



Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira

BOLETIM 20
Outubro 2006



Secretaria
de Educação
a Distância

Ministério da
Educação

SUMÁRIO

PROPOSTA PEDAGÓGICA	03
---------------------------	----

Simone Santos

PGM 1

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	12
---	----

África viva e transcendente!

Narcimária Correia do Patrocínio Luz

PGM 2

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
---	----

Regina Conceição

PGM 3

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL	28
---	----

Véra Neusa Lopes

PGM 4

O LEGADO ANCESTRAL AFRICANO NA DIÁSPORA E A FORMAÇÃO DOCENTE	37
--	----

O legado africano e a formação docente

Marise de Santana

PGM 5

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	50
--	----

Lauro Cornélio da Rocha

CURRÍCULO, RELAÇÕES RACIAIS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Simone Santos¹

A educação escolarizada no Brasil ainda está pautada numa tradição europeia que valoriza a erudição, uma cultura livresca pouco condizente com a nossa realidade. O conteúdo programático da educação básica tem mantido uma visão monocultural e eurocêntrica, deixando de fora as muitas culturas existentes na sociedade brasileira, principalmente a cultura de tradição oral.

O ato de educar na escola oficial não tem atingido o objetivo de possibilitar às pessoas uma visão mais abrangente do mundo em que vivem, muito ao contrário, segue o modelo da “educação bancária”, em que são depositados conhecimentos um a um, que pouco contribuem para uma formação cidadã. Nesse modelo de educação, os conhecimentos adquiridos (leitura, cálculos, datas históricas) são considerados sempre como mais importantes que os conhecimentos sentidos (músicas, danças, histórias, contos, lendas e parlendas).

O currículo, como forma de organização do conhecimento escolar, tem em seu conteúdo a intencionalidade e, por isso, deve estar aberto às interações e à criatividade dos agentes e atores internos e externos ao ambiente escolar. Sendo o currículo uma organização/instituição que expressa os interesses do grupo que o escolheu, é preciso compreender, no processo de ensino-aprendizagem, assuntos que fomentem diálogos que tenham nexos com a realidade social do sujeito aprendiz. Na elaboração de propostas pedagógicas e currículos escolares, devemos considerar concepções inerentes aos grupos presentes na escola, identificando suas especificidades.

No que se refere ao currículo oculto, devem ser levadas em consideração as práticas cotidianas das pessoas que compõem a instituição – os professores, diretores e coordenadores pedagógicos – que trazem seus valores e atributos morais, atitudes

estéticas e diferentes linguagens que refletem o mundo externo ao ambiente escolar, e que se concretizam dentro dele. Muitas vezes, essas práticas permitem a institucionalização do preconceito e da discriminação racial.

O movimento negro vem, ao longo dos anos, reivindicando revisão do currículo escolar nos diversos níveis de ensino formal. Essa reivindicação tornou-se lei e foi delineada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana. Entretanto está na lei, mas não está nos costumes. Construir uma prática pedagógica que destaque o negro como sujeito ativo na construção de nossa sociedade é um dos grandes desafios que se tem enfrentado.

É urgente, portanto, a tomada de consciência por parte desses profissionais sobre os valores socioculturais trazidos pelas/os educandas/os e instituir um currículo que seja capaz de recriar suas histórias, incorporando-as ao saber acadêmico e, dessa forma, interagir na formação de cidadãos conscientes e capazes de enfrentar as desigualdades, romper as armadilhas dos preconceitos, garantindo o espaço participativo e a conquista de direitos no combate às exclusões.

Alternativas e possibilidades:

1. Identificar preconceitos e estereótipos presentes na escola.
2. Revisão do sistema do ensino-aprendizagem, tais como: currículo, livros e materiais didáticos que apresentavam tendência à folclorização da cultura negra com a veiculação de teorias racistas.
3. Promoções de ações afirmativas garantindo o direito de acesso à educação, como também a permanência e o êxito das/os educandas/os de diferentes pertencimentos étnicos/raciais e níveis socioeconômicos.

4. Realização de debates, seminários temáticos sobre o preconceito e a discriminação racial presentes na sociedade brasileira. Manifestações e atos públicos de combate ao racismo, projetos educacionais que reconheçam e valorizem a cultura negra.

5. Ênfase no processo de resistência negra, promovendo a *re-contagem* da história em sua dimensão conflitiva, a história dos diversos quilombos espalhados pelo país e das revoltas organizadas pelos negros (Revolta dos Búzios, da Chibata, dos Malês).

6. Centralidade da cultura: a dança, a música, a religião, a arte, os ritos, as tradições, as festas do povo negro, peculiares da ancestralidade africana, devem estar incluídos nos currículos e programas escolares, pois garantem a identidade do educando.

7. Diferentes identidades: considerar as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar, compreendendo, na prática pedagógica, que todas as identidades se constroem e se manifestam ao longo do processo social e de formação humana.

8. Nas disciplinas do núcleo comum, como Língua Portuguesa e Geografia, pode-se fazer um trabalho interdisciplinar no estudo dos países que falam a Língua Portuguesa e sua localização geográfica. Por exemplo, podem ser lidos textos e poesias de autores negros, como Solano Trindade, Elisa Lucinda, Jonatas Conceição, Lindinalva Barbosa, entre tantos outros já consagrados.

9. Em Ciências: os estudos das ervas medicinais (conhecidas como sagradas nas comunidades de terreiro), as doenças que atingem a população negra podem ser o elemento de identidade. Em História e Matemática, pode estar inserido o olhar africano, de forma que se fale das origens, da hominização, das fontes escritas e da tradição oral, desconstruindo a idéia de África a-histórica e introduzir as invenções técnicas matemáticas africanas do paleolítico.

10. Podem ser feitas apresentações musicais e de dança afro-regional. Desenvolver trabalhos sobre a estética negra, a partir de desfile de trajes e penteados afros; promover

conversas com pesquisadores, agentes culturais, oficinairos e profissionais ligados ao Movimento Negro; confeccionar livros de história, bonecas negras e adereços africanos; propor o reconhecimento do continente africano, por meio de vídeos, fotos, gravuras, histórias infantis e lendas africanas; pesquisar ascendências com as famílias; estudar os significados de palavras do vocabulário Yorubá, Banto, Jeje e Nagô, já incorporadas à Língua Portuguesa; fazer um mural com a exposição das histórias de personagens negros; fazer a produção musical de um texto coletivo; pesquisar sobre o herói nacional Zumbi dos Palmares; fazer a releitura da lenda do “Saci Pererê”; propor reflexões a partir de reportagens, relatos e telenovelas; organizar momentos de socialização cultural, por meio das diversas manifestações artísticas.

A série *Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira* na Educação Básica tem como proposta a incorporação de práticas pedagógicas mais próximas da realidade da comunidade escolar. Para tanto, subdivide-se em tópicos, a serem discutidos em cinco programas, tendo como debatedoras(es) especialistas e professoras(es) que atuam em sala de aula, objetivando criar possibilidades para o exercício do que determina a Lei n. 10.639/03² e estimular a construção de um projeto político-pedagógico como ferramenta teórica e metodológica que cumpra o papel social e a função educativa da escola, que é promover a transformação pessoal e a ampliação do cabedal de conhecimentos das(os) educandas(os).

Temas que serão debatidos na série *Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira*, que será apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola/ SEED/MEC de 23 a 27 de outubro de 2006:

PGM 1: História e cultura afro-brasileira e africana

No primeiro programa da série, procuraremos indicar um novo continente teórico, assentado na erudição dos valores e linguagens do *continuum* civilizatório africano-brasileiro, cujo legado nos permite encontrar novas percepções e elaborações sobre educação.

A efervescência do debate sobre a Lei n. 10.639/03 e sua implementação no currículo oficial das escolas brasileiras é o foco da análise, principalmente depois de constataros muita ansiedade entre os/as professores/as, sob a pressão de terem que contribuir no processo de implantação do ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira nas suas escolas. Levando em consideração as questões muitas vezes dispersas e equivocadas que vêm afligindo professores (as), e aquelas que habitam o imaginário de crianças, adolescentes e jovens que deverão vivenciar a Lei, é importante esclarecer que o processo de sua implantação não está ocorrendo em águas tranqüilas. A Lei n. 10.639/03 é o resultado do esforço envolvendo as comunalidades africano-brasileiras que, durante muito tempo, realizaram iniciativas em Educação que afirmassem e legitimassem seu patrimônio civilizatório: a África e sua (re) criação nas Américas.

Apesar da pujança do continente africano, encontramos no cotidiano escolar professores/as e alunos/as que lêem a África como um país, não conseguem percebê-la como um importante continente que protagoniza a história da humanidade.

Diante dessas desinformações, são organizados cursos para professores e elaborados materiais didáticos, além de serem implementadas diversas iniciativas que possam responder ao desafio da Lei. As questões mais urgentes que aparecem como desdobramentos desse processo são: 1. Que África é essa sugerida para as escolas? 2. Como os professores/as e alunos/as a imaginam? 3. Qual o campo semântico que irá alimentar a composição teórico-metodológica sobre a África? Como legitimar, no currículo escolar, a pujança civilizatória da África e sua presença na formação social brasileira? O conjunto dessas questões irá orientar os debates desse primeiro programa.

PGM 2: As relações étnico-raciais – história e cultura afro-brasileira na Educação Infantil

O cumprimento da Lei Federal nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana*

e *Afro-Brasileira* (2004), têm provocado mudanças nas práticas pedagógicas de professores e professoras de toda a educação básica. Para tanto, profissionais da educação têm procurado adequar suas práticas educativas, buscando tais conhecimentos em formações continuadas, em grupos de estudos para que o ambiente escolar e o de sala de aula possam, de fato, incluir a cultura de origem africana e promover a educação para as relações étnico-raciais. Mas há que se fazer algumas considerações. Uma delas é no que se refere ao discurso, por parte de educadores/as da Educação Infantil, de que, na faixa etária de 03 a 05 anos, as crianças não têm preconceito, racismo ou agem com discriminação. Pesquisas mostram que estas situações existem e precisam de todo o cuidado por parte do educador para identificá-las e atuar a partir delas. Uma outra consideração é a de que, identificadas tais situações, educadores alegam não ter os conhecimentos necessários para desenvolver ações que as combatam ou, ainda, questionam como abordar temas tão complexos com crianças da Educação Infantil. Nesta fase da vida, as crianças se interessam por brincadeiras, jogos, histórias. Desenvolver práticas educativas a partir destas situações têm sido importante para que educandos e educadores conheçam histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, desmistificando o tema e tornando positiva e real a participação dos africanos e afro-brasileiros na história nacional. Estes temas estarão em debate no segundo programa da série.

PGM 3: Diversidade étnico-racial no currículo escolar do Ensino Fundamental

Tomar consciência de que o Brasil é um país multirracial e pluriétnico e reconhecer e aceitar que, nesta diversidade, negros e indígenas têm papéis da maior relevância para a sociedade brasileira são aprendizagens que convergem para a educação das relações étnico-raciais porque, conforme expressa o Parecer CNE/CP 3/2004, esta educação *pode oferecer conhecimentos e segurança para negros orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos, permitir que identifiquem as influências, as contribuições, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionarem com as outras pessoas.*

O processo educativo que viabiliza essas aprendizagens necessárias encontra embasamento nos princípios da consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e de direitos, das ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, também apontados no mesmo Parecer.

A escola deve cumprir a parte que lhe toca nos compromissos de Estado assumidos pelo Brasil, enquanto signatário de tratados internacionais, de constituir uma democracia em que as pessoas usufruam em sua plenitude a condição de cidadãos, independentemente de raça/etnia, cor, posição e papel social, religião, gênero. A instituição escolar tem de criar mecanismos e instrumentos de uso permanente, via projeto político-pedagógico e currículo, para intervir na realidade que exclui o negro (pretos e pardos), bem como os indígenas, entre outros, do acesso aos direitos humanos fundamentais.

Para tanto, deve constituir-se em ambiente educativo, acessível a toda a comunidade escolar, em que se respeita o outro, em que se dá visibilidade a todos, combatem-se as discriminações, busca-se eliminar os preconceitos e são desfeitos os estereótipos, em que se estimula a auto-imagem e a auto-estima positivas, em que se promove a igualdade étnico-racial pela desconstrução das diferentes formas de exclusão.

PGM 4: O legado ancestral africano na diáspora e a formação docente

Estudos vários sobre as culturas brasileiras nos apontam a construção de um imaginário do povo brasileiro, educado para valorizar elementos culturais e raciais que se enquadrem nas categorias branca e cristã. Tal formação torna-se um desafio para a educação brasileira, em face do proposto pela Lei n. 10.639/03 que alterou a LDB n. 9.394/96, determinando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana, visando desenvolver políticas de reparações com as ações afirmativas para as populações negras, isto porque, ao longo da história da educação brasileira, os/as docentes foram formados/as para entender o legado africano como “saberes do mal”, saberes de culturas atrasadas e pré-lógicas, repercutindo nos currículos escolares com uma carga preconceituosa, que gera as discriminações com estas culturas. Nesta perspectiva, vamos abordar a Antropologia dos povos africanos e

Afro-brasileiros, levando-se em consideração seus mitos e saberes populares, bem como seus símbolos, a partir de suas formulações simbólicas. Assim sendo, nosso objetivo é relatar atividades desenvolvidas e indicar caminhos que viabilizem um acervo didático teórico / prático de relevância para o trabalho docente no espaço da sala de aula.

PGM 5: As relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e o projeto político-pedagógico

A trajetória da população negra brasileira, desde o seqüestro na África, é marcada pela luta contra o preconceito, a discriminação e o racismo que marcaram – e marcam – a vida dessa população. Nesse processo de enfrentamento, podemos considerar – entre outros – três momentos fundamentais de resistência: a) a estratégias de luta contra a escravidão negra na formação dos quilombos; b) a resistência pós-escravidão, com a fundação de várias entidades negras locais, regionais e nacionais; c) o processo vivido ao longo desses quase dois séculos, em torno da constituição de dispositivos legais que atendam às reivindicações históricas da população negra.

Entre as reivindicações históricas, a educação sempre foi pautada como uma possibilidade de construção de uma sociedade capaz de assegurar direitos sociais, políticos, econômicos e culturais a todos/as brasileiros/as. O desafio atual da educação é implementar nos municípios e estados da Federação políticas públicas de promoção da igualdade racial. Para isso, três fatores são fundamentais: investimentos na escola pública; uma proposta de formação dos profissionais de educação, centrada na reflexão sobre as desigualdades raciais historicamente construídas que permeiam o espaço escolar, e a construção de projetos político-pedagógicos nas escolas que dêem conta da diversidade na formação do povo brasileiro. O projeto político-pedagógico deve ser a expressão de vozes que foram silenciadas e um diálogo democrático em torno dos silenciamentos.

É neste contexto que a Lei n. 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e a vasta produção teórica dos últimos anos nos convocam a propor estratégias que poderão auxiliar no trabalho dos educadores/as das

várias áreas do conhecimento e não podem ficar fora do projeto político-pedagógico que deve ser a expressão do pensamento da comunidade educativa³, com as marcas de um currículo sócio-político-histórico e cultural, contemplando a diversidade na constituição do povo brasileiro.

Essas produções nos ajudam a descortinar um legado de produção negra em todas as áreas de conhecimento que, muitas vezes, está longe dos nossos cursos de formação inicial nas universidades ou nos cursos de formação continuada e ou permanente das várias secretarias de educação de estados e municípios.

Notas:

Professora com especialização em História e Cultura Afro-Brasileira, graduada em Letras Vernáculas e Literatura Brasileira. Professora da Rede Estadual de Ensino Público. Conselheira Municipal de Educação – Salvador – BA. Consultora pedagógica UNESCO/SECAD/MEC. Ekede do Terreiro Ilê Axé Oiã Deji. Consultora desta série.

² Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

³ Entende-se por Comunidade Educativa a comunidade escolar e a comunidade do entorno da escola.

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

ÁFRICA VIVA E TRANSCENDENTE!

Narcimária Correia do Patrocínio Luz¹

[...] Eu digo para nunca esquecerem o lugar de suas origens. Se nós participamos na religião de outros, se nós aprendemos a cultura dos outros, não devemos esquecer a nossa. Portanto, nós não devemos usar nossas mãos para relegar nossa própria cultura a posições inferiores. Toda pessoa deve aprender a colocar-se a si mesma num pedestal. Isto porque a galinha é que se abaixa quando está entrando em casa.

Meus filhos, todos os tesouros do povo Yorubá estão em Ilé-Ifê. Ifê é o lar e a origem de todos nós... Ilé-Ifê é a terra sagrada do povo negro e de todos os devotos da religião dos Orixás espalhados pelo mundo. Foi aqui em Ifê que Oduduwa criou a Terra sobre a qual todos nós hoje estamos em pé e no seio da qual nós desapareceremos quando mudarmos nossa presente posição mortal!!! Oduduwa que desceu para a terra numa corrente, e que foi o primeiro Olofin, não deixará secar nunca a fonte de vossa sabedoria. Eu saúdo a vossa coragem. Eu saúdo vossa paciência. Eu estou muito feliz por ver que vocês não esqueceram o seu lar ancestral... (Oba Okunade Sijuwade, Olubuse II, Rei de Ifê. Pronunciamento na I Conferência Mundial da Tradição do Orixá, Ilê Ifê, Nigéria, 1981.)

Introdução

A efervescência do debate sobre a Lei n. 10.639/03, que entrou em vigor em 09 de janeiro de 2003 e que inclui, no currículo da Educação Básica, o estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira, e sua implementação no currículo oficial das escolas brasileiras são o foco da nossa análise, principalmente depois de constatarmos muita ansiedade entre os professores(as), sob a pressão de ter que contribuir no processo de implantação do ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira nas suas escolas.

Levando em consideração as questões muitas vezes dispersas e equivocadas que vêm afligindo professores(as), e aquelas que habitam o imaginário de crianças, adolescentes

e jovens que deverão vivenciar a Lei, aqui é importante esclarecer que o processo de sua implantação não está ocorrendo em águas tranquilas. A Lei n. 10.639/03 é o resultado do esforço envolvendo as comunalidades africano-brasileiras que, durante muito tempo instituíram iniciativas em Educação que afirmassem e legitimassem seu patrimônio civilizatório: a África e sua (re) criação nas Américas.

Apesar de reconhecermos a conquista obtida pelas comunalidades africano-brasileiras em estabelecer canais de legitimação institucionais para que o Estado assumisse a diversidade civilizatória dos povos nas políticas de educação, vimos que há equívocos na abordagem sobre a África e sua influência em nossas vidas. Isso, muitas vezes, vem ocorrendo principalmente pela adoção de perspectivas teórico-metodológicas ainda derivadas das projeções da História e da Geografia civilizatórias greco-romanas, anglo-saxônicas e ibéricas. São perspectivas que insistem em representar a África compacta, homogênea, submetida ao discurso universal que a congela no tempo e no espaço da lógica do projeto histórico da “ordem e progresso” capitalista, destituindo-a completamente dos povos que detêm milenarmente um complexo sistema de pensamento, de onde transbordam cosmogonias, universos simbólicos, um complexo sistema de comunicação cujas linguagens e valores organizam comunalidades, instituições e suas hierarquias, tecnologias, modos de produção, uma magnífica erudição estética...

Nossa contribuição se alinha justamente nesse esforço, de compor a África a partir do repertório das comunalidades que a (re)criaram aqui, tornando-a visceral em nossas vidas. A África que aparece no currículo escolar soa como um lugar distante, tudo é estranho, fora das nossas entranhas. Essa África que ganha o *status* jurídico, no âmbito das políticas de Educação, perde a dinâmica de civilização transatlântica que há muito atravessa o nosso viver cotidiano no Brasil. Ora, se estamos dentro da dinâmica entre tradição e contemporaneidade, é preciso que se diga: a África também está aqui! Está aqui o tempo todo envolvendo nossas crianças e jovens, animando-os a estruturar suas identidades e erguer a cabeça para lidar com os espaços institucionais impregnados do recalque ao que somos, enquanto povos descendentes de africanos.

Para além das fronteiras do currículo escolar, existe a floresta

Se realmente pretendemos aproximarmo-nos da “**África Viva**”, será preciso pensar em africanizar o currículo. A africanização do currículo escolar é uma estratégia para transcendermos as narrativas curriculares que destituem os povos da África do direito à existência e da afirmação de toda a exuberância que caracteriza o seu *continuum* civilizatório. Nossas crianças e nossos jovens precisam saber disso! É uma dinâmica de currículo cujas linguagens e valores intercambiam entre as distintas civilizações que compõem a nossa identidade nacional.

Isso nos leva à radicalidade das elaborações sobre o tempo que atravessa o pensamento africano. Creio que Muniz Sodré nos ajudará a elaborar essa transcendência:

[...] Os neo-alexandrinos tinham uma categoria chamada ‘eon’, que é uma das maneiras de dizer tempo em grego. O ‘eon’ é o tempo que recorre. Então, há alguma coisa na Bahia que é a ordem do ‘éon’, ‘trans-histórico’, transtemporal. Onde há ‘éon’ tem-se o princípio forte de ancestralidade, de paternidade, e não de história pura. A história, principalmente a história como Hegel e Marx viram, é dinâmica, é uma mutação sem compromisso com o pai, porque o Ocidente é uma sociedade deicida e parricida, matou Deus e mata o pai. Bem, eu estou falando com outra linguagem, do Egun, que é o culto ao ancestral. Portanto, o princípio da ancestralidade é poderoso, porque nele você pode crescer, envelhecer, morrer, e o tempo inteiro você é atravessado por um discurso de fundação de seu pai e sua mãe. Você não se livra desse discurso. Você pode tentar rejeitá-lo, mas quando joga fora é para cair num outro que você funda, porque você se livra de seu pai físico, mas quando tem um filho vira o pai e você está no discurso de fundação².

Vamos nos dedicar agora a realçar alguns elementos dramáticos que nos permitem a aproximação da singular visão de mundo que faz expandir a complexidade da civilização milenar africana entre nós.

Trata-se do conto “**Ajaká, Iniciação para a Liberdade**”³, que integra a herança nagô nas Américas, de modo particular na Bahia. Esse mito foi (re)criado para um auto

coreográfico por Mestre Didi, Deoscóredes Maximiliano dos Santos, Juana Elbein dos Santos e Orlando Senna.

Esse auto coreográfico vem alimentando nossas iniciativas teórico-metodológicas, envolvendo professores de várias regiões do Brasil, para falar sobre a presença africana e a contribuição de suas linguagens na área de Educação.

Fizemos uma adaptação cuidadosa e exclusiva de *Ajaká* para compor esse mosaico de idéias sobre a “*África Viva e Transcendente*”, e irmos conversando, tocando no que há de mais profundo no conto, a saber: os percalços pelos quais Akajá passa, que são explorados entrelaçando dança, música, texto, efeitos plásticos: uma linguagem assentada no universo simbólico nagô. A floresta é o cenário-chave do conto e nela crescem, com maestria, conteúdos ético-estéticos que revelam as Mães Ancestrais, representadas como o pássaro Akalá; Aroni, o orixá das folhas, que se torna irmão de Ajaká e seu guia; os espíritos da água e da palmeira; os ancestrais masculinos Egunguns.

Escutem com o coração e procurem extrair, das imagens que alimentam a narrativa, linguagens que levantem a auto-estima das nossas crianças, adolescentes e jovens, que precisam urgentemente (re)aprender a encontrar seu lar ancestral e com ele, e através dele, projetar-se para uma ética do futuro, podendo assumir a plenitude de *ser* e ter orgulho da sua descendência africana.

No tempo em que os seres humanos moravam nas árvores e conversavam com elas⁴, os mais antigos nos contam que Oduduwa, orixá patrono da criação da Terra, vivia em seu palácio na cidade de Ifê, na Nigéria, de onde se originam a cultura nagô e as linhagens reais dos diversos reinos do império nagô.

Oduduwa ficou muito doente e, se não fosse logo cuidado, poderia ficar cego. Ah! Se isso acontecesse, a existência estaria toda em perigo! O ânimo de todo o povo de Ifê era a esperança de encontrar a Folha da Vida, único remédio, planta sagrada que representa descendência, renovação, cuja seiva permitirá que o Rei Oduduwa recupere a visão e a força da vida.

Mas não é fácil encontrar a folha da vida! A hierarquia do palácio convoca os caçadores experientes, que conhecem bem as matas e florestas, mas infelizmente eles não conseguem encontrar a folha da vida.

Se abate por toda Ifé muita angústia e tristeza, pela situação da saúde Oduduwa, que a cada dia se agrava. O Babalawô, que é um sacerdote iniciado nos mistérios oraculares e capaz de indagar sobre o futuro, sabe que a folha da vida é a única solução, e diante da situação abre seu coração e indaga:

“Quem pode encontrar? Quem sabe reconhecer uma coisa em outra? Quem sabe adivinhar o que não se vê e não se toca? Quem pode sentir o impossível? Quem?”

Diante dessas indagações apresenta-se o jovem Ajaká, o primogênito, o primeiro neto do rei Oduduwa. Sabe aquele adolescente, cheio de si e destemido? Pois é! Ajaká é assim, e se oferece confiante para ajudar Oduduwa, e com isso, assegurar a continuidade e dinâmica da transcendência que envolve o mistério da existência na Terra .

Ajaká é capaz de dar continuidade, expandir e recriar os valores inaugurais legados dos ancestrais. Ele é uma representação mítica do orixá Ogum, que é desbravador, caçador, e conhecedor profundo da floresta.

Será imerso a esse mundo sobrenatural e de mistério que Ajaká faz a sua iniciação da adolescência para se tornar um adulto. Durante esse período de busca pela folha da vida, absorve conhecimentos ancestrais infinitos, contidos principalmente na floresta.

No seu encontro no coração da floresta com a *Iya mi Agbá*, a mãe ancestral, ela o orienta dizendo-lhe que:

“(...) terá de aprender em seu próprio corpo. Com a cabeça, com as mãos, com os pés e o coração. Ori, Okan, ese, e òwo. Com o estômago, com as vísceras, com a saliva, o esperma e o sangue, com a pele e o pensamento. A Folha da Vida está em alguma parte, em qualquer lugar no mais profundo recanto da floresta, na zona mais difícil e oculta.”

Depois de beber o vinho da palmeira, Ajaká torna-se irmão de Aroni, o orixá das folhas, que também o orienta: *“Você pode aprender os mistérios das folhas, das raízes, das flores e dos frutos, os mistérios que eu sei, os mistérios que eu sou. Você, meu irmão, pode aprender a multiplicar, você pode aprender a eternidade... As plantas podem curar, proteger e revelar uma nova sabedoria, um conhecimento infinito.”*

Em Aroni, Ajaká identifica o saber sobre as plantas, a medicina, o segredo da luz que abraça cada semente, grãos, pétalas, fibra vegetal. Mas Ajaká descobre que todo o conhecimento que Aroni detém de reconhecer esse repertório sobre a flora não abrange a folha da vida e nem mesmo sabe onde ela está.

Mais uma vez, Aroni ensina a Ajaká que os mistérios da vida não estão apenas nas plantas, ele terá que aprender muito em seu próprio corpo.

“Os mistérios da vida estão em outros pontos da natureza, como em certas partes animais. Para sabê-los você terá de aprender a transformar-se em bicho. Mas este é um segredo profundo, e agudo como a ponta do espinho, um segredo das mães ancestrais.”

Assim, Ajaká invoca outra vez a mãe ancestral Akalá, e diz a ela da necessidade de conhecer o corpo dos bichos. Akalá o previne de que ele poderá, ou não, saber, e pede-lhe que imagine a estranha, mas maravilhosa inteligência do macaco, que é o guardião da ancestralidade, o que fala com os mortos. E como a Folha da Vida encontra-se muito longe de onde eles estavam, Akalá recomendou-lhe:

“Você precisa da força do búfalo, da ferocidade e da agilidade da pantera; e da serpente, que lhe dirá como é possível renascer, renascer, renascer...”

Você será se souber a mágica multicolor do camaleão... O macaco fala com os mortos, os que sabem; Egun, Egun, Egun. O corpo do macaco é feito de dor, dor, dor...

E lá se vai Ajaká. Transformou-se dolorosamente em macaco, e agora é capaz de encontrar Egunguns, os espíritos ancestrais.

Ajaká sabe que a Folha da Vida se encontra no ponto mais secreto da parte desconhecida da floresta, a região mais escura e úmida, a mais sagrada, protegida pelos espíritos que impedem a passagem. E pergunta aos Eguns como penetrar nessa região.

Os Eguns acolhem a pergunta de Ajaká. De repente, um forte ciclone o leva para os recônditos da floresta. Assim Ajaká se aproxima da folha da vida, que fica quietinha, escondidinha observando a aproximação de Ajaká. Diante do silêncio da folha da vida, que não se revela imediatamente, Ajaká canta para ela:

*“Ewê é asa kojé
ewê gbogbo ni segun
ewê é asá kojé tantan
ewê gbogbo ni ti tôrisá!
Folha da Vida !”*

A folha da vida, revelando-se, responde:

“Encontre-me, ofereço-me àquele que pode levar a vida aos olhos do Rei. Só um descendente indicado pelo ixé, demonstrando bravura, persistência, sabedoria e imensurável amor pelos ancestrais sabe utilizar e honrar o que lhe é dado. Sou a cura, a descendência e a renovação, sou o que não pode ser encontrado senão por aquele que venceu todos os sofrimentos e dissolveu os obstáculos, grande aprendiz, grande iniciado!”

E assim, Ajaká retorna ao palácio de Oduduwa para devolver a visão e a existência ao orixá patrono da Terra.

Ajaká retorna um homem depois de todo o processo de iniciação vivido na floresta. É um Ser em permanente mutação.

“(...) Forte como um búfalo, veloz como a pantera, leve como um pássaro, com os sentidos de camaleão, o instinto do peixe, mais sábio que o macaco e senhor do segredo que se instala em cada planta, em cada semente.”

Por esse amor e fidelidade ao ancestral, Ajaká recebe a espada Agadá, que lhe dá o poder de desbravamento, e recebe o título de Awasoju, o que vai à frente de tudo e de todos.

O conto de Ajaká, que adaptamos para os propósitos desta série, nos leva a destacar valores singulares da civilização africana. Princípios como a fidelidade, o amor, o respeito aos mais velhos, aos ancestrais, à hierarquia e os valores inaugurais da existência estão presentes no conto.

Todo o conhecimento – a aquisição de saberes e/ou aprendizagem – é interdinâmico, interpessoal; é necessária a presença do outro para que se estabeleça a linguagem, a comunicação com sua riqueza de códigos e formas de expressão. É um conhecimento vivo e direto.

Ajaká é a extensão da floresta, da natureza e de seus mistérios. Todas as outras formas de existência presentes no *aiyé*, mundo visível. Mas Ajaká também interage com o mundo invisível, o *orun*, o que permite a completude da sua iniciação. Ajaká sabe e compreende que a Natureza não pode ser reduzida a objeto, à manipulação e à exploração incessante do homem. Ele aprende na e com a natureza. A natureza não é matéria-prima para manufatura, submetida ao lema de “ordem e progresso” do mercado capitalista.

A riqueza do conhecimento adquirido por Ajaká, na trajetória de sua iniciação, transcende o comportamento ascético e inerte do corpo, onde apenas a relação olho-cérebro é permitida, como enfatizam os currículos escolares. Apela-se para todos os sentidos do corpo. O corpo é movimento, pulsão, vida! A aprendizagem é permitida por essa interação profunda e singular entre a humanidade e a natureza.

Ajaká não se caracteriza como um desbravador ganancioso da “conquista” dos segredos e mistérios da Natureza, submetendo-a aos seus caprichos.

Seu objetivo não é ascensão individual. Ajaká busca, de forma exuberante, a continuidade da vida, da existência do seu *continuum* civilizatório e comunalidade, da preservação e expansão dos princípios originais da existência, para que esse mundo não se acabe.

Como Awasoju, aquele que vai na frente de tudo e de todos, Ajaká abre caminhos, permitindo aos seus descendentes o legado dos seus ancestrais, da dinamização dos princípios cósmicos da existência à pulsão de sociabilidade e comunalidade.

A *folha da vida*, como motivação iniciática de Ajaká, representa metaforicamente a África Viva contemporânea em cada um de nós.

Retomemos uma passagem do mito, em que o Babalawô, diante da situação, diz e indaga:

A Folha da Vida é a única solução. Quem pode encontrar? Quem pode reconhecer uma coisa em outra? Quem sabe adivinhar o que não se vê e não se toca? Quem pode sentir o impossível?

Ajaká se atualiza e vive intensamente no coração daqueles que acreditam que a educação merecida pelas nossas crianças e pelos jovens e adultos deve ter a pulsão de um repertório iniciático de aprendizagem e elaboração de conhecimento, cuja dinâmica é envolta pela busca da **folha da vida**, que metaforicamente usamos aqui para representar a África, sua transcendência e a infinitude de (re)criações contemporâneas nas Américas, principalmente no Brasil, a nossa floresta simbólica.

Nas comunalidades tradicionais da Bahia, nossas crianças aprendem, elaboram conhecimentos e expressam esses universos característicos do pensamento africano e suas atualizações nas Américas, através da vivência e convivência com *orikis*, contos, instrumentos percussivos, cujos toques falam/comunicam/relatam histórias que anunciam os primórdios da humanidade, indicando princípios ético-estéticos para que o corpo comunitário se expanda e dê continuidade aos elos de ancestralidade que projetam e anunciam a **ÁFRICA VIVA, TRANSCENDENTE**.

Relativizar é o que propomos! Não podemos colocar um “manto de ferro” nas crianças que vivem imersas em territorialidades que têm outros valores radicalmente distintos da territorialidade imposta pelo mundo imperialista representado pela História e pela Geografia civilizatórias européias.

O que propomos, como educadores(as), é a legitimação das várias tradições africanas que constituem a formação social brasileira, nos currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, evitando o recalque perverso que tende a impor às nossas crianças e aos nossos jovens apenas a versão neocolonial sobre África.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Sobre a presença da civilização africana nas Américas e sua contribuição para elaborarmos perspectivas educacionais promissoras, recomendamos:

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá, dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA, 2001.

LUZ, Marco Aurélio. *Cultura Negra e Ideologia do Recalque*. Rio de Janeiro: Ianamá, 1983.

LUZ, Narcimária (Org.) *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia: Edições SECNEB, 1996.

LUZ, Narcimária. *ABEBE: a criação de novos valores na educação*. Salvador: Edições SECNEB, 2000.

SANTOS, Deoscóredes Maximiliano. *Contos crioulos da Bahia e contos negros da Bahia*. Salvador: Corrupio, 2003.

SODRÉ, Muniz. *As Estratégias Sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis: Vozes, 2006.

Notas:

Professora Titular do Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia-UNEB; Doutora em Educação; pesquisadora no campo da **Educação, Comunicação e Comunalidade Africano-Brasileira**; coordenadora do PRODESE - Programa Descolonização e Educação CNPq/UNEB.

² SODRÉ, Muniz. Entrevista a Mariluce Moura, *Caderno Valor*, 4 de março de 2001, p.10.

³ Conto adaptado de SANTOS, Deoscóredes M. et alii. *Ajaká, a Iniciação para a Liberdade*. Salvador, SECNEB, 1991.

⁴ É assim que os/as mais antigos/as costumam transmitir saberes aos/às mais novos/as nas comunidades de matriz africana. As histórias, contos, cantigas, parábolas, provérbios são anunciados com essa introdução, carregada de poesia mítica, demonstrando que o conhecimento a ser transmitido vem de tempos imemoriais, isto é, desde que o mundo é mundo.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Regina Conceição¹

A promulgação da Lei Federal nº. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, têm provocado mudanças nas práticas educativas de professores e professoras de toda a Educação Básica, sem esquecer das reformulações necessárias nos currículos de formação de professores(as).

Antes de traçar considerações a este respeito, é preciso dizer que tais mudanças não são tarefas fáceis, pois implicam repensar e reformular práticas pedagógicas cristalizadas e que são consideradas, por seus praticantes, de boa qualidade e com resultados garantidos.

Sendo assim, há que se questionar: resultados positivos para quem? Ao desenvolver tais práticas, as diversidades de gênero, raça/etnia, religiosa, entre outras, estão contempladas? São abordados aspectos de história e cultura de origem africana? De que forma? E de outras etnias?

No que se refere aos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, muitos(as) educadores(as) relatam o desconhecimento desses conteúdos como sendo a principal causa para a não abordagem em sala de aula. Ou seja, como está sendo a formação inicial de professores(as) no tocante à diversidade humana e ao preparo para a educação das relações étnico-raciais?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que atendem “dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao

longo do século XX” (p. 9), salientam a necessidade de desenvolvimento de projetos que valorizem a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros “no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (p. 10).

Como educadores(as) preocupados(as) e comprometidos(as) com o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos(as), em todos os níveis de ensino, e com a formação dos(as) educandos(as) para a cidadania, de maneira que respeitem e valorizem as diferenças e as diversidades da nação brasileira, devemos abordar, desde a Educação Infantil, as histórias e as culturas da população de origem africana.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2004), enquanto política curricular de ações afirmativas, de reparações, de reconhecimento, de valorização “têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (p. 10).

É direito das populações negras e não negras conhecerem e se orgulharem de suas origens, isto é, serem educadas como “cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos (...)” (op. cit., 2004, p. 10).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2004) não propõem a mudança de “(...) um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (p. 17).

Como ampliar o foco dos currículos se, por um lado, nos livros didáticos, a história e a cultura afro-brasileiras ficam restritas ao trabalho escravo no período colonial e à sua abolição em 13 de maio de 1888? Se não tratam das origens deste povo, ou seja, de onde vieram?

Por que e como vieram para as Américas? Como viviam na África? Quais as diferenças de hábitos e costumes dos povos africanos? Segundo Cavalleiro (2000), há educadores(as) “que não percebem a influência dos livros didáticos e paradidáticos na formação do autoconhecimento e da identidade da criança” (p. 46).

Por outro lado, como superar as lacunas da formação inicial de professores(as) e até mesmo o que foi assimilado anos atrás? As soluções têm sido as mais variadas possíveis: a busca por estes conhecimentos em cursos de formação continuada, grupos de estudos, estudos individualizados (Lopes, 2003), entre outras, para que o ambiente escolar e o de sala de aula possam, de fato, incluir a cultura de origem africana e promover a educação para as relações étnico-raciais.

Abordar em sala de aula questões relativas à educação das relações étnico-raciais, para alguns educadores, é muito delicado, pois implica rever valores éticos, pessoais e profissionais. É, por vezes, se descobrir racista, preconceituoso, discriminador e que, muitas vezes, as atitudes diante destas situações são de silenciamento, por não ter a sensibilidade necessária para identificá-las ou por não saber como agir.

Cavalleiro (op. cit.), em pesquisa realizada numa escola de Educação Infantil, diz que este silenciamento “do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, com base neste, para outros âmbitos sociais” (p. 10).

Alguns educadores de Educação Infantil não acreditam que, na faixa etária de 03 a 05 anos, sejam possíveis atitudes e/ou ações de caráter racista, preconceituosa e discriminadora. Mais uma vez, Cavalleiro (op. cit.) ressalta que, nesta fase, as “crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele”, ao passo que as “crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” (p. 10).

A preparação do ambiente escolar, bem como o de sala de aula, é muito importante para que todos(as) se sintam representados(as) e valorizados(as). Cartazes, fotos, textos diversos – em livros didáticos e paradidáticos –, além de brincadeiras e jogos, são estratégias que visam à elevação da auto-estima e do autoconhecimento “de indivíduos discriminados” e tornam “a escola um espaço adequado à convivência igualitária” (Cavalleiro, 2000, p. 9-10).

A representação da diversidade no ambiente escolar não é uma prática muito utilizada pelos profissionais da educação, como salienta (Cavalleiro, op. cit.) quando diz que “no decorrer do trabalho de campo, foi possível constatar a ausência de cartazes ou livros infantis que expressassem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira” (p. 44).

A escola e seus profissionais devem oferecer aos educandos “uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares (...), pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor”, ou seja, podem se tornar “vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores sociais, dentre os quais o professor” (Cavalleiro, op. cit., p. 37-38).

Diante destes fatos, como cumprir e garantir “o sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas (...) (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2004, p. 13)” tais como a Lei Federal nº. 10.639/03, bem como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* com jovens, adultos e principalmente com crianças que, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (2002), são pessoas em condição peculiar de desenvolvimento?

A resposta, mais uma vez, vem das referidas Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) que dizem depender “de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; (...) da reeducação das relações entre negros e brancos; (...) de trabalho em 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” (p. 13).

A utilização da literatura infanto-juvenil, tendo como base personagens negras, tem mostrado “que é possível realizar um trabalho com esse material, pelo fato de ele romper com um imaginário estereotipado do negro, tão comum na literatura infanto-juvenil” (Souza, 2001, p. 195), trazendo, assim, resultados positivos para a educação das relações étnico-raciais.

Para tanto, cabe destacar as considerações de Souza (op. cit.) a respeito de alguns livros de literatura infanto-juvenil, por ela analisados, dizendo que, naqueles, as personagens negras aparecem “de maneira positiva, como protagonistas, pertencentes a uma família, com ilustrações bem delineadas” (p. 196). Estes são alguns cuidados que se deve ter quando se pretende uma educação que vise à promoção da igualdade étnico-racial no ambiente escolar.

O livro *Bruna e a Galinha D’Angola*, de Gercilga de Almeida, pode ser considerado como um exemplo positivo para trabalhar, com os/as educandos/as da Educação Infantil, a história e a cultura de origem africana.

Neste livro, Bruna aprende, com sua avó Nanã, a história da criação do mundo, a partir de uma visão africana. Uma história bem escrita, atraente, com belas ilustrações, em que é possível, ao final da leitura, confeccionar, com a colaboração dos educandos, pais e/ou responsáveis, os panôs que ilustram toda a história.

Uma outra sugestão de literatura infanto-juvenil é o livro *A semente que veio da África* de Heloísa Pires Lima, e de Georges Gneka e Mario Lemos, dois autores africanos. O livro conta a história do Baobá, uma árvore que nasce em todo o continente africano e, em cada parte da África onde existe essa árvore, há uma história diferente para explicar sua importância para aquela comunidade. São relatadas histórias da Costa do Marfim e

de Moçambique. Há belas fotografias do Baobá na África, com vários desenhos desta árvore e, ao final do livro, a sugestão do jogo de origem africana, a Awalé ou Mancala.

Estas foram apenas algumas pequenas reflexões e sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Muitas outras experiências estão sendo desenvolvidas em toda a educação básica, resultando em atitudes de conhecimento e valorização das diferenças, principalmente aquelas que dizem respeito às culturas e às histórias africanas e afro-brasileiras, como determina a Lei Federal nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, assim como na sua regulamentação, expressa nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Desenvolver práticas educativas a partir destas situações tem sido importante para que educandos e educadores conheçam histórias e culturas das populações negras, desmistificando o tema e tornando positiva e real a participação dos africanos e afro-brasileiros na história nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a Galinha D'Angola*. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica e Pallas Editora, 2000.

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

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília (DF): Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004

Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990.
Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da Criança e do Adolescente, 2002.

LIMA, Heloísa Pires. *A semente que veio da África*. Editora Salamandra, 2005.

LOPES, Véra Neusa. *Inclusão étnico-racial – cumprindo a lei, práticas pedagógicas contemplam afro-brasileiros*. Porto Alegre: *Revista do Professor*, jul./set. 2003. p. 25-30.

SOUZA, Andréia Lisboa de. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 195-213.

Nota:

Assessora de Educação Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura/ Prefeitura Municipal de São Carlos (SP); Professora das séries iniciais (rede municipal de ensino – São Carlos – SP); Mestre em Educação (PPGE/UFSCar – área de Metodologia de Ensino).

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Véra Neusa Lopes¹

Na vida fora da escola, ninguém tem dúvida de que, no Brasil, convivem pessoas de diversas origens étnicas, basta que tenhamos um olhar atento para os que estão à nossa volta, para os que aparecem nos jornais, revistas, programas e noticiários de televisão. Sabemos que as diferenças existem, vemos que somos diversos, mas não estamos, na maioria das vezes, educados para perceber o quanto estas diferenças influenciam e determinam os modos de vida das pessoas e fazem com que as mesmas venham a ocupar posições distintas na esfera socioeconômica e a desempenhar papéis também distintos que, secularmente, são indicativos de *quem é quem* na sociedade brasileira. Estudos do IBGE e do Censo Escolar apontam para esta diversidade, indicando que quase metade da população em geral e da população escolar, respectivamente, é composta por negros (pretos e pardos).

O Relatório de Desenvolvimento Humano de 2005, por sua vez, aponta que os negros estão sub-representados entre juízes, desembargadores, procuradores, defensores públicos, na máquina administrativa do Estado, nos nichos de mercado mais valorizados, enfim em todas as posições de poder. Isto nos mostra que a sociedade trata diferentemente aqueles que não pertencem ao grupo hegemônico e não se enquadram nas normas estabelecidas por esse mesmo grupo. Os que se encontram na base da pirâmide social (e aí estão indígenas e negros em sua maioria) são geralmente discriminados, enfrentando dificuldades na afirmação de sua identidade (pessoal, cultural e nacional), não conseguindo exercer em sua plenitude a condição de cidadão brasileiro. A *invisibilidade*, com que a diversidade étnico-racial é considerada, torna-se danosa à democracia brasileira, pois impede a promoção da igualdade racial.

Esta diversidade de que estamos falando está presente, também, na escola, muito embora nem sempre isto seja objeto de preocupação por parte das autoridades educacionais, gestores escolares e professores. É urgente pensar e promover mudanças em direção a uma escola cidadã, comprometida com os direitos humanos e a construção de identidades que respeitem a contribuição de cada grupo étnico para a formação da sociedade brasileira. A Lei n. 10.639 de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao incluir os artigos 26-A e 79-B, veio nesta direção ao contemplar, em caráter obrigatório, a inclusão no currículo escolar da história da África e dos africanos, da luta dos grupos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, em especial, mas não exclusivamente, nas áreas de Educação Artística, Literatura Brasileira e História do Brasil. O art. 79-B introduz, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

A Resolução CNE/ CP 1/ 2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, enfoca dois campos de objetivos, em tudo relacionados à questão da diversidade: a) o da Educação das Relações Étnico-Raciais – *divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira;* b) o do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – *reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura dos afro-brasileiros, bem como garantir o reconhecimento e a igualdade de valorização das raízes africanas na nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas.* Configura-se, assim, uma política de Estado, cuja duração transcende à política de governo. Estes dois artigos vieram para ficar e serem cumpridos.

Ao longo dos anos, os currículos foram sendo construídos, tendo por base um modelo eurocêntrico, o que significa ter tomado o homem branco como referência para a construção das propostas de ensino e aprendizagem. Quem não atende aos requisitos desse modelo constitui-se num *problema* para o sistema escolar.

Tomar consciência de que o Brasil é um país multirracial e pluriétnico e, portanto, reconhecer e aceitar que, nesta diversidade, negros e indígenas também desempenham papéis relevantes e substantivos, são aprendizagens que precisam ser realizadas e que convergem para a educação das relações étnico-raciais porque, conforme expressa o Parecer CNE/CP 3/2004, esta educação pode *oferecer conhecimentos e segurança para negros orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos, permitir que identifiquem as influências, as contribuições, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionarem com as outras pessoas.*

O processo educativo, que viabiliza essas aprendizagens essenciais para a construção da identidade e formação do cidadão, encontra embasamento nos princípios da consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e de direitos, das ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, também apontados no mesmo Parecer.

A escola de Ensino Fundamental, ao tratar da questão da diversidade étnico-racial e propor e executar medidas de implementação dos artigos 26-A e 79-B, cumpre a parte que lhe toca nos compromissos de Estado assumidos pelo Brasil, enquanto signatário de tratados internacionais de combate às diferentes manifestações de racismo, discriminação e preconceito raciais, comprometendo-se a construir uma democracia em que as pessoas possam usufruir, em sua plenitude, a condição de cidadãos, independentemente de raça/ etnia, cor, posição e papel social, religião, gênero. A instituição escolar tem, assim, de criar mecanismos e instrumentos de uso permanente, via projeto político-pedagógico e currículo, para intervir na realidade que exclui o negro (pretos e pardos), bem como os indígenas, entre outros, do acesso aos direitos humanos fundamentais. Assim, tem de colocar, necessariamente, a diversidade étnico-racial como conteúdo escolar e dar a esse conteúdo o tratamento adequado.

Para tanto, deve constituir-se em ambiente educativo, acessível à comunidade à qual serve, em que se respeita o outro, em que se dá visibilidade a todos, combatem-se as discriminações, busca-se eliminar os preconceitos e são desfeitos os estereótipos,

estimulando a auto-imagem e a auto-estima positivas e promovendo a igualdade étnico-racial, pelo reconhecimento da diversidade e pela desconstrução das diferentes formas de exclusão.

Algumas possibilidades

A implementação da Lei está longe de ser concluída. Em alguns lugares sequer começou. É preciso avançar na tarefa de sensibilização das pessoas para que se interessem pelo assunto para a fase de comprometimento dos profissionais da educação com o cumprimento dos artigos 26-A e 79-B da LDB, o que envolve profundas mudanças nas estruturas organizacionais, administrativas e pedagógicas das escolas, que vão dos projetos político-pedagógicos, currículos e planos didático-pedagógicos à gestão de pessoas, com base em princípios e valores que regulam a educação das relações humanas e os estudos de história e cultura afro-brasileiras e africanas, permeando todas as áreas do conhecimento escolar.

Todos da comunidade escolar estão convidados a fazer parte do mutirão (pixurum) de transformação dessa escola de que estamos falando, ao abrir espaço para que, no estudo da diversidade étnico-racial, seja oportunizado o trato das questões afro-brasileiras e africanas, de modo explícito e em igualdade de condições com as demais etnias, de sorte que todos venham a respeitar o afro-brasileiro em suas especificidades e a valorizar a contribuição do negro na formação da sociedade brasileira. O que se tem de fazer deverá ser fruto de uma construção coletiva envolvendo toda a comunidade escolar.

Estão todos chamados a colocar a sua inteligência, saberes e habilidades a serviço da construção de uma ampla proposta, fruto de muitas cabeças e muitas mãos. Cada escola tem de definir esse processo. Como sugestão, vale a pena lembrar o que se segue:

Para a escola de Ensino Fundamental:

- Constituir-se em espaço privilegiado de inclusão, colocando em prática uma pedagogia multirracial e interétnica, de respeito e valorização da diversidade étnico-

racial da sociedade brasileira, voltada para a formação do cidadão, direcionada ao combate de todas as formas de discriminação, de eliminação dos preconceitos e dos estereótipos, em que são estimuladas a auto-imagem e a auto-estima positivas, em que são criadas condições de visibilidade do afro-brasileiro e do indígena;

- Chamar a comunidade escolar e do entorno – por meio de suas legítimas representações, incluindo organizações afro-brasileiras – para a reconstrução do projeto político-pedagógico e da proposta curricular, de modo que fique assegurado o reconhecimento e o resgate da história e cultura afro-brasileiras e africanas, em todas as séries oferecidas, como condição indispensável para a construção da identidade brasileira;
- Criar condições para exercitar uma relação de ajuda e partilha, de modo que todos possam se apropriar, em igualdade de condições, da história, dos saberes e fazeres dos diferentes grupos étnicos formadores da sociedade brasileira;
- Possibilitar uma nova concepção de mundo, alicerçada em valores que favoreçam uma relação fraterna e igualitária entre as pessoas, observadas e respeitadas as especificidades dos grupos étnico-raciais e das culturas a que pertencem;
- Organizar, coletivamente, uma rede temática sobre história e cultura afro-brasileiras e africanas, que permita o desenvolvimento de conteúdos (atitudes, valores, conceitos e procedimentos), ao longo de toda a escolaridade oferecida pelo Ensino Fundamental. Por exemplo: negros na África, africanos no mundo, africanos no Brasil e seus descendentes brasileiros; trocas entre comunidades negras ao redor do mundo: afro-brasileiros na África e no mundo; presença africana no Brasil atual; presença negra na comunidade local, e na comunidade escolar.
- Construir coletivamente recursos que, abordando a diversidade, dêem visibilidade à história e à cultura afro-brasileiras e africanas, como: calendário étnico, contemplando vultos africanos e afro-descendentes, com a inclusão de 20 de novembro, como Dia Nacional da Consciência Negra; mostra fotográfica que

evidencie a contribuição dos negros na comunidade; sarau cultural, apresentando manifestações da cultura afro-brasileira; exposição de documentos e outras formas de registro sobre a cultura afro-brasileira.

Para professores e alunos:

- Colocar em prática comportamentos e posturas que possibilitem viver numa sociedade democrática, aprendendo a se ver, a ver o seu entorno, de modo objetivo e crítico, a comparar o hoje com outros tempos e lugares, a observar permanências e transformações e a identificar o quanto isso afeta a vida do homem.
- Aprender a valorizar pessoas, povos e nações, num combate permanente às idéias preconceituosas, às ações discriminatórias, às manifestações racistas.
- Desenvolver ações que possibilitem o aprender uns com os outros e uns dos outros, pondo em prática verdadeiras comunidades de aprendizagem, construindo progressivamente a noção de identidade nacional, pessoal e cultural, bem como o sentimento de pertencimento ao país.

Por oportuno, destacamos a seguir alguns procedimentos pedagógicos possíveis de serem adotados em sala de aula de classes de séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Tais procedimentos levam em conta que é a pessoa na sua integralidade (corpo, mente e emoção) que aprende, destacam a importância do trabalho coletivo e em grupo e propõem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como formas adequadas de tratamento das questões de diversidade e da história e culturas afro-brasileiras e africanas.

- Criar situações que despertem o interesse das crianças para a questão das semelhanças e diferenças entre os integrantes da classe, incluindo o(a) professor(a). Por exemplo: reunir as crianças em roda para conversarem sobre cada um, explorando perguntas tais como *Quem sou ?* e *Como sou?*. Pedir que uma criança comece ou, se for muito difícil, iniciar pela professora, que se apresentará, dando

seu nome, idade, endereço, filiação, nacionalidade, origem étnica, preferências. Observar a reação das crianças, especialmente quando disser qual é a sua origem étnico-racial. Exercitar com as crianças, nessa ocasião, que pode estender-se por vários dias, a oralidade, a observação, a escuta. Dar tempo para que todos se apresentem.

Propor a realização do auto-retrato, a partir da observação da própria imagem refletida no espelho. Analisar com as crianças a fidedignidade do auto-retrato.

- Solicitar que os alunos tragam para classe uma fotografia recente. Observar com as crianças as fotos uma a uma. Tirar, depois, uma foto coletiva e observar a diversidade existente em classe, incluindo a diversidade étnico-racial. Examinar fotos mais antigas de outros grupos conhecidos. Discutir com os alunos a contribuição das pessoas para o bem-estar da comunidade, incluindo a escolar. Construir um registro coletivo.
- Pedir ajuda aos pais ou responsáveis, para que as crianças possam fazer um retrato falado de si mesmas. Usar, em sala de aula, o espelho para as crianças se descobrirem e fazerem o seu retrato usando a linguagem gráfica.
- Propor aos alunos que, aos pares, se observem e expressem oralmente como vêem o parceiro. Em roda, pedir que descrevam os colegas e a professora. Comentar as falas.
- Conversar com as crianças sobre o fato de, embora sendo de mesma nacionalidade, as pessoas podem ser de origem étnico-racial distinta. Trabalhar as noções de diversidade étnico-racial, nacionalidade, naturalidade, ascendência, descendência.
- Ajudar os alunos a identificarem semelhanças e diferenças, quanto às origens, às nacionalidades, ao modo de vestir, ao modo de falar, ao modo de ser, aos hábitos alimentares, aos costumes e tradições. Valorizar a presença dos mais velhos.

- Trabalhar com as crianças outras linguagens além da verbal, por meio das quais podem expressar seus conhecimentos, sentimentos e expectativas, a aceitação ou rejeição do outro. Trabalhar com brincadeiras e jogos, cantigas e contos que valorizem a diversidade cultural.

- Orientar a produção coletiva para socialização dos saberes. Organizar o espaço para valorizar a diversidade étnico-racial e cultural existente na sala de aula.

O desafio está posto! Você é convidado(a) a participar. O Brasil precisa de você! Entre na roda, e juntos(as) busquemos encontrar as saídas para mudar esse país, a partir da educação escolar, especialmente no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. 1ª a 4ª Séries. Temas Transversais. 5ª a 8ª Séries. Brasília, 1997/ 1998.

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

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

LOPES, Véra Neusa. Afro-Descendência: Pluralidade Cultural precisa e deve abordar a questão do negro brasileiro. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v.17, n.67, p. 21-25, jul./ set. 2001.

_____. Inclusão Étnico-Racial: Cumprindo a Lei, práticas pedagógicas contemplam afro-brasileiros. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v.19, n. 75, p. 25-30, jul./ set. 2003.

_____. Histórias de Vida: Estudo ajuda os alunos na construção da identidade e da cidadania. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v, 20, n. 77, p. 13-18, jan./mar. 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PNUD Brasil. **Relatório de Desenvolvimento Humano: Racismo, Pobreza e Violência**. Brasília, 2005.

PROJETO A Cor da Cultura. **Saberes e Fazeres: Modos de Ver**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

ROCHA, Rosa Margarida de C. **Almanaque Pedagógico Afrobrasileiro: uma Proposta Pedagógica na Superação do Racismo no Cotidiano Escolar**. Belo Horizonte: Mazza, s.d.

SILVA, Petronilha Beatriz G. e. Africanidades Brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan./mar. 2003.

Nota:

Especialista em Planejamento Educacional, licenciada e bacharel em Ciências Sociais. Integrante do Coletivo Estadual de Educadores Negros APNs/RS do Regional Sul 3 da CNBB. Integrante do GT Programa de Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar da PROEXT/ UFRGS. Membro da CADARA/ MEC – Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros.

**O LEGADO ANCESTRAL AFRICANO NA DIÁSPORA E A
FORMAÇÃO DOCENTE**

O legado africano e a formação docente

Marise de Santana¹

Introdução

Em todo o Brasil, a alteração da LDB n. 9.394/96, primeiro com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e, em seguida, oficialmente pela Lei n. 10.639/2003, mexeu com valores enraizados na educação. Valores de uma ciência que negou e silenciou nos currículos escolares narrativas de grupos considerados minoritários como, por exemplo, o africano e seus descendentes. Essa educação de exclusão levou os afro-brasileiros a desconhecerem e negarem suas pertencas africanas.

Hoje, muitos de nós, brasileiros, em diversas áreas do conhecimento, sentimos como necessário abraçar as políticas de ações afirmativas para descendentes de africanos implementadas pelo Governo Federal, a fim de que possamos desenvolver atividades que fortaleçam a identidade negra, através de uma educação da pertença afro-brasileira.

Tendo este objetivo em mente, atualmente coordeno um programa de trabalho que abarca: cursos de extensão em “Educação e Culturas Afro-brasileiras” e outro em pós-graduação *lato sensu* em “Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras”. Faz parte deste programa o grupo de pesquisa certificado pelo CNPq que oferece, para a comunidade da região do Sudoeste da Bahia, estudos abertos sobre o tema, bem como eventos periódicos. Também temos um projeto já aprovado pelo MEC/UNIAFRO para implantar um acervo com material bibliográfico, documental, cartográfico e com peças das culturas africanas e afro-brasileiras.

Vale salientar que estudos vários sobre as culturas brasileiras apontam a construção de um imaginário do povo brasileiro, educado para valorizar elementos culturais e raciais que se enquadrem nas categorias branca e cristã. Tal formação torna-se desafio para a educação brasileira, isso porque os/as docentes foram formados/as para entender o legado africano como saberes do mal, saberes de culturas atrasadas e pré-lógicas, repercutindo nos currículos escolares com uma carga preconceituosa que gera as discriminações. Assim, neste texto, temos como objetivo apresentar algumas atividades didáticas, com conteúdos antropológicos das Culturas Africanas e Afro-brasileiras, fruto de estudos realizados em pesquisas para mestrado, doutorado e também de experiências como coordenadora e professora no curso de extensão em “Educação e Culturas Afro-brasileiras” da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, para professores/as que atuam com a disciplina “História e Cultura Africana e Afro-brasileira”, já implantada nos currículos de algumas poucas escolas públicas nesta região.

O curso de extensão objetiva que professores desenvolvam atividades metodológicas com saberes das Culturas Afro-brasileiras. Nesta perspectiva, estuda-se sobre a Antropologia dos povos africanos e afro-brasileiros, levando-se em consideração seus mitos e saberes populares, bem como seus símbolos, a partir de suas formulações simbólicas. Assim sendo, nosso objetivo é relatar as etapas do curso e as respectivas atividades desenvolvidas, além de indicar caminhos que viabilizem um acervo didático teórico / prático de relevância para o trabalho docente no espaço da sala de aula.

A Desafricanização como conteúdo educativo

É sabido que os portugueses incluíram, em sua agenda de explorar comercialmente as terras das Américas, intensificar o movimento de cristianização, sobretudo depois da Reforma Protestante. Primeiro pela catequese e, depois, pela alfabetização, tanto um processo como o outro buscava “recuperar” culturalmente os povos considerados pagãos.

Mazzoleni (1992) nos lembra que, mesmo considerando o trabalho forçado e a violência padecida pelos índios, não se pode esquecer que o comércio de escravos teve como

objeto os negros, e que aos mesmos era negada sua condição de humanos. Desde o início, o europeu rejeitou a cultura do índio, mas não rejeitou sua natureza humana. “Do africano, ao contrário, o europeu rejeita a inteligência e não só a cultura como a natureza humana (...)”²²

No século XVIII e XIX, afirmava-se a impossibilidade de recuperar culturalmente os de pele preta. Mazzoleni nos diz que Carlos Lineu, ao catalogar as espécies vivas, distingue o *Homo sapiens* do *Homo afer* (ou seja: africano). Voltaire, defensor da poligênese humana, considera possível uma hierarquia estável entre as raças, o que expressava neste raciocínio:

“A distinção entre selvagens recuperáveis e seres impermeáveis à cultura acabava criando um grave embaraço ao espírito ecumênico do Ocidente cristão (herdeiro entre outras coisas do antropologismo helênico e do universalismo ‘civil’ romano): se os negros não eram passíveis de cultura, tampouco o eram de evangelização: mas isso teria diminuído irrecuperavelmente a missão da Igreja” (p.65-66).

Pensando na relação entre *Homo sapiens* e *Homo afer*, que se estabeleceu durante toda a escravidão, Mazzoleni diz que a possibilidade de recuperar culturalmente o *Homo afer* é cogitada porque a Europa passa a vê-lo como *Homo religiosus*. Para o Ocidente cristão o outro, que é o africano, seria cooptado para ser o Eu cristão, segundo ele:

“O africano, portanto, de ser (mais ou menos humano) que vivia nas trevas (de satanás) passou a viver na luz (do Senhor) e tomou progressivamente toda uma série de conotações, digamos intermediárias, que não serviam a uma contraposição com o homem racional (branco), que escolheu a luz da razão e as explicações da ciência humana” (p.72).

Assim, desde a colonização européia, o que se buscava para o africano era que o mesmo tivesse uma identidade cristã, embora lhe fosse negada a humanidade. Sendo assim, vai dizer Mazzoleni: “Pode-se falar, portanto, de uma monocultura cada vez mais extensa, na medida em que as classes dirigentes dos países “ocidentais” agem de acordo com uma orientação comum, utilizando meios de persuasão cada vez mais eficazes (...)” (p. 74).

Essa persuasão passa pelo que Paulo Freire chama de Pedagogia do Oprimido, através da qual se estabelece uma relação entre opressor/oprimido. Sobre essa relação binomial, Mazzoleni também vai dizer: “O componente cristão da civilização ocidental, contudo, está tentando uma recuperação de sua ‘missão’, dirigindo-se aos oprimidos em nome da mensagem cristã e atuando, portanto, numa mediação das duas oposições”³.

Na década de 90, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 traz para si a reflexão oficializada acerca dos preconceitos e das discriminações com a diversidade cultural presente no espaço da escola, quando propõe que o trabalho docente tome como base os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares sugerem que os docentes atuem com uma proposta de respeito às diversidades existentes no espaço da sala de aula, diversidades estas compostas de docentes e alunos que diferem em suas formas de ver, sentir, pensar, comer, cultuar seus deuses.

Em trabalho para dissertação de mestrado, pesquisando docentes de 1ª a 4ª séries, constatei que a formação e o trabalho desenvolvido por esses profissionais estava entre o querer e o não saber lidar com uma educação multicultural, por conta de sua formação monocultural. Ao tomar seus depoimentos sobre a diversidade, eles nos mostraram que a tradição em que foram formados argumentava sobre a diversidade de modo muito inadequado.

Conforme dados de depoimentos, verificamos que a orientação para o trabalho pedagógico baseava-se numa formação maniqueísta. Detectamos que os/as professores/as abordavam os elementos culturais de outros grupos étnicos, especialmente a religião, enquanto dimensão cultural, com argumentações preconcebidas pelas categorias branca e cristã, tal qual transcrevemos nos dois depoimentos abaixo, retirados da dissertação mencionada:

“Acho que Orixás são Espíritos e Buda é uma estatuazinha gorda que se bota de costas num lugar que chama dinheiro (...). Deus, ele é único, é o único Deus que existe, agora Buda e os outros eu não considero como Deus, de forma nenhuma e

não acho que devem ser cultuados como Deus, como deuses, ou como falsos deuses.”

No depoimento a seguir, outra professora afirma:

“Candomblé é alguma coisa que nós, negros, trazemos no sangue, na alma, sei lá... mas acho que isso pende muito para o lado ruim (...) já sonhei com o preto velho e contei para minha mãe, no dia seguinte ela me levou a uma casa de candomblé, porém ela me pediu mil segredos, ela é católica; se a igreja soubesse que ela foi nesse lugar (...)”.

Assim, apontamos como conclusão da dissertação de mestrado defendida na PUC/SP, que a formação monocultural dos docentes dificultava um trabalho multicultural, devido ao fato de suas mentalidades estarem estruturadas pela lógica do “bom senso”⁴.

Ter “bom senso” é saber coisas que pessoas com “bom senso” sabem, é não falar coisas que pessoas com “bom senso” não falam; portanto, se a representação mental religiosa de uma comunidade se estrutura no cristianismo, pessoas de “bom senso” devem falar em cultuar o deus cristão e não deuses outros.

Em função destes resultados na pesquisa de mestrado, busquei investigar, no doutorado, o Legado Africano e a Formação e Trabalho Docente. O objetivo deste estudo foi entender como a escola, enquanto espaço institucional nascido do primeiro paradigma da educação jesuítica, lidava com as culturas africanas, em especial com a religião, enquanto dimensão da cultura afro-brasileira. Constatei que esta instituição é partícipe na perpetuação do conflito entre religião de matriz africana e outras religiões. Esse conflito fica estabelecido a partir das concepções e sentidos construídos pelos(as) professores(as) entre si e com os(as) alunos(as), sobre os símbolos do legado africano por eles/elas divulgados, equivocadamente, em seu trabalho, como saberes do mal, saberes de culturas atrasadas e inferiores, “folclore”. Assim, aponto a teia de relações em que o legado cultural africano se insere junto aos valores presentes nas diversas denominações religiosas e como isto se configura no discurso da escola.

Curso para a educação da pertença afro-brasileira

As constatações acima descritas forneceram subsídios para elaboração de uma proposta de curso para professores(as) da região do Sudoeste da Bahia, visando que os mesmos se embasem de conhecimentos sobre as temáticas das culturas africanas e afro-brasileiras, conforme descreverei a seguir.

O curso de extensão, de 180 horas, inicia-se com um estudo das “Teorias Antropológicas e Questões Educacionais”. Este estudo é proposto em função de compreender que a Antropologia tem uma dívida histórica com o africano, uma vez que ela nasce no século XIX reafirmando o modelo maniqueísta e monocultural do Ocidente, que distingue europeus e africanos pelas categorias: superior e inferior; lógicos e pré-lógicos; civilizados e atrasados. Portanto, as grandes idéias pedagógicas do século XX nasceram influenciadas por essas categorias, o que evidentemente interferiu no espaço da escola.

O que se tem, no momento histórico em que os jesuítas foram os primeiros professores e após sua expulsão, é uma orientação que segue o paradigma da Educação Evangelizadora. Esse paradigma aponta para valores elaborados pela racionalidade de parâmetros definidos pelo colonizador europeu, buscando civilizar os povos através da “recuperação cultural”. Portanto, foi entendido que o processo de “recuperação cultural” do africano deveria ser feito através da evangelização, fosse pela Igreja ou pelo sistema de ensino.

O movimento de higiene mental organizado na América do Norte pelo “Comitê Nacional de Higiene Mental”, em 1909, pretendeu dar continuidade a esse processo. Em 1923, Gustavo Riedel funda a “Liga Brasileira de Higiene Mental”. Assim, no Brasil, na década de 30, ao tempo em que se reivindica “Educação Para Todos”, um avanço para a época, uma das grandes preocupações do Prof^o Anísio Teixeira era de instalar, nas escolas do Distrito Federal, um serviço de Higiene Mental, para erradicar a identidade cultural “daqueles que freqüentavam as Macumbas e os centros de feitiçaria”, gente considerada pelos higienistas como “grupos sociais atrasados em cultura”.

Acreditando que a escola deveria fornecer àqueles que participavam da Macumba uma “mentalidade civilizada”, uma “mentalidade lógica”⁵, o higienista Arthur Ramos afirma:

“Assim, para a obra da educação e da cultura, é preciso conhecer essas modalidades do pensamento ‘primitivo’, para corrigi-lo, elevando-o a etapas mais adiantadas, o que só será conseguido por uma revolução educacional que aja em profundidade, uma revolução ‘vertical’ e ‘intersticial’ que desça aos degraus remotos do inconsciente coletivo e solte as amarras pré-lógicas a que se acha acorrentado.” (p. 23)

Essas ações pedagógicas, que alicerçaram as políticas educacionais no Brasil, tiveram como objetivo homogeneizar e aniquilar as diferenças culturais. Arthur Ramos (1955) vai dizer que o movimento de higiene mental era necessário para trabalhar a mentalidade “pré-lógica” de “povos primitivos e sobreviventes dos meios atrasados em cultura, que vivem entre nós, os homens da civilização ocidental”.

Sobre as políticas higienistas, Luz (2000) vai dizer que, nesse mesmo pacote de desaffricanizar, o Prof^o Isaias Alves, fundador dos centros de Pesquisa Psico-Pedagógicas do tradicional Colégio Ypiranga na Bahia, aplica o teste de inteligência e concebe como estratégia política educacional a extinção das línguas africanas no Brasil.

Arthur Ramos, enquanto comportamentalista, vai dizer que “o homem é produto de sua civilização e da sua sociedade”, por isso, interessa para a higiene mental estudar os fatores sociais e culturais que condicionam o mesmo. Para ele, o movimento de Higiene Mental deve pedir auxílio à Sociologia e à Antropologia Cultural, pois “o indivíduo vive em círculos de sociedade: de família, de religião, de partido político (...). A higiene mental investiga todos esses fatores, penetrando ‘intersticialmente’ na sua urdidura íntima”. Daí ele salienta que não todas, mas algumas religiões, são nefastas, e assegura:

“Já temos mostrado, em mais de um trabalho, os perigos dessa mentalidade pré-lógica, no Brasil, denunciando certos fenômenos de feitiçaria, baixo-espiritismo, demonopatias e outros, e sua nefasta influência na formação da personalidade”⁶.

Ao falar das religiões de povos com “mentalidade pré-lógica” e classificar essas religiões como nefastas, com fenômenos de “demonopatias”, tal preconceito ensinou para os(as) professores(as), ao longo da história da educação, que o modelo oficial de escola não deve tomar os saberes do legado africano.

Na segunda etapa do curso, é feito um estudo sobre a “Antropologia das Populações Afro-brasileiras”. Estuda-se sobre o Legado Africano como um conjunto de saberes de uma matriz não ocidental cristã, que transcende o espaço dos Terreiros. Esses saberes estão na base das culturas entendidas por Mircea Eliade (1992) como culturas tradicionais, arcaicas ou “primitivas”, as quais na própria forma de apreender a realidade diferenciam-se das culturas modernas.

A terceira etapa⁷ é um estudo sobre a “História Cultural da África Pré-colonial”, buscando entender os impérios, reinos e civilizações africanas antes da colonização. Este estudo é de fundamental importância para o entendimento da dança, festas, músicas; assim como o próprio cotidiano, permeado de elementos sacralizados, os quais, no Brasil, foram denominados de religiões afro-brasileiras.

Na quarta etapa⁸ nos ocupamos de um estudo sobre a Diversidade Lingüística dos Grupos Étnicos Africanos que vieram para o Brasil. Sobre a diversidade dos grupos étnicos, Verger (2002), falando sobre a tomada da Bahia na primeira invasão holandesa, em 1624, nos informa que havia naquele momento predominância da importação de africanos bantos, pois havia, no porto da Bahia nessa época, seis navios vindos de Angola com um total de 1.440 escravos, contra um único navio com 28 escravos vindos da Guiné.

Entre 1641 e 1648, Angola permanece nas mãos dos holandeses, que cortam o reabastecimento de escravos de lá provenientes. Estes fatos nos permitem pensar que os Bantos foram os primeiros negros exportados em grande quantidade para a Bahia. Nos três primeiros quartos do século XVIII, porém, o tráfico de escravos em direção à Bahia já vinha da Costa da Mina e, entre 1770 e 1850, incluindo o período do tráfico clandestino, vinha da Baía de Benin. “A chegada dos daomeanos, chamados Jejes no

Brasil, fez-se durante os dois últimos períodos. A dos Nagôs Iorubas corresponde ao último”. Assim sendo, Verger vai nos dizer que, nos arredores da Bahia, como por exemplo, na Vila de São Francisco do Conde, cidade do Recôncavo Baiano, em 1830 é constatada uma maciça presença de Nagô Ioruba, em função do que passam a predominar suas crenças e costumes em detrimento das dos africanos bantos.

Estes dados nos oferecem subsídios para pensar sobre a diversidade de línguas, crenças, saberes, enfim, de elementos culturais dos africanos.

Na quinta etapa⁹, desenvolve-se um estudo sobre as “Linguagens Visuais, Simbolismos e Culturas Afro-brasileiras”. Eliade (1991) nos diz que “(...) as pesquisas sistemáticas sobre o mecanismo das mentalidades primitivas revelam a importância do simbolismo para o pensamento arcaico e, ao mesmo tempo, seu papel fundamental na vida de qualquer sociedade moderna”. Segundo ele, o restabelecimento do símbolo enquanto forma de conhecimento é uma reação “(...) contra o racionalismo, o positivismo e o cientificismo do século XIX e já basta para caracterizar o segundo quarto do século XX” (p. 5-6)

Sobre os problemas ligados ao estudo do simbolismo e de suas interpretações, Eliade (1991) ainda chama a atenção para o fato de que a forma de conhecimento e atualização de um símbolo não é mecânica “ela está relacionada às tensões e às mudanças da vida social; em último lugar aos ritmos cósmicos”. O julgamento e o sentido interpretativo de um símbolo depende do vivido, não há como um símbolo possa esgotar, para os diferentes julgamentos, o seu sentido interpretativo.

Byington (1996), buscando elaborar uma “Pedagogia Simbólica”, chama a atenção para que se pense na problemática da educação brasileira baseada no modelo da cultura ocidental. Também nesta etapa nos ocupamos de um estudo de antropologia interpretativa, com Geertz (1978).

Já a sexta etapa, ocupa-se da Didática para o ensino de culturas afro-brasileiras. Segundo Brandão (1995), por todo o período da colonização européia na América

Latina, o paradigma eclesiástico se fez presente através do monopólio da Igreja Católica, portanto, nesta etapa busca-se entender essa formação que tem orientado o processo ensino-aprendizagem ao longo da história da educação brasileira através de um *saber - fazer* que discrimina outras culturas, especialmente as africanas.

Na sétima etapa, o objetivo é coletar dados, visitando espaços de culturas afro-brasileiras, tais como: casas de matriz religiosa africana, Museu Afro-brasileiro em Salvador, Casas de Benin e Angola em Salvador. Visitam-se as cidades de Jequié, Cachoeira, São Francisco do Conde e outras, com o objetivo de enxergar a presença do Legado Africano. Ainda nesta etapa, os/as participantes do curso, em um texto, articulam os dados coletados durante as visitas e as histórias de vida. Com isso, é esperado que eles e elas busquem lidar com seu próprio processo histórico-cultural, dando visibilidade aos preconceitos e discriminações enraizados em sua formação, assim como, possivelmente, possam superar alguns.

Nas etapas 1, 2 e 6 do curso, nas quais as atividades didáticas ficam sob minha responsabilidade, busco operacionalizar técnicas que viabilizem os métodos expositivos, reprodutivos e de soluções de problemas; assim, desenvolvo as seguintes atividades:

- Análises de filmes e documentários (*Kiriku, Amistad, Negro fugido*, orixás, Coleção do Correio da Bahia, entre outros), com o objetivo de que as imagens sensibilizem os indivíduos e permitam-lhes localizar memórias negadas e silenciadas historicamente.
- Análises de mitos para compreensão da estrutura histórico-cultural dos africanos na África Pré-colonial;
- Oficinas com conteúdos dos mitos africano e afro-brasileiro, levando os participantes do curso à reflexão acerca de seus conhecimentos, com narrativas monoculturais etnocêntricas;

- Utilização de músicas com palavras de línguas africanas, traduzindo as mesmas com o auxílio de dicionários. Vale salientar que esta atividade é de muita importância, uma vez que ao tempo que educa os ouvidos para ouvir palavras de línguas africanas, também desmistifica a idéia de que as diversas línguas da África são dialetos (“dialetos” no sentido de “língua corrompida”; e não no sentido lingüístico de “variação de uma língua”), conforme narrativas discriminatórias sobre o continente africano.
- Interpretação antropológica de textos musicais e literários com temáticas africanas e afro-brasileiras. Estes textos sempre trazem elementos culturais, possibilitando uma educação de símbolos e de processos simbólicos.

Considerações Finais

Salientamos que tanto nos estudos de mestrado e doutorado, como nas várias etapas do curso, percebemos que desenvolver atividades com os/as professores/as é uma tarefa difícil, pois eles/elas são conhecedores/as de conteúdos de normas, valores da escola, mas também são conhecedores/as dos conteúdos doutrinários de suas religiões. Pude perceber a dimensão da distância que esses docentes colocam entre sua identidade religiosa e o papel de respeito à diversidade no âmbito do seu trabalho docente.

Não podemos esquecer que o respeito à diversidade passa pelas leituras de outras realidades, com informações desprovidas da carga de preconceitos e de discriminação sobre o outro. Consorte (2003), em um artigo numa revista de ensino religioso, afirma que desde que a antropologia surgiu, na metade do século XIX, seu grande desafio foi o de compreender o fenômeno da diversidade humana.

Ela nos lembra que os mitos dos mais diferentes grupos humanos são registros que reconhecem a diversidade. Entretanto, assegura que a diversidade não é percebida como riqueza da humanidade “(...) ela é geralmente percebida como grave ameaça externa (...). O ‘outro’ é aquilo que nós não somos. Ele coloca em xeque a nossa verdade, questiona os nossos valores, relativiza a nossa identidade. É preciso desqualificá-lo” (p. 9). Consorte ainda nos lembra que essa desqualificação passa historicamente pelo

etnocentrismo e que “a partir dos nossos modos de ser, fazer e sentir” pode emergir o preconceito. Assim:

“O preconceito é a atitude que, tributária do etnocentrismo, se forma a partir das representações que construímos em relação aos outros, informadas pelas nossas referências (...); a discriminação é o comportamento efetivo traduzido em ações que põem em prática o preconceito e que nos levam a negar ao outro aquilo que queremos só para nós, a excluí-lo das oportunidades que estão ao nosso alcance, mas às quais ele não deve ter acesso” (p.10).

A reflexão elaborada feita até o presente momento nos leva a perceber que existe a falta de articulação entre teoria e prática na formação docente, isto porque nós, professores(as) de um Brasil colonizado por europeus, colocamos entre parênteses nossa pertença africana e repetimos a nossas crianças o que nos foi ensinado, que essa pertença é demoníaca, atrasada e inferior. Perdemos o orgulho de ser como nossos ancestrais, auto-sustentáveis, dependentes da natureza, do cosmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSORTE, Josildeth Gomes. Diversidade humana: Fonte de riqueza ou ameaça? *DIÁLOGO – Revista de Ensino Religioso*. São Paulo, agosto de 2003.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o Profano*. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. *Abebe, a criação de novos valores na educação*. Salvador/Bahia: SECNEB, 2000.

MAZZOLENI, Gilberto. *O planeta cultural: para uma Antropologia Histórica*. Tradução de Liliana Laganà e Hylio Laganà Fernandes; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Instituto Italiano di Cultura di San Paolo e Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro. São Paulo, 1992.

SANTANA, Marise de. Tese de doutorado. *O Legado Africano na Diápora e o Trabalho Docente*, PUC/SP, 2004.

SANTANA, Marise de. Dissertação de Mestrado: Formação e Trabalho Docente: “Novos e Velhos Desafios”. PUC- SP, 1999.

Notas:

Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordenadora do ODEERE - Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras da UESB / Jequié.

² Mazzoleni (1992). p. 61-62.

³ Mazzoleni (1992). p. 76.

⁴ Este termo é utilizado por Geertz (1997) para falar sobre o bom senso que autoriza os membros de uma comunidade a se declararem ou não de uma religião que não seja a tradicional. O bom senso também autoriza se os membros da comunidade devem ou não dissimular ou discriminar os pertencimentos do “Outro”.

⁵ No século XIX, L. Lévy-Bruhl deu o nome de lei de participação ao “princípio próprio da mentalidade primitiva que rege as ligações e as pré-ligações das representações coletivas” (Ramos, 1988, p.207). Ramos nos diz que, para Lévy-Bruhl, segundo a lei de participação na mentalidade primitiva, seres, objetos, fenômenos podem emitir forças, qualidades ações místicas, sem deixarem de ser quem e o que são. A essa mentalidade ele chamou de pré-lógica. Ainda nos diz Ramos que pré-lógica não pode ser entendida como anterior no tempo, “mas pelo fato de ela não se adstringir ao nosso pensamento, de se abster da contradição”.

⁶ Ramos (1955), p.29.

⁷ Esta etapa é ministrada pela professora Mestranda Silene Arcanjo, Historiadora, consultora do OPOXORÔ / Bahia.

⁸ Etapa ministrada pelo Prof Dr Manoel Soares Sarmiento, Linguísta do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

⁹ Etapa ministrada pelos seguintes professores: Dr Edson Dias Ferreira, cientista social – Antropologia das Linguagens Visuais. Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor mestrando Lucio André Andrade. Coordenador da divisão de Diversidade Cultural da Prefeitura Municipal da cidade de Candeias / Bahia.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Lauro Cornélio da Rocha¹

Apresentação

Ao pensarmos a relação da população negra com o Estado brasileiro, percebemos que, desde a época da escravidão, a relação foi marcada por pressão por parte da população negra e desejos de regulação por parte do Estado. Havia – e há – sempre uma lei tendo como perspectiva controlar, estabelecer diálogo com a comunidade e/ou atender a reivindicações.

Isso aconteceu com a primeira lei antitráfico (1831); com a Lei Euzébio de Queiroz (1850); com a Lei do Ventre Livre (1871); com a Lei do Sexagenário (1886); com a Lei Áurea (1888); com a Lei Afonso Arinos (1951); com a Lei Caó (1985); com a Constituição Federal (1988); com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e tantas outras leis ordinárias que incluem o tema.

Aqui não se trata de negar a perspectiva legal implementada pelo Estado e por sucessivos governos. Porém, necessariamente, para ser aplicada, uma lei depende da efetivação de políticas públicas e da transparência na aplicação de recursos.

A educação tem se configurado, nos últimos anos, como área importantíssima na discussão das relações étnico-raciais no Brasil. Este texto se propõe a discutir – ainda que de forma sintética – o papel da Lei n. 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, que são fundamentais no processo de mudança das relações no espaço educacional e, conseqüentemente, pontuar

o projeto político-pedagógico como expressão do ser e do fazer coletivo das escolas, inerente, portanto, ao processo do ensinar-aprendendo e aprender-ensinando.

Pensando a Lei n. 10.639/03²

A Lei n. 10.639/03 se constitui num importante mecanismo de promoção de igualdade étnico-racial no ambiente escolar. Como considerações iniciais, é preciso pontuar que ela altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao mesmo tempo em que busca superar alguns obstáculos: pretende superar a visão negativa sobre os africanos e seus descendentes, construída ao longo dos tempos no Brasil; coloca a questão referente aos africanos e afro-brasileiros como questão nacional; pretende ressaltar positivamente a participação da população negra na construção da história do Brasil, quebrando a lógica eurocêntrica na produção e difusão do conhecimento; articula-se ao rol de políticas de ação afirmativa e, por fim, pretende possibilitar a permanência bem sucedida da população negra na escola.

O fato de ser quase consensual uma lacuna na formação inicial que é ministrada nas universidades, faculdades e cursos de formação permanente e continuada, no que se refere à história da África e à cultura afro-brasileira, nos permite afirmar que a trajetória da educação no Brasil nega a existência do referencial histórico, social, econômico e cultural do africano e não incorporou conteúdos afro-brasileiros nas grades curriculares escolares e, embora tenhamos muita notícia de discriminação racial nas escolas, quando há um processo de acusação por racismo, a tendência é culpar os vitimizados pela opressão sofrida.

Desde o início, o Movimento Negro busca traçar políticas de combate à discriminação racial e reparação de desigualdades na educação. O salto qualitativo dado ao longo dos anos deveu-se principalmente a: a) ação de educadores(as) negros(as), que colocaram a discussão nos programas de suas disciplinas ou em atividades culturais; b) mais recentemente, negros(as) nas estruturas governamentais iniciaram um processo de discussão e proposições; c) Organizações Não-Governamentais negras e não-negras, em vários estados da Federação, promovem ações para promoção da igualdade racial e

sistemizam as produções nacionais existentes; d) Centros e Núcleos de Estudos Africanos e Afro-brasileiros, dentro das universidades, se propõem a fomentar a discussão nos seus espaços, com resultados significativos; e) Professores em várias universidades têm constituído grupos de pesquisa ou fomentado em seus alunos o desejo ou necessidade de ampliar os horizontes de pesquisas, tendo as relações étnico-raciais como foco.

Essas e outras ações fizeram, sem dúvida, com que a segunda Lei aprovada pelo Governo Lula fosse voltada para a promoção da igualdade no sistema educacional.

A preocupação que se explicita quanto à implementação da referida lei se coloca em torno da criação de alternativas para formação, nas redes de ensino. Neste momento, são fundamentais a sensibilização de membros das Secretarias de Educação e a lucidez para buscar parcerias com pessoas e organizações com trajetória histórica na discussão do tema das relações étnico-raciais.

Também ressalto algumas preocupações e desafios que têm muito a ver com a forma com que as pessoas compreendem a educação no Brasil. As preocupações se referem ao pensamento de pessoas que ocupam posições estratégicas nas Secretarias de Educação de estados e municípios, com os quais temos dialogado. Algumas pessoas têm dificuldade de entender a proposta da lei e de uma educação para promoção da igualdade étnico-racial. Seus pensamentos, na verdade, se parecem muito com o pensamento de educadores(as) das redes de ensino.

Alguns dizem que a lei vem realçar o que já era feito nas escolas, que esse tipo de ensino já existia, mas não com força de lei. Dizem que a questão discriminatória nasce na sociedade, não na escola, e que a sociedade teria outros mecanismos para reduzir o racismo, não só no setor educacional.

Outros afirmam que a Lei é desnecessária, por já ser tratada a história e a cultura africanas nos currículos... E, portanto, que isso é redundância.

Uma outra preocupação é a compreensão de currículo presente na Lei. Quando se fala em colocar os estudos prioritariamente em Educação Artística, Literatura e História, está explícito que currículo se confunde com grade curricular, o que é um equívoco, do meu ponto de vista. No meu entendimento, currículo é a totalidade das relações que se estabelecem nas escolas, independentemente do espaço ser a sala de aula, quadra, atendimento na secretaria, sala dos professores ou horário do recreio. Se, acreditamos que o racismo está presente na escola, esse espaço não é neutro, ele se manifesta também nas relações estabelecidas pela comunidade escolar.

Ainda sobre currículo, podemos dizer que a rede tenha avançado, do ponto de vista de ser uma construção coletiva, mas o foco ainda é a experiência dos educadores, baseada em livros didáticos. Dessa forma, pouca importância é dada ao território, à troca de experiência com colegas e não são privilegiadas as vivências dos alunos e da comunidade.

Pensando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana³

As Diretrizes, construídas a partir de consulta a grupos de movimento negro, conselhos estaduais e municipais de educação, organizações da sociedade civil, militantes e intelectuais, colocam como alvo central a formação dos professores e a mudança da qualidade social da educação. Destinam-se aos sistemas de ensino, universidades, faculdades, educadores, educandos e familiares, enfim, a todos os comprometidos com a educação no Brasil.

A proposta fundamental das diretrizes é a construção da igualdade étnico-racial no Brasil. Aqui não se trata de atribuir ao presente a culpa pelo passado, mas de dizer que todos somos responsáveis – independente de sermos negros ou negras – por ajudar na superação do preconceito, discriminação e racismo.

O grande determinante das diretrizes é trabalhar a consciência histórica e política da diversidade, buscando ampliar o foco do currículo, promovendo ações de igualdade étnico-racial e fortalecendo identidades.

É, portanto, compromisso de todos educadores dar visibilidade às Diretrizes, exigindo dos governos a efetivação da Resolução n. 01/2004, da Lei n. 10.639/03 e a disponibilização de bibliografia étnico-racial, além de realizar atividades e projetos estabelecendo parcerias com entidades que possam contribuir para este trabalho.

É necessário que o educador, como mediador do processo de transformação escolar, atue contra a exclusão e pela promoção da igualdade racial. Ao olhar a escola e a sala de aula, ele assume o compromisso de ultrapassar o limite das ações pontuais e fazer com que as políticas educacionais de promoção da igualdade façam parte das discussões sobre reorientação curricular, formação permanente e projeto político-pedagógico.

Pensando o projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico se constitui como elemento norteador do ser e do fazer da escola. Na verdade, é um conjunto de relações a partir das quais o educador e a comunidade “lêem” a si mesmos e ao mundo num processo relacional. Ao educar o olhar e a escuta para o mundo, a nação, a cidade, o bairro, a rua, a escola e a sala de aula processam suas sínteses, questionam o exercício do poder, as situações de afetividade, as vivências das diferenças, situações de conflito, a solidariedade, a cooperação e a justiça.

O projeto político-pedagógico, nas suas duas dimensões – o político e o pedagógico – se constitui numa ação intencional, com compromisso explícito assumido coletivamente, reafirmando a intencionalidade da escola: incluir todos os integrantes da mesma num processo de transformação da realidade.

Ele concretiza não só a prática pedagógica, mas também a dinâmica do cotidiano escolar, onde toda a comunidade educativa assume, nos seus projetos de trabalho e

planos de ensino, um compromisso radical contra os preconceitos, as discriminações e o racismo.

Neste sentido, questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, entre outras, não podem ficar de fora do projeto político-pedagógico, sob pena de a escola não se pensar e compreender-se como espaço democrático, plural e fundamental na atuação contra a exclusão.

Conclusão

A educação é base para construção de uma sociedade democrática, com oportunidades reais de inserção no mercado de trabalho determinadas em parte pelo grau de instrução.

É necessário que os educadores assumam o compromisso de ultrapassar o limite de ações pontuais para fazer com que, no cotidiano das escolas, as políticas educacionais de promoção da igualdade racial façam parte do projeto político-pedagógico.

É importante discutir e viabilizar propostas concretas de mudança da mentalidade racista da sociedade brasileira, formular projetos visando erradicar o racismo nas escolas e na sociedade e trabalhar para a melhoria de condições de vida de todos. A luta pelo investimento na educação básica, quer em políticas de formação permanente e continuada, quer no fortalecimento de práticas democráticas na gestão escolar, deve ser uma constante.

Por fim, gostaria de propor algumas estratégias que poderão contribuir ou auxiliar na implementação da lei, tendo como referência as Diretrizes e como fundamento o projeto político-pedagógico da escola:

1. A construção de materiais pedagógicos e curriculares contra-hegemônicos. A respeito disso, temos algumas experiências bem sucedidas em várias Secretarias de Educação e organizações não-governamentais que trabalham com educação ou ligadas ao Movimento Negro.

2. Incorporar uma concepção de educação humanizadora, com base na desconstrução de conteúdos e práticas racistas e na divulgação de experiências bem sucedidas de educadores e educandos que promovam a igualdade racial no ambiente escolar. Essas experiências contribuem para que se estabeleça um referencial metodológico no processo de Formação Permanente de Educadores e Reorientação Curricular;
3. Ultrapassar o limite de ações pontuais para fazer com que, no cotidiano das escolas, as políticas de promoção da igualdade racial façam parte do currículo, dos processos de formação e da construção do projeto político-pedagógico escolar.
4. Programas de formação inicial e permanente nas instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira;
5. Promoção, pelos sistemas de ensino, de cursos, projetos e programas de formação para equipes de gestão e educadores(as), estabelecendo canais de comunicação com o Movimento Negro, grupos culturais, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, organizações não-governamentais, buscando subsídios para os projetos político-pedagógicos das Unidades Escolares e Movimento Curricular, no sentido da permanência bem sucedida da população negra nas escolas.

Pensando as atividades/ projetos

A idéia é propor atividades/projetos que possam ser realizados nas escolas de Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio. Alerto que não acredito em ações pontuais, restritas a determinado dia, ou momento de sala de aula, ou comemoração especial. Considero essas ações tranquilizadoras de consciência, como por exemplo: “Já trabalhei: em 08 de março, discuto a questão da mulher, em 19 de abril, discuto a questão do índio, em 13 de maio ou em 20 de novembro, discuto a questão do negro. Não quero mais pensar sobre isso!”

Ao formular um projeto para trabalho na escola, alguns cuidados devem ser tomados no planejamento:

- Envolver várias áreas de conhecimento;
- Relacioná-lo na proposta pedagógica da Escola, no sentido de adquirir cumplicidade da escola como um todo na realização;
- Contar com o apoio de organizações, pessoas e entidades que tenham acúmulo de conhecimentos no tema a ser trabalhado;
- Definir os objetivos de forma explícita, saber onde se quer chegar com o projeto/atividade;
- Pensar todos os passos no desenvolvimento, bem como as formas de envolver a comunidade educativa;
- Estabelecer critérios de avaliação que darão possibilidade de continuidade ou redimensionamento da proposta;
- Definir prazos para realização da atividade/projeto, sempre tentando fugir de ações pontuais que, de forma geral, não trazem mudanças de comportamento;
- Tratar de desmistificar preconceitos, discriminação e/ou racismo, ter potencial de replicabilidade (poderá ser realizada em outras realidades, com possibilidade de sucesso).
- Por fim, apresentaremos uma atividade/projeto, como exemplo.

PROJETO RAIZ⁴

Professora: Luzinete Araújo Benedito da Silva

C O N T E X T O

A experiência *Projeto Raiz* foi desenvolvida de maio de 2002 a abril de 2004, na EMEF Madre Maria Imilda do Santíssimo Sacramento, na cidade de São Paulo (SP). Atingiu aproximadamente 80 alunos com idade média de 14 anos. As principais áreas do conhecimento envolvidas na experiência foram Educação Artística, História, Educação Física, Língua Portuguesa, Geografia, Sociologia e Antropologia.

O B J E T I V O S

Conhecer, valorizar, difundir e resgatar a cultura afro-brasileira. Buscar ações transformadoras, por meio da arte, da cultura e da formação, para que se possa iniciar um processo de mudança e participação efetiva dos alunos e, conseqüentemente, da comunidade. Dar oportunidade aos alunos de participarem de atividades que envolvam várias manifestações culturais: dança afro, percussão, excursões a centros culturais onde se conheça a cultura e história afro-brasileiras. Trabalhar contra qualquer forma de discriminação, pela liberdade, pluralismo cultural, diversidades, igualdade e respeito. Desenvolver o espírito participativo, responsável, crítico, cooperativo, solidário, coletivo, e de respeito às diferenças. Apontar caminhos que levem à não-violência e à integração social. Envolver a comunidade para que se sinta co-responsável e parte integrante do projeto. Criar espaços e momentos de reflexão e sensibilização dos alunos, professores e comunidade acerca da questão do negro no Brasil e demais temas relacionados à desigualdade. Resgatar a auto-estima dos alunos e a identidade étnica afro-brasileira. Conscientizar os alunos para assumirem responsabilidades, tendo noção de grupo e percebendo que são parte integrante na tomada de decisões. Integrar os alunos participantes do projeto à sociedade, para que não estejam sujeitos às desagregações familiares e sociais. Resgatar valores culturais e empregar a arte como veículo de transmissão desses valores. Promover o contato com produções artísticas nas

várias linguagens expressivas. Incentivar a produção artística de todos os alunos, ajudando-os a desenvolverem seu potencial, suas capacidades e conhecimentos, para que possam contribuir como cidadãos críticos e criativos.

J U S T I F I C A T I V A E P L A N E J A M E N T O

Vivemos em um país em que a maioria da população é composta por negros e afrodescendentes. São mais de 70 milhões de pessoas, o que faz do Brasil o maior país africano fora da África (dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Por isso veio a preocupação de resgatar e difundirmos a cultura negra como efetiva manifestação histórica. É inaceitável que em um país com essas características, manifeste o racismo e a discriminação social. Inaceitável que haja desigualdades em todos os níveis e instâncias.

A escola, como entidade que visa à transformação, à formação e à integração dos indivíduos na sociedade, deve ter seu papel de mediadora no processo de valorização e difusão da cultura afro-brasileira, como forma de recuperar a auto-estima e a identidade étnica. Percebendo nosso papel como educadores e agentes de transformação, tanto na escola quanto na sociedade, nós nos sentimos co-responsáveis (com base no nosso Projeto político-pedagógico) em trabalharmos a proposta com a nossa comunidade. Temos a consciência da necessidade de uma busca constante de embasamento teórico nesse trabalho e que este embasamento só será possível por meio de pesquisa, análise, avaliação constante do grupo, paralelamente à prática e à participação efetiva dos alunos e comunidade.

D E S E N V O L V I M E N T O D E A T I V I D A D E S

Conteúdos das atividades:

1. Processo de colonização brasileira; 2. Negros da África e do Brasil: histórias, valores culturais de ontem e de hoje; 3. Identidade, africanidade e resistência; 4. Processo de escravidão, eurocentrismo e ideologia do branqueamento; 5. Lutas e processos de

liberdade / desconstrução e auto-estima; 6. Líderes negros, movimento negro; 7. Questões sociais, políticas e culturais que historicamente estão intrínsecas nestes processos; 8. Diversidades, diferenças, discriminação, preconceito, racismo (“os porquês”); 9. Produção cultural, linguagens artísticas (música, poesia, literatura, dança, teatro, artes visuais, artes plásticas, entre outras); 10. Religiosidade afro-brasileira e suas matrizes africanas; 11. Direitos, cidadania, respeito; 12. Leis do período de escravidão e as atuais quanto ao racismo; 13. Dinâmicas das atividades; 14. Realização de oficinas de dança afro e percussão; 15. Grupo de formação envolvendo alunos, professores e comunidade participante; 16. Palestras com a participação de especialistas em vários temas; 17. Reuniões com os pais dos alunos envolvidos no projeto (no mínimo, duas por ano).

“Outras Vivências”: 1. Uma vez por mês, o grupo recebeu um convidado que fez uma oficina diferente, propiciando um novo olhar e novas vivências; 2. Atividades realizadas nas salas de aula nas diversas áreas do conhecimento (cada professor participante foi responsável por ser o multiplicador dos conteúdos e do projeto em cada sala que trabalhou); 3. Apresentação de vídeos sobre temas propostos; 4. Visitações a lugares onde se pôde aprofundar a cultura afro-brasileira; 5. Pesquisa contínua; 6. Painel permanente com o conteúdo relacionado ao projeto, que foi também um meio para formação e reflexão; 7. Realização da Semana da Consciência Negra, além de várias intervenções no espaço-escola, com o intuito de estimular a participação e sensibilização; 8. Leituras de textos em grupo, debates e resumos.

MOTIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DO ALUNO

Despertamos o interesse e a curiosidade dos alunos através da sensibilização. Por exemplo, levamos para a escola um grupo de dança afro da região. Assim, iniciamos a conversa e propomos as oficinas para que eles participassem livremente aos sábados. O diálogo também incluiu os colegas educadores, que manifestaram diferentes opiniões a respeito de discutir o preconceito no ambiente escolar. Algumas opiniões eram preconceituosas.

Também por parte dos alunos, os sentimentos variaram. Houve quem se reconhecesse na proposta, sentindo-se contemplado por nós. Houve quem discriminasse, dizendo que estávamos “fazendo macumba na escola”. Houve quem se deixou levar pela força dos tambores, que invadiam efetivamente aquele espaço. Aos poucos, fomos arrancando as amarras sociais e, por meio de leituras, discussões, dificuldades e resistências, fomos incomodando e acomodando a situação.

Avaliação

Nossos objetivos foram alcançados. Eles se refletiram nas atitudes dos nossos alunos, em sua forma de argumentar e de se posicionar diante das injustiças presenciadas no dia-a-dia. Observamos que a auto-estima aumentou. Percebemos que os alunos se orgulharam ao dizer-se afro-brasileiros, que se orgulharam do que são. Alguns se tornaram multiplicadores do que aprenderam nas oficinas. Também recebemos o reconhecimento da comunidade. Fomos chamados para relatar nossa prática em um Congresso Municipal e no Fórum Mundial. Utilizamos os seguintes instrumentos de avaliação: relatos verbais e escritos, questionários, conversas com o grupo.

As dificuldades foram muitas: financeiras, de falta de espaço, de carência de tempo, de organização, de compreensão. Todas elas foram superadas, porque acreditávamos no que fazíamos. A experiência implicou, desde o seu início, assumirmos determinadas posturas na escola. Não dá pra ficar “em cima do muro”, temos que romper com os esquemas enraizados em nossa vida. Passamos por muitos momentos perversos de preconceito, desde a piadinha até a ofensa feita de forma direta por parte de alunos e de professores.

Algumas vezes entrávamos na sala de professores negros para argumentar com os alunos acerca da pertinência do nosso trabalho e esses professores não participavam das discussões. Isto mostra como é eficiente a ideologia do branqueamento, pois até mesmo alguns afro-descendentes evitam discutir esses temas.

O trabalho implicou a íntima mudança de cada um de nós, pois também temos preconceito, não somos os anjos da sabedoria, imaculados. O Projeto Raiz nos transformou, nos fez reavaliar nossas vidas, ações, conceitos, “pré-conceitos”, posturas, atitudes, história, identidade, família. Ele nos fez enxergar o que fizeram conosco e o que efetivamente não queremos ser.

BIBLIOGRAFIA

BICUDO, Virginia Leone. Atitudes dos alunos dos grupos escolares com relação à cor dos seus colegas. In: *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. Roger Bastide e Florestan Fernandes. São Paulo. Anhembi, 1995.

BENTO, Maria Aparecida S. *Cidadania em Preto e Branco: discutindo relações raciais*. São Paulo, Ática, 1998.

CEERT. Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação – Exercitando a Definição de Conteúdos e Metodologia. São Paulo, 2004.

_____. 2º Prêmio Educar para a Igualdade Racial - Experiências de Promoção da Igualdade Racial/Étnica no Ambiente Escolar. São Paulo, 2004.

CUNHA, Perses M. C. Da Senzala à sala de aula: como o negro chegou à Escola. In: *Relações Raciais e Educação, alguns determinantes*. Iolanda de Oliveira (coord.) Niterói. Contexto, 1999. p.69-96.

LIMA, Lana e VENANCIO, Renato P. Os Órfãos da Lei: abandono de crianças negras no Rio de Janeiro após 1871. Rio de Janeiro, *Estudos Afro-asiáticos* nº15, 1988. p.24-42.

MEC/SECAD. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*. Brasília, SECAD, 2006.

MULLER, Maria Lúcia R. Professoras Negras na Primeira República. In: *Relações Raciais e Educação: alguns determinantes*. Iolanda Oliveira (coord.) Intertexto, 1999. p.21-68.

ROMÃO, Jeruse. História da Educação dos Afro-brasileiros, Curitiba. APP Sindicato, *Caderno Pedagógico*, 1999.

_____. Educação Democrática como Política de Reversão da Educação Racista. Texto apresentado no Seminário “Racismo, Xenofobia e Intolerância”, Salvador, nov. 2000.

_____. (org.) *História da educação do Negro e outras histórias*. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

ROCHA, Lauro Cornélio da. *A Exclusão do Negro – 1850-1888: Uma Interpretação Histórica das Leis Abolicionistas*. Dissertação de Mestrado, USP, out./1999.

_____. *A Questão Etno-racial e a Formação Permanente de Educadores*. São Carlos, 2000.

ROSEMBERG, Fulvia. Segregação Espacial na Escola Pública. Rio de Janeiro, *Estudos Afro-asiáticos*, nº 19, 1990. p. 97-107.

SCHWARCZ, Lilia M. As Teorias Raciais, uma Construção Histórica de Finais do Século XIX: o contexto brasileiro. In: *Raça e Diversidade*. São Paulo, EDUSP, 1996. p.147-185.

Indicação de Filmes

Quanto vale ou é por quilo? Direção Sergio Bianci, Brasil, 2005. **Sinopse:** Filme de ficção, baseado num conto de Machado de Assis. O filme traça um paralelo entre a vida no período da escravidão e a sociedade brasileira contemporânea, focalizando as semelhanças existentes no contexto social e econômico das duas épocas. A ação se desenrola nesses dois períodos históricos, ao mesmo tempo. Ao traçar esse paralelo entre o século XIX e o tempo atual, o filme questiona até que ponto a estrutura da sociedade brasileira realmente mudou da época colonial até hoje.

Quase Dois Irmãos. Direção Lucia Murat, Brasil, 2005. **Sinopse:** Retrata as diferenças raciais vividas entre prisioneiros brancos (presos políticos) e negros (presos comuns) no presídio da Ilha Grande, nos anos 70. Miguel é um Senador da República que visita seu amigo de infância Jorge, que se tornou um poderoso traficante de drogas do Rio de Janeiro, para lhe propor um projeto social nas favelas. Retrata o abismo entre brancos e negros na sociedade brasileira.

Na Rota dos Orixás. Direção: Renato Barbieri. **Sinopse:** O documentário apresenta a grande influência africana na religiosidade brasileira, mostra a origem das raízes da cultura jêje-nagô em terreiros de Salvador, que virou candomblé, e do Maranhão, onde a mesma influência gerou o Tambor de Minas.

Um grito de liberdade. Direção: Richard Attenbourough, 1987. **Sinopse:** Sobre a luta contra o apartheid, na África do Sul, enfocada sob o ponto de vista de um homem branco e de um negro.

Além de trabalhador, negro. Direção: Daniel Brazil, Brasil, 1989. **Sinopse:** Filme didático, que apresenta a trajetória do negro brasileiro da abolição até os dias atuais.

Vista a minha pele. Joel Zito Araújo & Dandara. Brasil, 2004. **Sinopse:** é uma paródia da realidade brasileira, para servir de material básico para discussão sobre racismo e preconceito em sala de aula. Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados.

Quilombo. Direção Cacá Diegues. Brasil, 1984. **Sinopse:** num engenho de Pernambuco, por volta de 1650, um grupo de escravos se rebela e ruma ao Quilombo dos Palmares, onde existe uma nação de ex-escravos fugidos que resiste ao cerco colonial, entre eles Ganga Zumba, um príncipe africano. Tempos depois, seu herdeiro e afilhado, Zumbi, contesta as idéias conciliatórias de Ganga Zumba e enfrenta o maior exército jamais visto na história colonial brasileira.

Notas:

Mestre em História Econômica – USP. Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de São Paulo.

² Lei de 09/01/2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências.

³ Parecer nº 003/2004 de 10/03/2004. Aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.

⁴ Experiência premiada no 2º Prêmio Educar para Igualdade Racial – Experiências de Promoção da Igualdade Racial/Étnica no Ambiente Escolar, promovido pelo CEERT, São Paulo, 2004.

Presidência da República

Ministério da Educação - MEC

Secretaria de Educação a Distância - SEED

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO

Diretoria do Departamento de Produção e Capacitação em Educação a Distância

Coordenação Geral de Produção e Programação

Coordenação Geral de Capacitação

Supervisora Pedagógica

Rosa Helena Mendonça

Coordenadora de Utilização e Avaliação

Mônica Mufarrej

Copidesque e Revisão

Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração

Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa

Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultora especialmente convidada

Simone Santos

Email: salto@tvebrasil.com.br

Home page: www.tvebrasil.com.br/salto

Rua da Relação, 18, 4º andar. Centro.

CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)

Outubro 2006