



Saberes e Práticas Educacionais: história e cultura afrodescendente na escola

Educational Knowledge and Practices: Afro- descendant history and culture in school

Sergio Luis do Nascimento

Professor da Rede Estadual do Paraná.
Professor da Universidade Federal do Paraná.
Mestre em Educação pela UFPR e Doutorando pela UFPR

Resumo:

O artigo apresenta algumas considerações sobre a experiência de trabalho desenvolvida em uma disciplina que envolve História, Cultura e Memória afro-brasileira, africana e indígena numa escola pública do estado do Paraná. À luz da Lei 10.639/03 e 11.645/08, essa disciplina foi instituída após debates e reflexões junto aos docentes que viram a oportunidade de inserir na grade curricular da escola do 6º ao 9º ano uma disciplina que contemplasse e aprofundasse os estudos sobre a população afro-brasileira e indígena. A inserção de tal disciplina na grade curricular está associada ao contexto da escola que, no ano de 2010, deixou de ser regular e tornou-se a primeira escola pública em Tempo Integral do Estado do Paraná. O artigo relata, ainda, todo o processo de ressignificação por que passou a escola, desde a participação da comunidade na gestão até o atendimento dos anseios da comunidade que, nos últimas décadas, tornou-se o maior aglomerado da capital do Estado sendo que 65% dos discentes são negros (as).

Palavras-chave: Relações Raciais. Igualdade Racial. Proposta Pedagógica. Gestão Escolar. Aprendizagem.

Abstract:

This paper presents some considerations about the work experience developed in a discipline that involves African-Brazilian, African and indigenous History, Culture and Memory in a public school in the state of Paraná. In light of Law 10.639/03 and the Law 11.645/08, this discipline was instituted after discussion and reflection with the teachers who saw the opportunity to put in the curriculum of the school from 6th to 9th grade a discipline that considered and deepened the studies on the African-Brazilian and indigenous population. The inclusion of this subject in the curriculum is linked to the context of the school, which in 2010 ceased to be a regular school and became the first public full time school in the state of Paraná. The paper also describes the whole process of reframing that the school has gone through, from community participation in the management of the school to attending the desires of the community that has become, in recent decades, the greatest conglomeration in the state capital, being 65 % of the students are black.

Keywords: Race Relations. Racial Equality. Pedagogical Proposal. School Management. Learning.

Preceitos e conceitos da construção da proposta pedagógica e inserção da Lei 10.639/03 e 11.645/08

O pressuposto deste artigo tem em Giroux a perspectiva de redefinição do papel do professor(a) como intelectual transformador, pois este enxerga a importância da educação como um discurso público “um senso de missão em prover aos alunos o que eles precisam para se tornar cidadãos críticos”.¹ O artigo também resulta da investigação da descentralização de poder instituído pelas políticas educacionais atuais que também se materializa nas unidades educacionais. No ano de 2007 a escola estadual Manoel Ribas que se localiza na cidade de Curitiba/Paraná desenvolveu uma proposta pedagógica que visa ser inovadora em âmbito estadual ao criar junto com a Comunidade, Ministério Público do Paraná (MP-PR), Secretarias Municipais e Estaduais do Meio Ambiente e Educação, Fundação de Ação Social, PUC-PR, FIEP, Instituto Lixo e Cidadania, ONGs, entidades comunitárias e associações de moradores do bairro, com a finalidade de atender as demandas: diminuição das reprovações que, no ano de 2006 a 2010, chegavam a 30%²; ampliação do tempo diário de permanência dos alunos na escola com fim de atingir a superação da defasagem educacional; construir um projeto que contemplasse a proposta de Escola em Tempo Integral e a superação do déficit educacional. Tudo isso passava pela ampliação do tempo e do espaço educativo da escola, da noção de formação integral com caráter emancipatório.

O desafio que se apresentou à instituição foi reorganizar o tempo escolar em uma lógica pedagógica que contemplasse a ampliação do tempo de atendimento do aluno na escola, embora tivéssemos em mente que o fato de que a “maior quantidade de tempo não determina por si só uma melhor performance dos alunos, embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes”.³ Entendemos que a ampliação do tempo escolar pode ser um grande aliado, mas para isso as instituições de ensino precisam desenvolver condições necessárias para o compartilhamento de ideias, diálogo, de práticas pedagógicas socializadoras e cooperativas. Para que isso ocorra, necessário à construção de um currículo que propicie uma vivência escolar que contemple artes, a música, o teatro, a dança, o lazer, que são ferramentas para potencializa o processo de aprendizagem.

Esse processo passa pela construção de um projeto político pedagógico que resulte na descentralização do poder instituído e promova entre os sujeitos envolvidos espaços de solidariedade e compromissos com a gestão⁴ democrática.

Deve-se ter como preceito básico a democracia, que se traduz no caráter público e gratuito da educação. Esses preceitos orientam e conduzem a construção de uma instituição de ensino que se

¹ GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*/ trad. Magda França Lopes – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 25.

² Relatório final do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE).

³ CAVALIERE, A. M. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Educação e sociedade, Campinas, Vol.28.n 100 – Especial, p.1015-1035.out.2007. p. 117.

⁴ A gestão, dentro de tais parâmetros, e a geração de um novo modo de administrar uma realidade é, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo. CURY, Carlos Roberto Jamil. O princípio da gestão democrática na educação – Gestão democrática da educação pública. In: *Gestão democrática da educação*. Salto para o futuro/TV Escola. Boletim 19. Brasília: MEC, 2005. p.14-15.

coloca como um lócus de formação humana, de inserção social, com práticas participativas, no direito à representação e organização diante do poder, na eleição direta de dirigentes, na socialização dos conhecimentos e das decisões do conselho escolar e do colegiado.⁵

Todos esses preceitos configuram o novo cenário dessa instituição escolar que está inserida na maior área de ocupação da cidade de Curitiba que apresenta urbanização incompleta e é cercada de estigmas como: lugar perigoso, insalubre, com problemas socioeconômicos e ambientais sérios, entre outros; por isso o local é chamado de “vila” e não de bairro. Em função do exposto percebemos que o enfretamento de tais problemas exige uma nova concepção, por parte dos professores, de uma práxis pedagógica que seja partidária de ações coletivas e de inserção social e não uma práxis doutrinária, anacrônica e fechada em si mesma (ela por ela mesma). Estas práxis inovadoras requerem que os professores sejam abertos à indagação e à crítica na busca da superação dos processos formativos fragmentários e elitistas que vigoravam até então.

A proposta didática para o trabalho docente traduziu a ação de todos os envolvidos na unidade escolar e se explicitou a partir de discussões e reflexões, realizadas no decorrer do ano letivo de 2010, que se efetivaram por meio da superação de contradições bem como pelo estabelecimento de consensos e a tomada de decisões coletivas. Essa proposta compreendeu o projeto político pedagógico como um documento que refletisse a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado.⁶ Desta forma, por meio dele nos permitimos ter a clareza da ação educativa da instituição educacional em sua totalidade, mais do que responder a uma solicitação formal. Após algumas discussões realizadas durante a Semana Pedagógica 2010 - Políticas educacionais e Projeto Político Pedagógico, a comunidade escolar definiu a Matriz Curricular para a escola em tempo integral.

DISCIPLINAS	Composição Curricular	Série / Carga Horária Semanal							
		/	2	3	4	5	6	7	8
ARTE	BNC	/	2	2	2	3	3	4	4
CIÊNCIAS	BNC	/	4	4	4	2	2	2	2
EDUCAÇÃO FÍSICA	BNC	/	2	2	2	2	2	2	2
ENSINO RELIGIOSO *	BNC	/				1*	1*		
GEOGRAFIA	BNC	/	3	3	3	3	4	4	3
HISTORIA	BNC	/	4	4	4	4	3	3	4
LINGUA PORTUGUESA	BNC	/	4	4	4	4	4	4	4
MATEMÁTICA	BNC	/	4	4	4	4	4	4	4
Carga Horária BNC		/	23	23	23	22	22	23	23
ATIVIDADES LITERÁRIAS	PD	/	2	2	2	3	3	3	3
CULTURA, HISTÓRIA E MEMÓRIA	PD	/				2	2	2	2
DANÇA	PD	/	2	2	2	2	2	2	2
ESPORTE	PD	/	2	2	2	4	4	4	4
HIGIENE E SAÚDE	PD	/	1	1	1	1	1	1	1
INFORMÁTICA E MÍDIAS	PD	/	2	2	2	2	2	2	2

⁵ PEREIRA, S. M. Políticas de Estado e organização político-pedagógico da escola: entre o instituído e o instituinte. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 337-358, jul./set. 2008.

⁶ VEIGA, Z. P. A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma P. e RESENDE, Lúcia M.G. de (orgs.). *Escola: Espaço do projeto político – pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

JOGOS COGNITIVOS	PD	/	3	3	3	2	2	2	2
LEM INGLÊS	PD	/	2	2	2	2	2	2	2
MEIO AMBIENTE	PD	/	2	2	2				
MÚSICA	PD	/	2	2	2	2	2	2	2
TEATRO	PD	/	2	2	2	2	2	2	2
Carga Horária PD		/	22	22	22	22	22	22	22
* Disciplina optativa		/				01	01		
Carga Horária Total			45	45	45	45	45	45	45

Quadro 1. Fonte Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual em Tempo Integral Manoel Ribas/Curitiba-Paraná.

Uma das disciplinas da Parte Diversificada (PD) contemplaria a Lei 10.639/03 e 11.645/08 e estaria presente nas séries finais com duas aulas semanais da 5ª a 8ª série.⁷ Dentre as preocupações e os questionamentos nessa semana pedagógica de 2010 transitava a ideia entre os docentes que havendo uma disciplina específica que trabalhasse a temática Cultura, História e Memória Afro-Brasileira; as outras disciplinas ficariam livres de abordar a temática na sua área de conhecimento. Com isso, anulando a proposta das Diretrizes Curriculares Estaduais e Nacionais na sua essência que é a consonância das disciplinas à luz das leis 10.639/03 e 11.645/08 na perspectiva de contribuir para que o/a aluno/a negro/a e indígena enxergue-se positivamente em seu construto identitário, a valorização da sua história e de seus antepassados que muito contribuíram para a construção da identidade do próprio país e, em certo sentido, para a história da humanidade.

A solução encontrada pelo corpo docente foi: primeiro, legitimar a criação da disciplina; segundo, auxiliar e orientar que cada disciplina continuasse trabalhando a temática da diversidade e promoção da igualdade étnico-racial em sua área específica de conhecimento e que as Equipes Multidisciplinares dessem aporte, tanto teórico quanto prático, para a revisão do material didático disponível e para o fortalecimento dos marcos legais relativos à educação no âmbito das relações étnico-raciais.

Nesse período já existia no Estado Paraná equipes Multidisciplinares que foram criadas por intermédio da resolução 3399 com o intuito de que essas equipes criassem grupos de estudo de formação continuada no âmbito da Secretaria Estadual de Educação nos Núcleos Regionais de Educação e nos estabelecimentos da Rede Estadual de Educação Básica e nas conveniadas. As equipes Multidisciplinares, hoje, são instâncias de organização do trabalho escolar, cujas coordenações são, preferencialmente, exercidas pela equipe pedagógica com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações étnico-raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, ao longo do período letivo. A construção da Matriz Curricular e da disciplina que trabalha a promoção da igualdade étnico-racial também está inserida na resolução implantada pelo estado do Paraná em 2010.

⁷ Vale ressaltar que a partir de 2011 essas séries mudaram a nomenclatura para 6º ano e 9º anos das séries finais.

A constituição da disciplina e o contexto da escola

A proposta pedagógica para a disciplina História, Cultura e Memória previa atividades de organização de investigações, partindo-se do trabalho realizado com arquivos e museus históricos, artísticos, científicos, escolares, dentre outros, e com o patrimônio histórico, tais como: monumentos, locais públicos e privados historicamente significativos, assim como relatos de memória dos sujeitos, tendo como temática a cultura regional e nacional. Incluem-se nessas investigações as formas de pensar, raciocinar e imaginar de comunidades afro-brasileiras e indígenas de forma a contemplar com maior aprofundamento o que preconizam as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que representam sobremaneira “um avanço ao possibilitar a construção de um multiculturalismo crítico na escola brasileira”.⁸

Ao pensarmos em educação a palavra contexto mobiliza e sensibiliza as nossas ações e, mais do que isso, redireciona nossas práticas educativas, planejamentos e saberes. De antemão cabe ressaltar que todo o processo de estruturação, organização e configuração da Matriz de uma disciplina específica, com duas aulas semanais, que trabalha questões étnico-raciais, foi permeado por contradições e conflitos. Por isso, todo um processo de convencimento e sistematização teórica foi necessário para a legitimação da disciplina junto à comunidade escolar. Isso porque, de modo geral, circula no universo docente a ideia da democracia racial e da igualdade entre brancos e não brancos e para muitos desses docentes exaltar os problemas dessa ordem iria apenas fortalecer o racismo; aquilo que está muito bem guardado no nosso íntimo acabaria por aflorar.

Tendo a legislação como base de apoio coube nos debates e reflexões ressaltar a inclusão da diversidade étnico-racial como conteúdo essencial da formação dos alunos (as) que totalizavam 65% de negros (as) da comunidade escolar. O desafio junto ao corpo docente, à equipe pedagógica, aos gestores, aos pais e responsáveis na apresentação da proposta pedagógica das 18 disciplinas que vieram compor a Matriz Curricular foi contextualizar o local onde a escola está inserida; juntou-se a isso a dificuldade de sistematizar com argumentos metodológicos e de aprendizagem a importância da diversidade étnico-racial como conteúdo essencial na formação da educação básica.

O desafio para a efetivação da implementação da lei em questão passou e passa, portanto, pela reflexão dos educadores (as) de entender a natureza contextual ou situacional do conhecimento, da análise das representações que constituem o conhecimento humano, fatores estes que não podem ser separados de seus contextos. O conhecimento como meio de construção de uma autonomia solidária passa pelo deslocamento do nosso olhar para as relações do aluno e do mundo sociopolítico em que vive. A Vila⁹ e também a escola estão inseridas no contexto que nos remete a um conjunto de dogmas e de estereótipos que reforçam discursos da “cidade legal *versus* cidade

⁸ FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 24 out. 2010. p. 384.

⁹ A vila Torre durante um bom período de sua história foi dividida em 3 grupos rivais que se denominavam em ‘Turma da Ponte’; ‘Turma da Chicarada’ e ‘Toca do Índio’. A imagem a seguir ilustra a região, indicando os grupos rivais que compunha a Vila das Torres e sua simbólica subdivisão: Vale ressaltar que é exatamente nessa divisão que se localiza o Colégio Estadual Manoel Ribas e que há alunos oriundos de ambos os grupos. Consequentemente, as relações que se constituíam no interior de nossa escola eram influenciadas pelo conflito externo a ela.

ilegal; favela *versus* a cidade; no caso do Rio, a favela *versus* o asfalto; no caso de Curitiba, Vila *versus* bairro ou a vila *versus* a cidade, no nordeste, o litoral *versus* o sertão etc.”¹⁰ A escola, por sua vez, não pode se recusar ao debate e teve que se impor enquanto lócus de formação na possibilidade de emancipação dos sujeitos que a integram.



Figura 1 – Mapa de localização da Vila Torres.
Fonte: Berlatto, 2008.

A família do aluno do Colégio Estadual Manoel Ribas é oriunda, na sua maioria, da Vila das Torres¹¹. Tem como principal ofício a coleta de lixo reciclável. Algumas famílias levantam cedo para fazer a coleta, outras vão ao período da tarde, chegando a puxar até quatro carrinhos por dia e passam o final da tarde e parte da noite selecionando e enfardando papel. Em algumas famílias os homens fazem a coleta e as mulheres e crianças reciclam. Em outras, vemos tanto a mulher como os adolescentes fazendo o mesmo serviço dos homens. Boa parte dos “catadores” ou “carrinheiros” recolhem o lixo no centro da cidade de Curitiba cotidianamente, sendo essa ocupação a predominante na comunidade. Além de recicladores, entre os moradores da vila encontramos pessoas que trabalham em outras atividades não formais, entre elas: empregadas domésticas, pedreiros, jardineiros.¹²

¹⁰ BERLATTO, Fábila. *Controle social perverso: análise de uma política de segurança pública*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado em Sociologia, 2008. p. 28-29.

¹¹ Comunidade que se localiza na cidade de Curitiba/Paraná.

¹² BERLATTO, 2008.

Apesar de ser uma comunidade localizada ao lado do Centro da cidade, encontra-se à margem da sociedade. Muitos alunos demonstram sentir-se envergonhados de sair de seu reduto e a escola torna-se, então, a única possibilidade de acesso ao conhecimento produzido historicamente.

A constituição da disciplina História, Cultura e Memória teve como fundamentação o reconhecimento da falta de autoestima presentes muitas vezes nas falas e nas atividades extracurriculares que os alunos (as) realizavam quando o assunto era descrever, relatar o ambiente em que estavam inseridos. Diante desses desafios coube a equipe pedagógica junto com o corpo docente a contextualização da escola e da comunidade. Como desafio ao corpo de docentes a fundamentação da concepção da disciplina sob a ótica do Plano de Trabalho, ou seja, como a disciplina iria se constituir como área de conhecimento no que tange aos Conteúdos Estruturantes, Encaminhamentos Metodológicos, Critérios avaliativos e Recursos Didáticos.

Para que essa disciplina resgatasse, junto aos discentes, a autoestima, proporcionasse o desenvolvimento intelectual e emocional independente do pertencimento étnico-racial deles, tomou-se como concepção a valorização do pluralismo e da diversidade étnico-cultural da sociedade brasileira; como abordaremos no próximo tópico.

Concepção da disciplina: história, cultura e memória

Ao escrever a obra de maior visibilidade de toda a sua produção sociológica “A redução sociológica” em 1965, Guerreiro Ramos traça uma perspectiva argumentativa que traduz, em certa medida, a luta, a perseverança de todos (as) que refletem sobre as relações étnico-raciais brasileiras. Para o pesquisador “quanto mais uma população assimila hábitos de consumo não vegetativo, tanto mais cresce a sua consciência política e maior se torna a sua pressão no sentido de obter recursos que lhe assegurem níveis superiores de existência”.¹³ O século XX se caracteriza para sociedade brasileira, em específico para a população negra, pela busca da emancipação política, no sentido de superar as formas simbólicas que reproduzem desigualdades entre brancos (as) de um lado, negros (as) e indígenas de outro; pela obtenção de recursos e bens materiais simbólicos privados.

Ativistas e pesquisadores, ao longo do século XX, tiveram entre os desafios para além da emancipação política, resignificar e desconstruir a imagem apregoada pelos discursos brasileiros de uma sociedade livre da discriminação racial. Esse discurso sobre relações raciais no Brasil engloba duas correntes de pensamento. A primeira geração foi liderada por Gilberto Freyre nos anos 30 e por brasilianistas dos Estados Unidos como Donald Pierson, Marvin Harris, Charles Wagley e Carl Degler, que acreditavam na ideia de uma miscigenação como um aspecto positivo das relações raciais no Brasil.¹⁴

A tese da democracia racial presente nessa primeira geração refletia sobre o argumento: “a desigualdade racial existente era um produto tanto da escravidão dos negros quanto de sua adesão a

¹³ RAMOS, Guerreiro. *A redução Sociológica*. Coleção tempo novo 2 Rio de Janeiro: 1965. p. 78.

¹⁴ TELLES. E. *Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Delume Dumará, 2003. p. 19.

valores culturais tradicionais, prevendo o seu desaparecimento em pouco tempo”.¹⁵ Para essa geração, as diferenças raciais eram fluidas e condicionadas pela classe social, como salienta o autor:

[...] a discriminação era moderada e praticamente irrelevante. Especificamente, Harris conclui que a discriminação por classe, não por raça, determinava a hierarquia das relações sociais no Brasil, embora preconceitos raciais fossem exteriorizados com frequência. Geralmente, esses acadêmicos concordavam com Freyre que o “ser” brasileiro implicava uma natureza meta - racial, que embaralhava as distinções através de uma miscigenação extensiva.¹⁶

A ideia de que a sociedade brasileira incluía os negros (as) foi refutada pela segunda geração de pesquisadores (as) como: Florestan Fernandes, Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, entre outros, que desafiaram a teoria da democracia racial e ressaltaram que o Brasil caracterizava-se pela relação entre negros (as) e brancos (as) com a exclusão dos primeiros. O mito da democracia racial deixou de ser hegemônico no Brasil, pelo menos na academia e no discurso público; mas, ao mesmo tempo, mantêm-se as formas antigas e novas de produzir e reproduzir desigualdades raciais.¹⁷

Após dez anos da Lei 10.639/03 e da criação dessa política pública que tem como finalidade diminuir a dívida de justiça histórica com a população negra, a disciplina implantada na escola em questão procurou, no seu planejamento, resgatar também a história e cultura indígena no que tange a suas conquistas e preservação de suas tradições. No que se refere à história e cultura afro-brasileira a disciplina ressaltou a herança dos povos africanos da diáspora, ressignificando a presença da população negra não apenas na dança, na música e na religião; mas também na filosofia, na política, na economia, na educação, na tecnologia, na ciência, na ética e na sabedoria cotidiana. Os profissionais que ficaram a cargo da disciplina fizeram no ano de 2010 e 2011 a segunda fase do curso A Cor da Cultura que ofereceu as bases para a sustentabilidade e autonomia na utilização dos materiais e metodologia que compunham os seguintes programas: Heróis de Todo Mundo, Livros Animados, Nota 10 e Mojubá. Sobre esses tópicos foi realizada uma atividade interdisciplinar em que as disciplinas desenvolveram em suas áreas de conhecimento atividades voltadas à valorização do patrimônio cultural dos afrodescendentes.

Essas foram as primeiras atividades desenvolvidas pela escola e tiveram como desafio superar a ideia de um movimento momentâneo e sem vínculo com o conhecimento contextualizado, tipo de conhecimento este que oferece mais chances de tornar um saber mais ativo por permitir que o aluno e aluna encontrem, por si mesmos, novos significados nas situações por ele e ela vividas. A interdisciplinaridade permitiu ao aluno, aluna ter uma visão global da realidade. Dessa forma, os alunos, alunas e os professores (as) aprenderam a descobrir os laços indissolúveis entre o conteúdo de qualquer disciplina e os valores humanos.¹⁸ Nessa atividade o objeto de estudo foi “Patrimônio Cultural dos afrodescendentes”. E o processo avaliativo das atividades interdisciplinares decorreu

¹⁵ TELLES, 2003, p. 19.

¹⁶ TELLES, 2003, p. 20.

¹⁷ SILVA, P. V. B. *Relações Raciais em livros Didáticos de Língua Portuguesa*. 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

¹⁸ FRANCO, A. *Metodologia de ensino: Didática*. Belo Horizonte, MG: Ed. LÊ Fundação Helena Antipoff, 1997.

da capacidade de sistematização do conteúdo, a partir das expressões escrita e oral que implicam a compreensão e o aprofundamento do assunto, bem como a fundamentação, o rigor científico adquirido no processo de conhecimento sobre o assunto e a avaliação da aquisição do conhecimento do aluno (a) sobre o objeto em estudo.

A avaliação propiciou ao avaliador (a) e ao avaliado (a) a capacidade de síntese dos conteúdos trabalhados. Estiveram envolvidas nessas atividades interdisciplinares todas as disciplinas e isto exigiu que os professores (as) instigassem nos alunos e nas alunas a aptidão de construir hipóteses, criar, supor, imaginar, buscar soluções problemas.

As atividades que se destacam neste artigo são as realizadas nas disciplinas de ATIVIDADES LITERÁRIAS e JOGOS COGNITIVOS. A primeira explorou em especial o espaço da biblioteca chamado “cantinho de africanidades”. Para contemplar a temática, foram trabalhadas a memória e ludicidade. No caso da memória, o objetivo foi o de resgatar a prática oral na transmissão dos saberes, prática essa tão presente na cultura africana através das contações de histórias e lendas. A ludicidade foi abordada por meio dos jogos chamados de Mancala e a apresentação da simbologia Adinkra. O objetivo era aliar a ludicidade às discussões sobre relações étnico-raciais bem como valorizar as contribuições da população negra nos mais diversos segmentos da sociedade brasileira. Trata-se de abordar as relações raciais na escola por meio de ações que os docentes estimulam nos alunos e alunas pelo processo da ludicidade saudável, do aprendizado e do ensino, presente nos jogos. Para isso foram apresentados aos alunos (as) os jogos Mancala ou Awalé, que corresponderiam às nossas “Cinco Marias”, bem como a simbologia Adinkra que, segundo a história, foi transmitida através da oralidade pelos mais velhos aos mais jovens, preservando a memória como patrimônio cultural do grupo; entre as atividades estão:

Mancalas: são séries de jogos conhecidos como “jogos nacionais da África”. A sua origem mais provável é no Egito, estendendo-se mais tarde para o mundo árabe e logo depois trazido até nós pelos escravizados (as). O jogo Mathacozona é muito semelhante ao “Cinco Marias” jogado em muitos estados brasileiros, com variações dos materiais utilizados para a brincadeira, como saquinhos de areia, sementes ou pedrinhas.

Os símbolos Adinkra são inscrições repletas de significados, que representam o pensamento social, político e religioso. Sua origem é associada ao povo Asanti de Gana e aos povos da Costa do Marfim. Cada símbolo tem um nome, um significado que pode ser um provérbio, atitudes humanas, um comportamento animal que traduzem a memória e a ludicidade. A atividade “Memória e Ludicidade” acontecia na biblioteca da escola quinzenalmente, às quartas-feiras, nos turnos da manhã e da tarde, no período do recreio. Essas atividades compreendiam o manuseio de livros de literatura sobre a cultura africana e afrodescendente, bem como mencionado no livro citado abaixo, que descreve a dinâmica do jogo Mancala, incluindo a confecção do tabuleiro para o jogo, pelos alunos participantes das atividades. Narração de lendas sobre as temáticas eram recorrentes nos horários do recreio no espaço da biblioteca escolar onde as atividades eram desenvolvidas. A aproximação com a simbologia adinkra e seus significados se deu por meio de imagens de um acervo imagético e de pesquisas na internet sobre o tema. Posteriormente, deu-se o

manuseio do baralho adinkra, a veiculação via “A Cor da Cultura”, a exploração das histórias e livros de literatura pertencentes ao acervo da biblioteca escolar sendo o principal “A semente que veio da África” de autoria de Heloisa Pires Lima.

Coube à disciplina de HISTÓRIA CULTURA E MEMÓRIA resgatar a história das Nações Unidas em específico da UNESCO na atividade que discutia o Samba de Roda como Patrimônio Cultural, Imaterial da Humanidade para as turmas do 8º e 9º anos durante o primeiro trimestre do ano letivo. As turmas trabalharam com o resgate histórico do Projeto UNESCO no Brasil nos anos de 1940 e 1950. As disciplinas de MÚSICA e DANÇA trabalharam, especificamente, o samba de roda e sua vertente presente nos estados da Bahia, de Pernambuco e do Rio de Janeiro. A aula de música trabalhou variações rítmicas do samba de roda, dos três estados, como atividade introdutória que serviu de parâmetros para toda a comunidade escolar que se interessou pela temática e pelo debate na escola sobre a questão afro-brasileira. A disciplina optou pela reflexão sobre o processo de construção da identidade da população negra e por refletir também sobre temas como o mito da democracia, pois o reconhecimento e proclamação do samba de roda como Patrimônio Cultural aconteceu em 2005 pela Organização das Nações Unidas para Educação no tópico: A Ciência e a Cultura da UNESCO.

A disciplina problematizou e estabeleceu uma discussão entre o projeto UNESCO desenvolvida na década de 1950 no Brasil e o legado desse estudo para as pesquisas sobre as desigualdades entre negros (as) e brancos (as) no Brasil. Nesse resgate histórico a disciplina problematizou sobre a mobilização dos cientistas sociais brasileiros e estrangeiros em torno da investigação sobre as relações raciais no Brasil. As desigualdades raciais no Brasil eram vistas e avaliadas pelos cientistas sociais como problema social. Como ressalta a citação abaixo:

A intensa miscigenação, segundo o antropólogo gera ausência de preocupação quanto à identidade racial. A seu ver, são os problemas de natureza social que prevalecem. A partir de suas leituras de Gilberto Freyre, Donald Pierson e Frank Tannenbaum, Métraux chega à conclusão de que a herança portuguesa formara um modelo de escravidão mais humano do que na América anglo-saxônica permitindo assim a ascensão de mulatos e negros.¹⁹

Coube a disciplina apresentar o retrato que Gilberto freire fazia da nossa brasilidade como sendo um sociedade em que predominava a harmonia racial e o sincretismo cultural e como os seus livros e trabalhos publicados em importantes universidades norte-americanas também contribuíram para a mais refinada interpretação da democracia racial, tornando-se assim “um dos principais alicerces ideológicos da construção de uma identidade positiva, e foi suficientemente substantiva para atrair a atenção internacional, contrastando com a negativa experiência norte americana em matéria racial”.²⁰ Disciplina de HISTÓRIA CULTURA E MEMÓRIA, ressaltou junto aos alunos(as) que o projeto UNESCO tinha a presunção de mostrar ao resto mundo a harmonia racial presente na sociedade brasileira.

¹⁹ MAIO, Marcos Chor. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* VOL. 14 Nº41. Outubro 1999. p. 151.

²⁰ MAIO, Marcos Chor. *O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da Unesco*. Revista História, Ciências, saúde - Mangueiras - VOL.5 Nº02. Rio de Janeiro Julho/Outubro 1998. p. 26.

O intuito de examinar os vários grupos étnicos em específico na América do Sul surgiu da reunião dos especialistas em dezembro de 1949 e passou a fazer parte do plano de trabalho do comitê Executivo da UNESCO em janeiro de 1950. A entidade em 1951 sugere a realização de uma pesquisa na América latina com o intuito de examinar:

Os fatores que levam a relações harmoniosas entre as raças. A ideia é criar um projeto piloto que aponte o caminho para estudos comparativos sobre variações nas atitudes raciais no tempo e no espaço e, particularmente, sobre as condições em que os preconceitos raciais diminuam de intensidade.²¹

A partir dessas observações, foi resgatado o papel do representante brasileiro, Arthur Ramos no Comitê Executivo da UNESCO que ressaltou a importância da escolha de um país do Novo Mundo em que a diversidade étnica contemplasse populações amarelas nativas, negros de ascendência africana e imigrantes brancos. A sua sugestão apontava para o Brasil onde todo um conjunto de fatores propiciavam a ideia de mistura da população e uma notável harmonia racial e social sem tensões e com a colaboração das autoridades brasileiras.

A disciplina apresentou Abdias do nascimento, Florestan Fernandes, Guerreiros Ramos, Lélia Gonzalez como grandes defrontadores da democracia racial. O pesquisador Florestan Fernandes descreve no prefácio escrito em 1959, que seria função do sociólogo desvendar os fundamentos da estrutura social “no intuito de indicar os mecanismos de reprodução do racismo”.²² De forma categórica descreve:

Não existe democracia racial efetiva no Brasil, onde intercâmbio entre indivíduos pertencentes a “raças” distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências de “bom tom”, de um discutível “espírito cristão” e da necessidade prática de “manter cada um em seu lugar”. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por código que consagra a desigualdade, disfarçando-a acima dos princípios da ordem social democrática.²³

A partir do resgate histórico do projeto UNESCO delineado pela disciplina, no que tange à questão afro-brasileira, foi organizada uma linha crescente do sistema de conhecimento das relações raciais no Brasil com suas conquistas, práticas de ações junto à sociedade civil com o surgimento das vozes discordantes, vozes essas, muitas vezes, inspiradas nas pesquisas de Florestan Fernandes e oriundas, principalmente, dos movimentos sociais negros que vão propor o reconhecimento de uma democracia plurirracial e pluriétnica. Estas práxis atenderam aos apelos e as críticas que Guerreiros Ramos já fazia desde 1948 em relação às pesquisas realizadas no Brasil que focavam os estudos somente na perspectiva histórica, folclórica e antropológica e não contribuíam para o entendimento da vida social dos negros do Brasil contemporâneo, ou seja, pesquisas que superassem as desigualdades entre negros e brancos.²⁴

²¹ MAIO, 1998, p. 30.

²² MAIO, 1999, p. 153.

²³ MAIO, 1999, p. 153.

²⁴ MAIO, 1999, p. 155.

Em vista da compreensão, uma das estratégias foi a recuperação de fatos importantes ao longo das últimas décadas, principalmente após atuação do projeto UNESCO e a consolidação de pesquisa que colocaram os negros como sujeitos. Estas estratégias foram de vital importância para conquistas de políticas públicas que trouxeram resultados importantes para a população negra no Brasil. Entre essas ações destacam-se: O surgimento do Movimento Negro Unificado/ MNU, em 1979; os Agentes de Pastoral Negra/APNs, em 1983. Nesse período, a Fundação para o Livro Escolar (FLE) propõe a busca de um livro didático “livre da presença de preconceitos e inverdades”. Ao mesmo tempo, aparece a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com a criação da Comissão Especial de Luta Contra as Formas de Discriminação. Em 1984, no mês de abril, foi realizado, em São Paulo, o III Encontro de Agentes de Pastoral Negros. Em 1986, foi concluída a pesquisa “Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo”, realizada pela fundação Carlos Chagas em convênio com a Secretaria de Educação e o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São de Paulo. Em 1988, o Ministério da Cultura também promoveu o Programa do Centenário da Abolição, com incentivos à realização de trabalhos sobre o negro em que foi incluso o projeto “Salve 13 de maio”, organizado pelo Grupo de trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros- GTAAB. Como parte das atividades, o Dia da Abolição da Escravatura foi transformado e incorporado, por solicitação dos movimentos negros e por força de uma Resolução da Secretaria da Educação, em dia de Debate e denúncia contra o Racismo. Por ocasião do centenário da Abolição da Escravatura, em 1988, e depois em 1994, o Ministério da Educação realiza e divulga um estudo reconhecendo que os conteúdos veiculados pelo livro didático vinham estimulando o preconceito racial.²⁵

Nesta mesma época, (1995) as comemorações dos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares resultaram na Marcha Zumbi Contra o Racismo pela Cidadania e Vida. Nessa mesma ocasião foi encaminhado um documento à Presidência da República que incluía, dentre as reivindicações na área da Educação, modificações nos livros didáticos e inclusão de conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira, além de definir o dia 20 de novembro como data de Comemoração da Consciência Negra. Em 2001, aconteceu em Durban a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Por fim, em 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio e criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Seppir. Essas ações práticas desenvolvidas pelo movimento social negro cumprem o papel de tornar significativo e não apenas facilitar a recordação e recuperação mas, principalmente, fazer com que o aprendizado seja duradouro e contribua para a formação humana e o posicionamento crítico de nosso aluno e aluna.

Considerações finais

A escola, enquanto instituição de ensino e social, sempre teve a função de transmissora do conhecimento construído e acumulado pela sociedade. É seu objeto de trabalho a socialização do

²⁵ BEISIEGEL, C. Cultura e Democracia. Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2001.

conhecimento. Em dez anos da LDB alterada pela lei 10.639 fica a evidência da construção desse direito da luta de diferentes gerações de brasileiros, negros ou não, que se empenharam e ainda se empenham por uma sociedade que respeite o diferente e se torne cada vez mais democrática na sua diversidade. O relato da constituição de uma disciplina na grade da Matriz Curricular de uma escola básica pública reflete um pouco o avanço em torno da temática das relações étnico-raciais.

Em três anos de implementação da disciplina História, Cultura e Memória os desafios e problemas circundaram a disciplina que se divide em três blocos temáticos: nas séries finais nos 6º e 7º: a diversidade e a manifestação das diferentes culturas; 8º: Nossas Raízes Indígenas e afro-brasileiras e 9º ano Os povos africanos da diáspora e as culturas tradicionais no Paraná e no Brasil. Enquanto disciplina, os percalços e a resistência provocam uma rotatividade de professores(as), a intolerância religiosa e o tempo para uma melhor formação continuada de toda a equipe pedagógica. Quanto às conquistas, houve um desenvolvimento dos alunos negros (as) e brancos (as), mas principalmente do protagonismo identitário e de pertencimento étnico-racial dos alunos(as) negros(as). Essas ações práticas desenvolvidas pela escola cumpriram o papel de tornar significativas as mudanças instauradas pela Lei 10.639 nesses últimos dez anos e mesmo que tenhamos que fazer muito mais para ampliamos a valorização da cultura afro-brasileira quanto à superação das desigualdades e discriminação racial, essas pequenas ações fazem com que o aprendizado seja duradouro e contribua para a formação humana e o posicionamento crítico de nosso aluno e aluna.

Referências

A cor da cultura. *Saberes e fazeres*, v.3 : modos de interagir. Coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BARBOSA, L. M. S. *Psicopedagogia – Um Diálogo entre a Psicopedagogia e a Educação*. 2 ed. Ver.e ampl. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

BEISIEGEL, C. *Cultura e Democracia*. Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2001.

BERLATTO, Fábila. *Controle social perverso: análise de uma política de segurança pública*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado em Sociologia, 2008.

BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. *Racismo, preconceito e intolerância*. São Paulo: atual, 2002.

CAVALIERE, A. M. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. Educação e sociedade, Campinas, Vol.28.n 100 – Especial, p.1015-1035.out.2007

CURY, Carlos Roberto Jamil. O princípio da gestão democrática na educação – Gestão democrática da educação pública. In: *Gestão democrática da educação*. Salto para o futuro/TV Escola. Boletim 19. Brasília: MEC, 2005.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 24 out. 2010.

FLORESTAN, Fernandes. *A Integração do Negro na Sociedade de Classe*. Rio de Janeiro 1964.

FRANCO, A. *Metodologia de ensino: Didática*. Belo Horizonte, MG: Ed. LÊ Fundação Helena Antipoff, 1997.

GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*/ trad. Magda França Lopes – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LARKIN, Elisa. *Adinkra, sabedoria em símbolos africanos*. Baralho lúdico. A cor da cultura.
MAIO, Marcos Chor. *O projeto Unesco e agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50*. Revista brasileira de Ciências Sociais- VOL. 14 N°41. Outubro 1999.

LIMA, Heloisa Pires. *A semente que veio da África*. São Paulo: Salamandra, 2005.

MAIO, Marcos Chor. *O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da Unesco*. Revista História, Ciências, saúde - Manguinhos - VOL.5 N°02. Rio de Janeiro Julho/Outubro 1998.

MAIO, Marcos Chor. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* VOL. 14 N°41. Outubro 1999.

PEREIRA, S. M. Políticas de Estado e organização político-pedagógico da escola: entre o instituído e o instituinte. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 337-358, jul./set. 2008.

PEREIRA. B. S. *Identidade e Diferença Étnico-Racial em Currículos e Programas: Afirmação ou silenciamento?* 169 f. Dissertação (Mestrado Educação) Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2006.

RAMOS, Guerreiro. *A redução Sociológica*. Coleção tempo novo 2 Rio de Janeiro: 1965.

SILVA, P. V. B. *Relações Raciais em livros Didáticos de Língua Portuguesa*. 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA, N. S. *Torna-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TELLES. E. *Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Delume Dumará, 2003.

VEIGA, Z. P. A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma P. e RESENDE, Lúcia M.G. de (orgs.). *Escola: Espaço do projeto político – pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.