geografia, Cartografia e o Brasil africano: algumas representações. Revista do Departamento de Geografia – USP, Volume Especial Cartogeo (2014), p. 332-350.
- CIRQUEIRA, Diogo Marçal e Correa, Gabriel Siqueira. A questão étnico-racial na geografia brasileira: Um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. XII Colóquio Internacional de Geocrítica. <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-D-Marcal.pdf>
- DIAS, Leila C; FERRARI, Maristela. Territorialidades Humanas e Redes Sociais. Florianópolis: Insular, 2013.
- MOTA, Edimilson Antônio. O negro e a cultura afro-brasileira: uma bricolagem multicultural do ensino de geografia. Rio de Janeiro, 2013. Tese(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.(<http://www.educacao.ufrj.br/tedmilsonmota.pdf>)
- RATTS, Alex. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. Artigo publicado em Terra Livre. Vol. 1. No. 34, Jan-Jun, 2010, p. 125-140.
- SANTOS, Cesar Augusto Caldas & COSTA. Raphael Luiz Silva da Costa. Materiais Didáticos à Luz da Lei 10.639/03: Por Um Ensinar e Aprender uma Geografia Anti-Racista. Rio de Janeiro: Revista Tamoios, ano VII. Nº 1, 2011, p25-36.
- SANTOS, Renato E. (org). Diversidade, Espaço e Relações Étnico-raciais – O Negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

3.7. Ciências: Referência para os/as professores/as

CARDOSO, Fernando H & IANNI, Otávio. Cor e mobilidade social em Florianópolis: Aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade meridional. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1960.

BARROS, José D'Assunção. A Construção Social da Cor Diferença e Desigualdade na formação da sociedade brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BIZZO, Nélio Marco V. Eugenia: Quando a biologia faz falta ao cidadão. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa, n92, 1995, p38-52.

D! AVILA, Jerry. Diploma da Brancura: Política Social e Racial no Brasil- 1917-1945. São Paulo: Editora UNESP.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. Rio de Janeiro: Globo Editora, 2008.

MAIO, Marcos Chor (org). Raça como questão: História, ciência e identidades no Brasil. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz, 2010.

3.8. Dicionários

BARBOSA, Rogério A. ABC do Continente Africano. São Paulo: Edições SM, 2007.

BRANDAO, Ana Paula. Memória das palavras- Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006. (integrante do kit A Cor da Cultura)

CASHAMORE, Elis. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Selo Negro, 2000.

LODY, Raul. Dicionário de Arte Sacra e técnicas afro-brasileiras, 2000.

LOPES, Nei. Dicionário escolar afro-brasileiro. SP: Selo Negro edições, 2006.

_____. Dicionário Literário Afro-brasileiro. RJ; Pallas,

NAPOLEAO, Eduardo. Vocabulário Yorubá. Rio de Janeiro: Pallas, 2010

3.9. Educação de Jovens e Adultos: Referência para os/as professores/as

PASSOS, Joana C. Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010 (Doutorado em Educação)

PASSOS, Joana C. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em : http://www.alesc.sc.gov.br/escola_legislativo/downloads/87artigo_livro_eja.pdf

ROSA, Allan Santos da. Imaginário, Corpo e Caneta: Matriz Afro-brasileira em educação de Jovens e Adultos. São Paulo: FEUSP, 2009 (dissertação de mestrado) Disponível file:///C:/Users/Vera/Downloads/allansantos.pdf

SILVA, Natalino Neves da. Juventude negra na EJA: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza Ed., 2010

SIMAO, Maristela. Valorizando diversidades: Aplicação da lei 10.639 no núcleo da EJA. Centro noturno. Florianópolis. IFSC/EAD/UEB, 2013 (especialização em educação para diversidade)

3.10. Educação Escolar Quilombola: Quilombos em Santa Catarina

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. 2012. <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Negros em Desterro: experiências de população de origem africana em Florianópolis,, 1860 -1888. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

PAULA, Elaine de. “VEM BRINCAR NA RUA!”. ”Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. Florianópolis: UFSC.2014(Tese de Doutorado)

REBELATTO, Martha. Fugas escravas e quilombos na ilha de Santa Catarina, século XIX. Florianópolis, UFSC, 2006 (Dissertação em História).

WAGNER, Ana Paula. Encontros e escolhas em Desterro: libertos da ilha de Santa Catarina (1800-1819). Anais da V jornadasetecentista. 2003.

Educação Escolar Quilombola

A importância da Educação escolar quilombola (parte 1)

<https://www.youtube.com/watch?v=MDhbq-NMpAI>

A importância da Educação escolar quilombola (parte 2)

<https://www.youtube.com/watch?v=0cSWji72wTc>

Religiosidade: Para os/as professores/as

CAPUTO, Stela G. Educação nos terreiros. RJ: Pallas, 2012.

PINTO, Flávia. Umbanda, religião Brasileira. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

Verger, Pierre. Lendas Africanas dos Orixás. RJ: Corrupio, 1997.

Religiosidade: Para os/as estudantes

CUNHA, Carolina. Awani. São Paulo: Edições SM, 2014

_____. Eleguá. São Paulo: Edições SM, 2007

_____. Yemanjá . São Paulo: Edições SM, 2007

PRANDI, Reginaldo. Ifá, o adivinho. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

3.11. Filmes e Documentários

Os filmes/documentários foram indicados em duas categorias: para os jovens e adultos e para as crianças e os adolescentes.

Para jovens e Adultos: ÁFRICA

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única.

Uma estudiosa africana fala de sua experiência em se confrontada, fora da África, sobre sua identidade. E, sobretudo, fala como o ocidente opera um imaginário sobre a África que ela considera estar parcialmente fora do lugar. É um bom recurso para trabalhar com jovens e adultos.

http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br

Duração: 18:49

Ano: 2009

Mandela: Luta pela liberdade



Trata da visão de um dos carcereiros sobre o período em que Nelson Mandela esteve preso pelo regime do apartheid, na África do Sul.

Diretor: Bille August

Ano: 2007 Tempo: 117 min

Escravidão

Amistad Ano 2h 35min Gênero: Drama

“A trama mostra um grupo de escravos que tenta tomar o controle do navio onde foram colocados, na intenção de retornar à África. Quando o plano dá errado, a abolição é debatida pelos políticos ameri-

canos. O filme insiste que o racismo foi mantido por razões políticas, já que o presidente americano, nesta história, tenta condenar os escravos principalmente para agradar o eleitorado conservador.”

Django Livre

“ combina o humor corrosivo de Quentin Tarantino com o passado de escravidão nos Estados Unidos. O resultado é um filme divertido, que toma várias liberdades em relação aos fatos históricos para propor uma “vingança pessoal” dos negros contra os fazendeiros proprietários de escravos. A sangrenta jornada de Django (Jamie Foxx) foi criticada por alguns espectadores, mas a maioria aprovou este acerto de contas simbólico com a opressão no sul do país. “

Público: Adulto

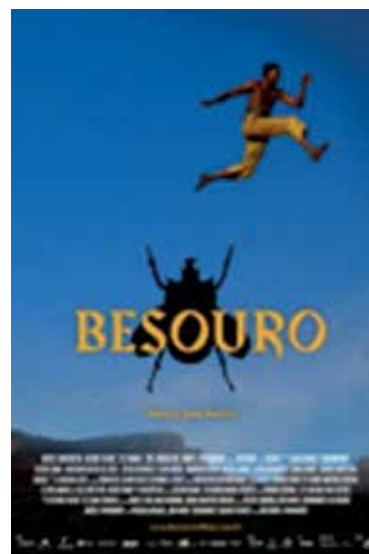
Tempo: 165 min Direção: Quentin Tarantino (2012)



Besouro

O filme é sobre Manoel Henrique Pereira, capoeirista nascido em 1897, na cidade de Santo Amaro da Purificação, na Bahia. Tornou-se lendário por se tornar invencível na luta de capoeira e junto com sua fama, mitos foram sendo criados sobre sua vida. Baseado em fatos reais, o roteiro apresenta conteúdos da realidade social e afro-religiosa.

Direção: João Daniel Tikhomirof (Brasil) Ano:2005 tempo 95 min



Atlântico Negro: Na Rota dos Orixás

Documentário que trata das relações Brasil África na pós-abolição, tendo como tema central a religião. Destaca a importância de África para a cultura brasileira. No filme dois sacerdotes dialogam à distância- um da brasileira de Recife e outro de africana Ouidá. A narrativa do filme é apresentada pelos dois que de cada continente contam as pertencas imbricadas que a religião estabelece mesmo que atravessada pelo Atlântico.

Público: Jovens e Adultos

Tempo: 54 min

Ano: 1998

Direção: Renato Barbieri (Brasil)



Intolerância Racial/ Racismo

The Rosa Parks Story(EUA)

Com Angela Basset no papel principal narra, de forma dramatizada, a história de Rosa Parks, principalmente o evento que tumultuou a cidade de Montgomery, no Alabama: Rosa é convidada a ceder seu assento em um ônibus para uma pessoa branca e se resolve se recusar.

Direção: Julie Dash

Ano: 2002

Duração: 97 min



CONDUZINDO MISS DAISY

O filme retrata o ano de 1948, nos Estados Unidos, quando uma mulher, branca e judia e idosa contrata um motorista negro, depois de ceder aos apelos do filho ao vê-la tornando- se vulnerável pela idade . De início a relação dos dois é bastante conturbada e explícita as tensões advindas das relações racistas que perpassam a história de vida dos negros dos Estados Unidos. No entanto, demonstra que relações afetuosas são possíveis de serem estabelecidas quando as barreiras das diferenças são ultrapassadas.

HISTORIAS CRUZADAS

O drama retrata a história de uma mulher branca e sua relação com duas empregadas negras, no Mississippi (EUA)quando do movimento pelos Direitos Civis, na década de 1960.

Ano: 2011 Tempo: 137 min

Influência das Línguas Africanas: Documentários

Cartas para Angola. Documentário sobre a troca de correspondências entre brasileiros e angolanos. Alguns são conhecidos, outros nunca se viram. Trata das relações de pertencimento e identidade, tendo como fio condutor os conteúdos de memória, dos contextos históricos e locais dos dois países. 2013. Duração: 63min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w6J7tFkJ8RI>

Língua- Vidas em Português. Documento produzido por Brasil e Portugal e filmado no Brasil, Moçambique, Índia, Portugal, França e Japão. É um longa-metragem, produzido que aborda a lusofonia e suas identidades adquiridas pela relação com a cultura dos lugares onde se estabeleceu a língua portuguesa. Direção: Victor Lopes. Ano: 2003. Duração: 90min.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sTVgNi8FFFM>

Quilombo

Filme franco-brasileiro, produzido no ano de 1984, baseados em fatos históricos do Brasil em torno do Quilombo dos Palmares. Gênero: Drama. Tempo 1:19 min.

Racismo e as relações de trabalho

A Negação do Brasil

Documentário sobre o papel dos negros na teledramaturgia no Brasil, sobretudo, sobre a negação da presença de negros/as em papéis centrais na TV e no Teatro Brasileiro. Gênero: Documentário. Ano: 2000. Tempo: 90 minutos. Direção: Joel Zito Araújo (Brasil).

Relações étnico- raciais na escola

Vista a minha pele

Ficção para fins educativos, trata-se de um roteiro para discutir o preconceito racial em sala de aula. Na trama, as personagens centrais invertem a lógica padrão do preconceito e, a estudante branca é quem sofre as situações que na realidade são vividas pelos estudantes negros. Brasil/Ceert. Ano:2003. Tempo: 24min.



**Entre os muros da escola, Laurent Cantet – 2008/ França/
Drama/Tempo 2h:08min**

“François Marin atua como professor de língua francesa em uma escola de ensino médio, na periferia de Paris, composta por estudantes de diversos países da África, do Oriente Médio e da Ásia. Ele e seus colegas docentes tentam buscar diversas ações para ensinar os estudantes, mas ainda assim encontram dificuldades, dada as condições socioeconômicas em volta da unidade escolar”



Mãos talentosas, Thomas Carter – 2009/EUA/Drama/Tempo

“O filme conta a história de um menino pobre do Detroit. Desmotivado por tirar baixas notas na escola, era motivo de bullying de forma frequente. Incentivado a estudar pela mãe, que voltou a estudar já adulta, Ben Carson torna-se diretor do Centro de Neurologia Pediátrica do Hospital Universitário Johns Hopkins aos 33 anos, em Baltimore, EUA”



Filmes e documentários: o negro em Santa Catarina

Ai que saudades da Neide – “Trabalho de Conclusão de Curso do curso de jornalismo da UFSC, o documentário trata da cantora Neide Maria Rosa. Uma das mais importantes cantoras catarinenses”. Direção: Fernanda Peres e Raise de Queiroz Bertoldi. Gênero: Documentário. Tempo: 43 min. Ano: 2008

Além do Samba: a resistência afro-brasileira

Documentário que através de depoimentos de artistas, educadores, estudantes e moradores, debate o cotidiano e a cultura afro Brasileira em Florianópolis. Direção: César Cavalcanti. Gênero: Documentário. Tempo: 52 min. Ano: 2005

Caminhos de Valda Costa

Documentário sobre a artista, a pintora Valda Costa, uma das mais célebres e renomadas artistas plásticas catarinense. Direção: Marlon Assef. Gênero: Documentário. Tempo: 26 minutos. Ano: 2012

Cidadão Invisível

Trata sobre os mecanismos que tornam o negro invisível e negligenciado em Florianópolis. Direção: Alexandra Alencar. Gênero: Documentário. Tempo: 22 min. Ano: 2005

Filmes para Crianças e Adolescentes

KIRIKU E A FEITICEIRA – Longa metragem animado que conta a estória de um menino pequeno, natural da África, que apesar do tamanho é obrigado a enfrentar diferentes desafios. Desafiado pela feiticeira Karabá, Kiriku passa ser conhecido por sua coragem e valentia. O roteiro é baseado em lenda africana e o filme animado foi lançado no Brasil em 1999.

Público: Crianças e adolescentes

Direção: Michel Ocelot

Gênero: animação

Tempo: 1h14min

A PRINCESA E O SAPO – É um filme animado da Walt Disney, lançado em 2009. Tiana, a princesa negra mora em Nova Orleans e revive, percorrendo elementos da cultura negra norte-americana.

Público: Crianças

Gênero: animação

Tempo: 97 min

Desenhos Animados e Séries de Televisão com Personagens Negros

DOUTORA BRINQUEDOS – É uma série de televisão, transmitida pela Disney Junior. A protagonista, uma menina negra de 6 anos de idade, abriu uma clínica para cuidar dos brinquedos doentes. Ela é filha de uma médica e a importância dessa personagem está em seu protagonismo em uma atividade pouco vivenciada por meninas negras. A Doutora Brinquedos é personagem de jogos, bonecos e outros brinquedos já disponíveis no Brasil e em Florianópolis.



Público: Crianças

3.12. Sites

A Cor da Cultura

“A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir – Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial. O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo”.

www.acordacultura.org.br

Ceert (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade)

Importante organização brasileira, realiza premiação nacional para identificar experiências bem sucedidas na temática da educação das relações étnico-raciais.

www.ceert.org.br

Fundação Cultural Palmares

Vinculada ao Ministério da Cultura é responsável pelo patrimônio cultural dos afro-brasileiros.

www.palmares.gov.br

Fundação Pierre Verger

O site tem por objetivos preservar, organizar, pesquisar e divulgar a obra do fotógrafo, antropólogo e etnógrafo francês Pierre Verger (1902-1996), que viveu e Salvador e de lá, através de inúmeras viagens, estudou as relações entre a África e o Brasil.

www.pierreverger.org.br

Museu Afro Brasil (MAB)

Localizado em São Paulo, o MAB reúne um dos mais importantes acervos, na temática africana e afro-brasileira. Agenda visitas guiadas.

www.museuafrobrasil.org.br

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro -Neab

Vinculado à Universidade de Santa Catarina (UDESC), o Neab desenvolve e coordena estudos e pesquisas sobre o negro em Santa Catarina. É instituição parceira do Programa Diversidade Étnica da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

<http://www.abpn.org.br/neabs/index.php?title=NEAB/UDESC>

Núcleo de Estudos Negros

Organização do movimento negro de Florianópolis fundada em 1986 e com longa trajetória na temática da educação e o negro. Edita os cadernos “ Pensamento Negro em Educação”, disponíveis nas das unidades educativas do município e na biblioteca central.

<http://www.nen.org.br/>

NUER: Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas (UFSC)

“O NUER surgiu em novembro de 1986 a partir de um projeto de pesquisa sobre territorialidade negra e invisibilidade no sul do Brasil. Durante esses mais de vinte e cinco anos de sua existência, vem realizando pesquisas, consultorias, criação de acervos para consulta bibliográfica e projetos editoriais em sua maioria voltados para estudos sobre populações afro-brasileiras. Na interface dos estudos afro-brasileiros, diversas pesquisas foram realizadas sobre identidades étnicas, contextos migratórios, patrimônio cultural, expressões artísticas e performáticas, etnicidades e nacionalismos. Os principais campos de pesquisa estão situados na região sul do Brasil e algumas pesquisas foram feitas em países como os Estados Unidos, Argentina, Angola, Moçambique, Portugal, Suécia, Colômbia e Guatemala. A questão da auto-identificação, pertença étnica e das vozes dos próprios sujeitos vem assumindo um lugar de destaque na percepção, afirmação e questionamentos das fronteiras culturais que atravessam, recortam e integram os direitos individuais e coletivos no mundo atual. “

<http://nuer.ufsc.br/o-nuer/>

IPEA

“O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) é uma fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Os trabalhos do Ipea são disponibilizados para a sociedade por meio de inúmeras e regulares publicações eletrônicas e impressas”. Disponibiliza estudos sobre negros no Brasil.

www.ipea.gov.br

Projeto Geografia Afro-Brasileira, Educação e Planejamento do Território

Segundo seu coordenador, o professor da Universidade de Brasileira, Rafael Sanzio dos Anjos, “o principal objetivo do Projeto Geografia Afro-Brasileira Educação e Planejamento do Território é caracterizar e interpretar espacialmente as estruturas existentes na formação do Brasil e da sua população, tomando como referência os aspectos geográficos da herança africana no território brasileiro”.

http://www.ciga.unb.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=37&Itemid=148

Quilombo Vidal Martins

Site com histórico e localização da Comunidade Quilombola da Comunidade Vidal Martins, situada no bairro do Rio Vermelho, em Florianópolis.

www.quilombovidalmartins.com

Quilombhoje- Literatura e textos de escritores afro-brasileiros

Tem o objetivo de fomentar e estimular a produção de literatura afro-brasileira.

www.quilombhoje.com.br

Santa Afro Catarina

É um programa de educação patrimonial com ênfase nas populações de origem africana de Santa Catarina. No primeiro sábado de cada mês, o Santa Afro Catarina realiza passeios guiados em Florianópolis, percorrendo roteiros históricos identificados como sendo de presença negra.

<http://santaafrocatarina.blogspot.com.br/p/roteiros.html>

3.13. Jogos e Brinquedos

MANCALA

Indicação: Crianças maiores (observar as peças pequenas), adolescentes, jovens e adultos.

Mancala é um jogo de tabuleiro de origem africana. É um jogo que surgiu no universo de trabalho do africano e, por esse motivo está relacionado com a sementeira/ o plantio e a colheita. O objetivo lúdico é o de colher o maior número de peças, contudo, outros objetivos podem ser alcançados, uma vez que é possível introduzir a África como tema, trabalhar artes. Na matemática, o mancala é utilizado

como recurso para trabalhar o raciocínio lógico, sequenciamento, quantidade, as operações de adição e subtração, a atenção e concentração:

“O jogador planta e colhe sementes. Ele deve calcular, pela quantidade de sementes de onde parte, onde vão cair e o quanto poderá colher do adversário, além de calcular para que suas covas (buracos) não fiquem com poucas sementes”.(SOUZA, 2013)

O tabuleiro do Mancala

Lojas e oficinas²⁸ de jogos educativos e artesanais dispõem de tabuleiros do Mancala. Geralmente o tabuleiro é de madeira.

As escolas têm buscado outras alternativas para confeccionar o tabuleiro. Nas unidades educativas os jogos podem ser confeccionados a partir de recursos bem mais simples, reciclando materiais. A forma mais comum é a construção do tabuleiro utilizando caixas de ovos.



Lista de material

01 caixa de ovos

02 potes de iogurte ou margarina

01 pincel

E tintas guache

Modo de fazer

Essa parte é muito simples e divertida. As caixas são pintadas e, depois de secas, o tabuleiro está pronto.

Peças para jogar: utiliza-se sementes, pedras ou botões. Observar cuidado com crianças pequenas.



28 A Oficina do Aprendiz, no bairro do Campeche, confecciona e vende o Mancala e outros jogos étnicos. É um espaço interativo e recebe escolas oportunizando aos estudantes o manuseio de aproximadamente 200 jogos disponíveis no espaço.

Outras recursos e formas para se jogar o Mancala

O Mancala faz parte do conjunto dos jogos disponíveis no ambiente virtual. É um aplicativo, disponível para ser jogado em smartphones, Iphones e tablets, existindo também em versões para computadores.

Regra do MANCALA (existem outras regras, disponíveis nas redes sociais)

Objetivo: acumular o maior número de sementes em seu armazém.

Número de jogadores: 02

Esse jogo é uma simulação de uma colheita, portanto as peças são sementes e o tabuleiro tem espaços específicos para cada jogador. O território de jogo de cada jogador é representado pelas seis casas a sua frente e o armazém, que é a casa maior à sua direita.

Inicialmente distribui-se 3 sementes em cada casa. Uma jogada consiste em pegar todas as sementes de qualquer casa de seu território, exceto no armazém, e colocá-las uma em cada casa, seguindo o sentido anti-horário (ou seja, em direção ao seu armazém), incluindo o seu armazém e as casas do adversário. Mas atenção! Nunca coloque sementes no armazém de seu adversário.

Sempre que a última semente cair no seu armazém, você realiza outra jogada.

Sempre que a última peça cair em uma casa vazia de seu próprio território, você pode capturar todas as sementes da casa do adversário que estiver à frente e deve colocá-las no seu armazém.

A jogada termina quando a última semente cai:

- em qualquer casa já ocupada, exceto em seu armazém;
- numa casa vazia do adversário;
- quando houver captura.

O jogo termina quando:

- todas as peças de um jogador forem capturadas ou...
- um dos jogadores não tiver mais peças em suas casas. Neste caso as peças que ainda estiverem nas casas do adversário ficam para ele.²⁹

Jogo: Terra-mar

País africano: Moçambique

“Esta é uma brincadeira que lembra a brincadeira do morto/vivo. Trace no chão, com giz, uma linha que separe a turma em dois espaços: a terra e o mar. Peça para que todos se posicionem de um lado só. Comece o jogo e escolha uma das duas áreas, terra, por exemplo. Nesse momento, todos os alunos devem pular para o lado da terra. Se você falar mar, todos devem pular para o lado do mar. Fale várias vezes e em diferentes sequências, a fim de perceber se os alunos estão bem atentos aos comandos que você dá. Conforme os alunos vão errando, devem sair da brincadeira. Ganha o jogador que permanecer sozinho na terra ou no mar”.³⁰

<http://www.smartkids.com.br/especiais/ferias-mancala.html>

http://www.editorapositivo.com.br/lib/ecobox/anexos/historia/3ano/unidade03/edpositivo_eco_his_ano3_un3_pl2_pdf2.pdf

3.14. Calendário Afro

A Lei 10.639/03 inclui o dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, no calendário escolar. Elaboramos um calendário com datas que inspiram bons planos de aula.

FEVEREIRO

- 06 – Nasce o cantor e compositor Bob Marley (1945)
- 07 – Nascimento de Clementina de Jesus da Silva, Valença/RJ (1902)
- 11 – Libertado Nelson Mandela, depois de 27 anos de prisão, na África do Sul (1990)
- 14 – Morre a escritora Carolina Maria de Jesus, autora de *Quarto de Despejo*.
- 26 – As potências europeias repartem o continente africano (1885)
- 28 – Criação do Quilombhoje Literatura (1980)

MARÇO

- 06 – Gana é o primeiro país da África Negra a tornar-se independente (1957)
- 07 – Grande Marcha pelos direitos civis, de Selma à Montgomery, liderada por Martin Luther King, Jr. (1963)
- 08 – Dia Internacional da Mulher
- 14 – Nasce Abdias do Nascimento, ex-senador, criador do Teatro Experimental do Negro (1914)
- 14 – Nasce a escritora Carolina de Jesus, em Sacramento, MG (1914)
- 21 – Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, em memória das vítimas do massacre de Shapeville, na África do Sul (1960).
- 21 – Zumbi dos Palmares é incluído na galeria dos heróis nacionais (1997)

MAIO

- 01 – Dia Mundial do Trabalhador
- 03 – Nascimento do geógrafo Milton Santos,
- 13 – Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo

13 – Nascimento do escritor pré-modernista Lima Barreto (1881)

13 – Abolição da escravatura no Brasil (1888)

25 – Criação da Organização da Unidade Africana – OUA (1963)

25 – Dia da Libertação da África, promovido pela ONU (1972)

JULHO

03 – Aprovada a Lei Afonso Arinos, colocando a discriminação racial como contravenção penal (1951)

07 – Leitura, em frente ao Teatro Municipal, de carta aberta à nação contra o racismo, inaugurando o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (1978)

11- Nasce em Florianópolis, Antonieta de Barros (1901)

18 – Nascimento do líder sul-africano Nelson Mandela (1918)

24 – Nascimento do poeta Solano Trindade, em Pernambuco / 1908

25 – Dia da Mulher Afro-latino-americana e Caribenha

AGOSTO

08 – Em Lagos (Nigéria) é registrado o primeiro ato de escravidão, por Portugal (1444)

14 – Morre a Ialorixá Mãe Menininha do Gantois(1986)

24 – Morte do abolicionista Luís Gama (1882)

28 – Primeira Marcha de Negros sobre Washington, em favor dos direitos civis, EUA (1963)

29 – Nascimento de Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, escultor, entalhador e arquiteto

SETEMBRO

04 – Promulgação da lei Euzébio de Queiroz, extinguindo o tráfico de escravos no Brasil (1850)

14 – É fundado o jornal O Homem de Cor, o primeiro da imprensa negra brasileira (1833)

16 – Fundação da Frente Negra Brasileira, maior entidade negra da primeira metade do século (1931)

18 – Publicado o Decreto 7.967/45 de Getúlio Vargas, que dispõe sobre a imigração e a colonização e que, no artigo 2º, alega a “conveniência de imigrantes de ascendência europeia” como medida para

“preservar e desenvolver” as características da população brasileira.

27 – Dia dos Idosos

28 – Aprovada a Lei do Ventre Livre (1871)

28 – Assinada a Lei do Sexagenário (1885)

OUTUBRO

09 – Nascimento, em São Paulo, de Mário de Andrade, 1893

11 – Nascimento do compositor e cantor Agenor de Oliveira, o Cartola (1908)

12 – Começa a devoção a Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil (1717)

13 – É fundado o Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro (1944)

14 – Martin Luther King Jr. recebe o Prêmio Nobel da Paz / 1964

16 – O arcebispo Desmond Tutu recebe o Prêmio Nobel da Paz (1984)

16 – Wole Soyinka torna-se o primeiro africano a receber o Prêmio Nobel de Literatura (1986)

26 – Dia Nacional da Juventude

NOVEMBRO

20- Dia Nacional da Consciência Negra

24- Nasce em Desterro, o poeta simbolista Cruz e Sousa

DEZEMBRO

02 – Dia Nacional do Samba

02 – Nascimento de mestre Didi, em Salvador, BA

05 – A Constituição proíbe negros de frequentar escolas no Brasil / 1824

10 – Comemoração da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

20 – Sancionada a lei nº 7.437/85 que condena o tratamento discriminatório no mercado de trabalho, por motivo de raça ou de cor.

Dia Nacional da Consciência Negra

O Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro, faz referência a data de morte do líder quilombola **Zumbi dos Palmares** e foi instituído pela Lei 12.519 de 2011. A lei 10.639/03 inclui a data no calendário escolar.



Agência Brasileira do ISBN
ISBN 9788560445914

