



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: TESSITURAS DO ENSINO
DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA**

HAYANA CRISLAYNE BENEVIDES DA SILVA

**Campina Grande - PB
2018**

HAYANA CRISLAYNE BENEVIDES DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: TESSITURAS DO ENSINO
DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba campus I como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em formação de professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Cristina de Aragão

**Campina Grande - PB
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586f Silva, Hayana Crislayne Benevides da.
Formação docente no ensino fundamental: [manuscrito] :
tessituras do ensino médio de história e cultura afrobrasileira /
Hayana Crislayne Benevides da Silva. - 2018.
177 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.

"Orientação : Prof. Dr. Patrícia Cristina de Aragão ,
Departamento de História - CEDUC."

1. História e cultura afrobrasileira. 2. Ensino de história. 3.
Formação docente. 4. Currículo.

21. ed. CDD 371.12

HAYANA CRISLAYNE BENEVIDES DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: TESSITURAS DO ENSINO
DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA**

Aprovada em: 05/02/2018

BANCA EXAMINADORA

Patricia Aragão

Prof.ª Dr.ª Patricia Cristina de Aragão / UEPB
Orientadora

Regina Coelli Gomes Nascimento

Prof.ª Dr.ª Regina Coelli Gomes Nascimento / UFCG
Examinadora

Margareth M. de Melo

Prof.ª Dr.ª Margareth Maria de Melo / UEPB
Examinadora

Paula Almeida de Castro

Prof.ª Dr.ª Paula Almeida de Castro / UEPB
Examinadora

Dedico esta, bem como as minhas demais conquistas, a Deus, fonte de toda sabedoria e poder.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por ser sempre minha força maior, alento e certeza que tudo sairia conforme a sua vontade. Toda honra e toda glória sejam dadas a ti, Senhor!

Aos meus pais, Antônio Hallison e Paula Adriana, que, diante de todas as dificuldades nunca mediram esforços para investir e incentivar na minha formação profissional e humana. Eles que abriram mão de muitos dos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus, neste momento as palavras não são suficientes para expressar toda a minha gratidão.

À toda minha família fontes de apoio e encorajamento diário. Vocês são a base de tudo em minha vida, a cada conquista me alegro em comemorarmos juntos. Ao meu noivo Arthur Gomes, pela sua compreensão, paciência e disponibilidade a me ajudar durante toda a trajetória desse trabalho e na vida como um todo.

À minha orientadora Patrícia Cristina Aragão, por tamanha dedicação e paciência em me acompanhar durante essa caminhada, com ela aprendi a ser uma profissional mais humana e dedicada.

À banca, professora Regina Coelli Gomes Nascimento e professora Paula Almeida de Castro, pelas ricas contribuições para a pesquisa e pelos ensinamentos ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Em especial, a professora Margareth Maria de Melo, por ser a principal motivadora pelo meu despertar para a temática afrobrasileira.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da construção deste estudo, o meu muito obrigado.

RESUMO

No contexto do Ensino Fundamental (anos iniciais) é primordial a discussão no campo do ensino de história sobre temática afro-brasileira e as questões relacionadas à formação docente e currículo escolar, visto que essas propiciam a inclusão dos sujeitos historicamente marginalizados da sociedade, dentre eles destacamos o negro. É importante salientar que a inserção desta temática se tornou obrigatória, a partir das determinações legais empreendidas pela Lei 10.639/2003. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar como a temática da história e cultura afrobrasileira está sendo desenvolvida na prática docente de professoras dos anos iniciais nas aulas de história em uma Escola Municipal do Campo localizada no município de Campina Grande-PB e a partir das análises elaborar um Plano de Ações Pedagógicas abordando propostas metodológicas que possam subsidiar a prática docente destas. Os sujeitos da pesquisa são duas professoras que atuam na referida escola, respectivamente nas turmas do 4° e 5° ano. Esta pesquisa está respaldada teoricamente na perspectiva de Munanga (2005) na discussão sobre negritude, Gonçalves; Silva (2006) e Canen (2001) na compreensão de currículo e multiculturalismo, Bittencourt (2011) e Ribeiro (2004) na abordagem do ensino de história, Candau; Sacavino (2015) no debate sobre formação de professores, dentre outros. Fundamentamo-nos também em documentos oficiais que versam sobre a temática afrobrasileira e sua inclusão no contexto escolar. A abordagem metodológica se centra na pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Como instrumentos de pesquisa empregaremos as técnicas da observação participante e entrevista semi-estruturadas, visto que essas fontes nos permitirá uma melhor compreensão a respeito do objeto de estudo. Acreditamos que a formação docente é uma condição *sine qua non* para colocar em prática um trabalho crítico-reflexivo, com vista ao combate as discriminações e preconceitos ainda existentes no espaço escolar, portanto, conceber a escola através da perspectiva da diversidade requer mudanças de posturas, currículos e práticas pedagógicas, além da abertura por parte das instituições escolares e Secretárias de Educação para que os professores tenham condições materiais de formação docente.

Palavras-chave: História e Cultura Afrobrasileira. Ensino de história. Formação docente. Currículo.

ABSTRACT

In the context of basic education (early years) the discussion in the field of history teaching on Afro-Brazilian themes and the issues related to teacher training and educational curriculum are primordial, since these provide the inclusion of the historically marginalized subjects of society, among them we highlight the black. It is important to note that the inclusion of the theme became required from the legal determinations undertaken by Law 10.639 / 2003. Thus, the present study has as general objective to investigate how the thematic of Afro-Brazilian history and culture is being developed in the teaching practice of teachers of the early years in the history lessons of the country school, located in the Campina Grande - PB. The subjects of the research are two teachers who work in the school, respectively in the classes of the 4th and 5th year of basic education. As a way of preserving the identity of teachers we use codenames when referring to them. Our proposal is to analyze how teachers develop teaching history in the early years the discussion of Afro-Brazilian theme and from the analyzes develop a Pedagogical Action Plan addressing methodological proposals that can support the teaching practice of these. This research is theoretically supported from the perspective of Munanga (2005) in the discussion on negritude, Gonçalves; Silva (2006) and Canen (2001) in the comprehension of curriculum and multiculturalism, Bittencourt (2011) and Ribeiro (2004) in the approach to teaching history, Candau; Sacavino (2015) in the debate about teacher training, among others. We are also based on official documents about Afro-Brazilian themes and their inclusion in the school context. The methodological approach focuses on qualitative research, action-research. As research tools employ the techniques of participant observation and semi-structured interview, since these sources will allow us a better understanding about the subject matter. We believe that teacher training is a *sine qua non* to put in place a critical and reflective work, in order to combat the still existing discrimination and prejudice at school, so design school from the perspective of diversity requires changes in attitudes, curriculum and pedagogical practices, as well as the opening by educational institutions and Education Departments so that teachers have the material conditions of teacher training.

Keywords: Afro-Brazilian history and culture. History teaching. Teacher training. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fachada da escola escola	26
Figura 2	Sala da direção	29
Figura 3	Cozinha	30
Figura 4	Sala de aula 1	31
Figura 5	Sala de aula 2	31
Figura 6	Sala de aula 3	32
Figura 7 –	Mostra pedagógica 1	107
Figura 8 –	Mostra pedagógica 2	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dependências internas e externas da escola pesquisada	33
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	22
2.1 Abordagem do tipo de pesquisa	22
2.2 Escola cenário da pesquisa	26
2.3 Professoras praticantes do cotidiano	35
2.4 Instrumentos para compreensão do objeto de estudo	39
2.5 Trajetórias da pesquisa	42
2. A FORMAÇÃO DOCENTE E A HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA NO COTIDIANO ESCOLAR.....	47
2.1 Educar para a alteridade: O papel do educador frente à diversidade cultura.....	47
2.2 A diversidade étnico-racial no contexto escolar: Abordagens e perspectivas.....	62
3. ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO MULTICULTURAL	75
3.1 Currículo multicultural na abordagem étnico-racial.....	75
3.2 O ensino de história no contexto contemporâneo: Desafios e perspectivas	82
4. A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS E A ABORDAGEM DA TEMÁTICA AFROBRASILEIRA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	99
4.1 Da formação a prática docente: O saber fazer das professoras.....	99
4.2 Propostas pedagógicas para o ensino de história nos anos iniciais na abordagem da história e cultura afrobrasileira no cotidiano escolar.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	158
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICE.....	167
ANEXO.....	172

INTRODUÇÃO

No contexto do Ensino Fundamental (anos iniciais) é primordial a discussão no campo do ensino de História sobre temática afro-brasileira e as questões relacionadas à formação docente e currículo escolar, visto que essas propiciam a inclusão dos sujeitos historicamente marginalizados da sociedade, dentre eles destacamos o negro. É importante salientar que a inserção desta temática se tornou obrigatória, a partir das determinações legais empreendidas pela Lei 10.639/2003. No entanto, seria ilusório desconsiderar que ainda carregamos marcas e memórias de um sistema educacional que por muito tempo reproduziu um modelo unicultural de conceber a educação e os sujeitos sociais, tomando como referência os padrões europeus.

De acordo com Barbosa (2006, p. 14) “a unicultura passa a ser a única cultura possível, ao se atribuir uma centralidade, ela avança para ler-se como exclusividade, negando finalmente o direito a existência das outras culturas”. Dessa maneira, na concepção do uniculturalismo apenas uma cultura é correta e melhor, negando, assim, a historicidade e a cultura dos demais grupos étnicos. A supramencionada concepção etnocêntrica e unicultural, culminou em diversas práticas de discriminações, exclusões e preconceitos, que ainda hoje são latentes e permeiam o imaginário social.

Nesta diretiva, a reflexão realizada por Barbosa (2006) nos remete a percepção da rejeição e desvalorização da história e cultura afro-brasileira e seus descendentes, pois estes ainda enfrentam para inclusão, respeito e participação social e educacional. Em se tratando do combate sobre os preconceitos e discriminações étnico-raciais no cotidiano escolar e na sala de aula, a figura do docente assume um papel fundante na tessitura de práticas pedagógicas voltadas para a valorização e o respeito às diferenças. Este profissional que exerce contato direto com o educando, tem a possibilidade de permitir vislumbrar outras perspectivas de enxergar o mundo e se perceber enquanto sujeito de “identidades” e produtores da sua própria história.

Cientes que a formação docente é uma condição *sine qua non* para colocar em prática um trabalho crítico-reflexivo, a presente dissertação tem como objetivo geral investigar como a temática da história e cultura afro-brasileira está sendo desenvolvida na prática docente de professoras dos anos iniciais nas aulas de

história em uma Escola do Campo, localizada no município de Campina Grande-PB.

Temos como objetivos específicos, discutir sobre o ensino de história nos anos iniciais e a história e cultura afro-brasileira no contexto da educação para as relações étnico-raciais, visto que tal ensino possibilitará ao professor e educando a ressignificação de algumas práticas e amplia sua perspectiva a respeito da temática.

Diante do exposto, ao longo da pesquisa surgiram os seguintes questionamentos: Como as professoras de uma Escola do Campo localizada na Cidade de Campina Grande, elaboram em suas práticas docentes no ensino de história dos anos iniciais, discussões na abordagem da cultura afro-brasileira no cotidiano de sala de aula? Quais os desafios e possibilidades os docentes identificam para a efetivação da temática afro-brasileira em sala de aula?

Analisar a formação continuada de professoras e suas práticas pedagógicas nos anos iniciais nas aulas de história enfatizando os desafios e as possibilidades no trato da questão racial em sala de aula, uma vez que entendemos que o educador tem papel fundante na desconstrução dos estereótipos e estigmas, e ainda é esse profissional que poderá mediar na construção identitária e no reconhecimento dos mesmos como sujeitos que são produtores da sua própria história. Além disso, apresentar *O Plano de Ações Pedagógicas: pensando a temática afro-brasileira em uma escola do campo*, abordando propostas metodológicas que possam subsidiar a prática docente de professoras na discussão da história e cultura afro-brasileira nas aulas de História.

A pesquisa se situa no campo dos estudos étnico-raciais em interface com as propostas da prática pedagógica e formação docente, inicial e continuada. A mesma está respaldada teoricamente na perspectiva de Munanga (2005) na discussão sobre negritude, no debate de Varejão Filha sobre prática pedagógica, Gonçalves e Silva (2006) na compreensão do multiculturalismo, Bittencourt (2011) e Ribeiro (2004) na abordagem do ensino de história, Candau; Sacavino (2015) na apreensão sobre formação de professores, além de outros autores que dialogam com a temática em estudo.

Fundamentamo-nos também em documentos oficiais que versam sobre a temática afro-brasileira e sua inclusão no contexto escolar. A abordagem metodológica se centra na pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação que segundo Barbier, neste tipo de abordagem “não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (Barbier, 2004, p. 14).

Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas as técnicas da observação participante e entrevista semi-estruturadas, por entender que estas fontes nos permitem uma compreensão mais abrangente do objeto de estudo.

Os sujeitos da pesquisa são duas professoras que atuam em uma Escola Municipal do Campo localizada na Zona Rural do município de Campina Grande. As referidas professoras atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente nas turmas do 4° e 5° ano.

A escolha pelas docentes como informantes da pesquisa se deu em razão da disponibilidade dessas em contribuir com o estudo da temática afro-brasileira e construímos coletivamente propostas que visem aprofundar o trabalho que já vem sendo desenvolvido na escola.

Nosso contato e conhecimento em relação à África e à temática afro-brasileira foi no 3° ano do ensino médio em 2010, pois neste período realizava-se a Copa do Mundo na África do Sul. O tema Copa foi bastante sugestivo e naquele momento havia a possibilidade de discutir a África de maneira interdisciplinar e através de diferentes ângulos e perspectivas. No entanto, o tema chegou apenas através da disciplina de Geografia e, ainda assim, de maneira estereotipada, uma vez que o professor da supracitada disciplina, apesar das tantas possibilidades de nos apresentar a África, insistia em conceber esse rico continente apenas pelo viés da pobreza, falta de recursos hídricos, saneamento básico e tantas outras mazelas que, com certeza, muitos alunos que estiveram naquelas aulas e não tiveram a mesma oportunidade de desconstrução desses estereótipos, ainda hoje concebem a África desse ponto de vista.

Percebe-se que este relato data de um ano bem recente, 2010, a Lei 10.639/2003 já estava em pleno “vigor”. No entanto, em um momento tão oportuno como esse, em uma escola pública de renome em Campina Grande-PB, a África ainda era apresentada de maneira preconceituosa e estereotipada. Será que se a Copa daquele ano estivesse sendo sediada em um país da Europa as discussões, iriam perpassar por essa diretiva? Ou ainda, será que se a Copa na África do Sul ocorresse neste presente ano as discussões seriam outras ou se manteria o mesmo discurso?

Foi partindo desta trajetória com esse tema na educação básica e o ingresso com ele na universidade como aluna do Curso de Pedagogia, onde o debate sobre a temática foi bastante fervoroso, que senti a necessidade de desconstruir alguns equívocos que houvera aprendido e me aprofundar sobre a temática para que, como futura professora que iria torna-me, pudesse fazer diferente.

Desse modo, ainda no segundo período do Curso de Pedagogia da UEPB, ingressei no programa da Política Institucional Estratégica da UEPB e Programa de Incentivo à Pós-Graduação e Pesquisa (PROPESQ) (2010/2011)¹. Tínhamos como orientadora a professora doutora Margareth Maria de Melo, que desde o início nos incentivou na busca de conhecimento sobre as questões étnico-raciais na perspectiva da negritude. Foi um ano de bastante aprendizagem, onde pudemos iniciar o processo de leituras, familiaridade e afinco com a temática em estudo.

No ano de 2011 ingressei no grupo de pesquisa da UEPB Dialogando com a Diversidade Étnico-Racial, também coordenado pela professora Margareth Maria de Melo, no qual tivemos a oportunidade de participar em concomitância com o PIBIC, nos anos de 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014. Os estudos realizados no referido programa versaram respectivamente em torno do “*Livro Didático de História dos anos Iniciais e a Temática Afro-Brasileira*”, “*A presença negra em três coleções de livros didáticos de história dos anos iniciais do Ensino Fundamental*”. No PIBIC fui bolsista na cota de 2011-2012 e 2012-2013. Já nos anos de 2013-2014 participei como voluntária.

¹ Título do projeto “*Africanidades e afro-brasilidades representadas na lei 10.639/03, no curso de formação docente, em escolas quilombolas e da rede pública de ensino de Campina Grande – PB*”.

As discussões e estudos realizados no referido grupo e na Pesquisa de Iniciação Científica, nos possibilitou aos poucos conhecer e nos encantar com esse “mundo” até então desconhecido. Quando destacamos este mundo, nos referimos às riquezas culturais, conhecimentos, resistências e heranças relacionadas à temática da história e cultura afro-brasileira, as quais durante toda educação básica não tivemos acesso e quando tivemos foi apenas na perspectiva negativada.

A pesquisa de iniciação científica além de permitir o conhecimento e aprofundamento sobre a temática, nos possibilitou desvelar algumas questões referentes à prática docente no ensino de história nos anos iniciais, que serviram de impulso para a busca de algumas respostas que pretendemos encontrar ao longo da investigação proposta neste trabalho. Foi de suma relevância essa experiência, pois através dela pudemos perceber a desvalorização que o ensino de história nos anos iniciais ainda enfrenta em seu desenvolvimento nas práticas educativas, uma vez que nosso objetivo inicial do projeto de iniciação científica era além de compreender como o negro está presente nos livros didáticos de história dos anos iniciais, saber também como eram utilizados nas práticas docentes em algumas escolas da rede municipal de Campina Grande.

Entretanto, alguns fatores fizeram com que a pesquisa tivesse que tomar outro rumo, dentre eles destacamos: a falta das aulas de história, haja vista que nas trinta escolas visitadas, apenas três tinham aula de história frequentemente e seguiam uma sistematização, pois segundo umas das professoras, quando indagada sobre essa ausência, a mesma respondeu que “o foco é Português e Matemática” e a outra questão recorrente é que nas escolas que se diziam haver aula de história, não existia um dia certo, pois novamente trazendo o ponto de vista de uma professora “as aulas de história acontecem quando se tem um tempinho entre uma aula e outra”.

A referida pesquisa de iniciação científica do PIBIC/CNPq resultou no meu Trabalho² de Conclusão de Curso (TCC), apresentado à Universidade Estadual da Paraíba e orientado pela professora Margareth Maria de Melo. Neste me propus a averiguar e analisar como a imagem do negro e os conteúdos referentes à temática afro-brasileira estão sendo representados/abordados nos livros didáticos de história

² Título do Trabalho de Conclusão de Curso: *A Imagem do Negro Frente ao Livro Didático de História: Uma Análise da Coleção Aprender Juntos.*

do 2° ao 5° ano do Ensino Fundamental da Coleção *Aprender Juntos* (2013), haja vista a promulgação da Lei 10.639/2003 e a verificação através de visitas as escolas e ligações telefônicas que a referida coleção é uma das mais adotadas pelas escolas municipais de Campina Grande-PB.

Concluimos sobre as análises que todos os livros da *coleção Aprender Juntos* problematizam os conteúdos referentes ao povo negro, apresentando perguntas que permitem uma maior reflexão dos educandos acerca dos acontecimentos históricos. No entanto, no campo das representações, notabilizamos que o livro insiste em reproduzir uma imagem estereotipada do negro e associando o mesmo à escravidão, subalternidade e marginalização. Não permitindo, dessa maneira, a construção identitária das crianças negras como orgulhosas do seu pertencimento.

No ano de 2014, concluída a pesquisa de iniciação científica, ingressamos no PIBID orientado pela professora doutora Elizabete Carlos do Vale, onde pudemos atuar e observar, durante um ano, o cotidiano de uma sala de aula do 5° ano, especialmente as aulas de história, buscando compreender como a Lei 10.639/2003 estava perpassando o trabalho docente.

A constatação das observações foi que tal temática não fazia parte da prática docente da professora, uma vez que a mesma alegava não ter domínio suficiente da temática para abordar em suas aulas e ainda não havia recebido nenhum tipo de formação inicial nem continuada. No entanto, verificamos o interesse da docente em se aprofundar sobre o tema e, assim, através de um projeto de intervenção, pudemos planejar e ministrar junto com a professora, aulas e momentos de diálogos sobre a história e Cultura Afro-Brasileira, através de aspectos relacionados à poesia, livros paradidáticos e também didáticos. Fizemos análises junto com os alunos de algumas imagens estereotipadas com relação aos negros que haviam nos livros deles, filmes, brincadeiras, vídeos e a presença de alguns militantes do movimento negro ministrando palestras para toda a comunidade escolar, oportunizando o conhecimento e respeito pela luta por uma educação embasada na construção da cidadania e da garantia dos direitos humanos.

O PIBID se torna uma ferramenta fundamental no processo de formação dos graduandos, pois oferece oportunidade de o futuro docente está em contato direto com o cotidiano das escolas, fazendo a relação teoria-prática. Com relação aos

nossos estudos não foi diferente, pois tal experiência nos marcou profundamente, pois através do PIDID pudemos visualizar na prática as contribuições das teorias e conhecimentos adquiridos ao longo das pesquisas realizadas no grupo de estudo Dialogando com a Diversidade Étnico-Racial e na pesquisa de iniciação científica, ambos já mencionados. Contribuições essas que, com certeza, foram fundamentais para a desconstrução/construção de novas perspectivas de compreender a história e a cultura afro-brasileira e, principalmente, para meu saber/fazer como professora. A partir destas experiências, tivemos a oportunidade de publicar diversos artigos³ e contribuir para a formação de outros profissionais em várias localidades do país, a exemplo do Rio Grande do Sul, Bahia, Piauí, Natal, dentre outros.

Diante desta trajetória acadêmica e experiência profissional, percebemos a ausência de estudos sobre a temática afro-brasileira nos anos iniciais. No que se refere à realidade educacional em que atuamos, é visível que as questões étnico-raciais ainda não estão sendo amplamente trabalhadas por docentes em turmas dos anos iniciais, em decorrências de muitos fatores que pretendemos explorar ao longo da pesquisa. Mediante a relevância da temática e a ausência dessas discussões na Escola do Campo, onde desenvolvemos a prática docente, propúnhamos desenvolver observações e propostas sobre a temática nesta instituição escolar com foco no trabalho docente.

Compreendemos que a formação inicial e continuada na temática em estudo é sem dúvida fundante para o trabalho de maneira mais reflexiva e crítica, possibilitando aos educandos contemplar a diversidade como sinônimo de equidade, respeito e reconhecimento, oportunizando a tessitura de relações horizontais, pautadas na alteridade. A formação ainda permite que o docente tenha os subsídios teóricos e pedagógicos necessários para a efetivação de suas práticas, pois muitas vezes as escolas dispõem de materiais para o trato da temática, como livros paradidáticos. No entanto, muitos professores não os conhecem e outros não fazem uso dos mesmos, preferindo continuar a reproduzir histórias com enfoque eurocêntrico descontextualizadas com a realidade e com o fenótipo dos educandos, já que essas histórias retratam em sua maioria crianças brancas, magras, de olhos azuis e cabelos loiros.

Repensando essa caminhada percebemos a importância de cada uma dessas vivências e dos docentes que fizeram parte deste trajeto para a tessitura da professora que me tornei e que vou me tornando a cada nova experiência. A presente pesquisa abordada neste trabalho é fruto de cada aprendizagem e inquietação adquirida durante a graduação, principalmente, do desejo de estar em constante

estado de aprendiz, seja na sala de aula ou na formação continuada.

A Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (1996), em seu artigo 26, inciso 4, estabelece que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. No entanto, mesmo diante deste estabelecimento previsto na Lei supracitada, as narrativas sobre a história do Brasil difundidas na escola através das práticas educativas, permaneceram calcadas na disseminação de um discurso etnocêntrico, privilegiando a cultura e os conhecimentos de determinados grupos étnicos em detrimento de outros, que recebiam a designação de a-históricos e culturalmente atrasados, a exemplo dos negros e indígenas.

Tal ideologia serviu de suporte fundamental para a manutenção de práticas racistas e discriminatórias com relação à história e cultura afro-brasileira e ainda para a perpetuação dessas práticas, nos currículos escolares, formação docente e consequentemente nas práticas de ensino-aprendizagem. Isto explica o porquê de muitos ainda hoje desconhecerem e não valorizarem as culturas de matrizes que não sejam as europeias.

Para tanto, a fim de compreender tais questões supramencionadas, propomos realizar um diálogo da história com a educação na abordagem da temática racial na perspectiva do ensino de história e Cultura Afro-Brasileira. Chamamos atenção que depois de séculos de negação da cultura e das contribuições dos negros/as para a formação e construção da sociedade brasileira, em 9 de janeiro de 2003, foi aprovada a Lei 10.639/2003.

Todavia, é importante destacar que a conquista da implementação da Lei 10.639/2003 não se deu de forma isolada, mas em decorrência de décadas de constantes lutas históricas e reivindicações do movimento negro e de toda a população que apoiaram e apoiam o direito pela igualdade, respeito e valorização da identidade negra.

A lei 10.639/2003 implica em mudanças para educação e para a formação docente que tece desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, segundo o professor Kabengele Munanga:

A implementação da lei nas escolas, além de representar uma ação afirmativa de mais alta relevância, também trouxe à tona uma questão que há muito vem sendo discutida no que se refere à qualidade do ensino nas escolas brasileiras: a formação de professores (MUNANGA, 2005, p. 225).

Munanga destaca que a qualidade do ensino está atrelada à formação que estes professores recebem ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional. Nesse sentido, é impossível refletir sobre a inserção da temática étnico-racial na escola sem associá-la a formação docente, já que são eles os responsáveis pela efetivação do estudo através de suas práticas educativas.

Desse modo, a formação docente se inscreve como uma das percussoras para que a inserção e as discussões referentes à temática afro-brasileira seja praticada em sala de aula. Além disso, a formação possibilita que o docente trabalhe a temática na perspectiva do reconhecimento, respeito e valorização da história e cultura dos africanos e seus descendentes, incorporando às suas práticas novas possibilidades de elucidar a história do Brasil a partir de uma visão plural, contada não apenas do ponto de vista do colonizador, mas, sobretudo, pela perspectiva do colonizado, daqueles que sentiram/sentem na pele e na alma “o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem” (Gonçalves; Silva, 2006, p. 9).

Esta compreensão contribui para o avanço da construção de uma educação multicultural, alicerçada nos princípios de uma prática pedagógica para a equidade e cidadania, possibilitando o acesso e as condições necessárias para o sucesso de todos os educandos, independente do seu pertencimento étnico e classe social.

As reivindicações estabelecidas na Lei 10.639/2003 lançam novas bases para o ensino de História, um ensino que contemple os múltiplos diálogos presentes em sala de aula e construa práticas de respeito e valorização. Nesse prisma, se faz necessário o reconhecimento da importância de incluir a temática afro-brasileira no currículo escolar, não somente pela necessidade de cumprimento legal, mas, sobretudo, como estratégia para a construção de uma sociedade mais equânime democrática.

Dessa maneira, a presente pesquisa propõe contribuir para os estudos voltados à temática afro-brasileira, especificamente, para a efetivação desta no contexto de sala de aula e no cotidiano escolar de uma Escola Municipal do Campo, visando a ressignificação das práticas de ensino-aprendizagem que contemplem e deem primazia à diversidade que constitui a sociedade brasileira. Além disso, iremos apresentar algumas reflexões e metodologias que poderão ser utilizadas em sala de aula com a finalidade de discutir e sensibilizar os alunos e docentes para o trato das questões étnico-raciais através do *Plano de Ações Pedagógicas: pensando a temática afro-brasileira em uma escola do campo*, abordando metodologias para a prática docente de professoras na discussão da história e Cultura Afro-Brasileira nas aulas de história. Ressaltamos que nossa pretensão acerca desta pesquisa, não se restringe apenas a escola pesquisada, uma vez que nosso interesse é ampliar a divulgação do *Plano de Ações Pedagógicas: pensando a temática afro-brasileira em uma escola do campo* para as demais escolas municipais de Campina Grande.

Este trabalho está organizado da seguinte forma, no primeiro capítulo intitulado: *Caminhos metodológicos da pesquisa*, abordaremos a metodologia que norteou a pesquisa, evidenciando as veredas percorridas e as tessituras das ações que foram realizadas para que fosse possível chegar à obtenção dos resultados desta.

No segundo capítulo tendo como título *A Formação Docente e a História e Cultura Afro-Brasileira no cotidiano escolar*, estabelecemos reflexões sobre a questão racial e papel do educador frente à diversidade cultural. Apresentamos, ainda, neste capítulo, os caminhos possíveis para educar na perspectiva das relações étnico-raciais.

No capítulo seguinte, *O Ensino de História nos Anos Iniciais na perspectiva do currículo multicultural*, destacamos a trajetória do ensino de História nos anos iniciais, suas tendências e proposta para a abordagem da temática afro-brasileira e História. Além de levantar o debate sobre a perspectiva do currículo multicultural na abordagem do ensino de história.

O quarto e último capítulo, tendo como título, *A prática docente de professoras dos anos iniciais e a abordagem da temática afro-brasileira no ensino de História*”, mostraremos os resultados da pesquisa realizada com professoras dos anos iniciais de uma Escola do Campo na abordagem da temática afro- brasileira em sua prática docente. Além disto, apresentaremos o produto proposto nesta dissertação, se tratando de um *Plano de Ações Pedagógicas: pensando a temática afro-brasileira em uma escola do campo*.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo abordaremos sobre o percurso metodológico da pesquisa, enfatizando a abordagem utilizada para a elaboração da mesma. Apresentaremos as informações que foram coletadas ao longo de todo o contexto da pesquisa realizada, tanto na escola através dos diálogos com as docentes, como a partir das reflexões literárias. Chamaremos atenção também ao cotidiano e aos sujeitos participantes da escola pesquisada. Em seguida exploraremos os instrumentos utilizados e como este trabalho foi sendo tecido a partir de cada momento.

1.1 Abordagem do tipo de pesquisa

A pesquisa em educação voltada para os estudos étnicos na perspectiva da negritude nos possibilita refletir os estereótipos historicamente construídos em relação à história e cultura do negro na sociedade brasileira, sobretudo, elaborar propostas que visem efetivar mudanças no campo educativo, a fim de promover um debate profícuo sobre a diversidade cultural e o respeito entre os diversos grupos étnicos que englobam o espaço escolar.

Este tipo de pesquisa nos permite também elucidar a formação e a prática docente como elementos fundantes para o combate às desigualdades e preconceitos ainda latentes na educação, em todos os âmbitos da educação básica, especialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trato da temática étnica nas pesquisas de educação suscita a reflexão sobre a escola, as práticas docentes e o currículo escolar como ferramentas de emancipação dos sujeitos sociais, especialmente das crianças negras.

Desse modo, discutir sobre a temática afrobrasileira no campo da pesquisa em educação é o primeiro passo para que essa ganhe amplitude na efetivação de políticas públicas e na dinâmica dos cotidianos.

De acordo com Ludke; André (1986), “uma pesquisa reúne o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspecto da realidade que deverá servir para a composição de propostas aos seus problemas”.

Deste modo, buscamos através desta proporcionar um ambiente de cooperação e ajuda mútua com o objetivo de contribuir com o contexto de uma escola Municipal do Campo e as práticas pedagógicas desenvolvidas nesta instituição referente à temática afro-brasileira.

O termo pesquisa é muito utilizado atualmente, mas é necessário entender o que significa, de fato, esse conceito para que se possa realizar estudos de qualidade e que favoreçam a construção de novos conhecimentos, viabilizando, assim, estudo complexo que auxilie na resolução de problemas e compreensão da realidade.

Para responder os problemas investigados são produzidos conhecimentos científicos que surgem mediante o uso de métodos e técnicas adequados. Dessa maneira, o aporte metodológico que norteou o presente trabalho trata-se da pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, uma vez que nossa finalidade é investigar como nas aulas de história professoras dos anos iniciais desenvolvem em suas práticas docentes e discussão sobre a história e cultura afro-brasileira no cotidiano escolar.

Segundo Engel (2001, p.183) “a pesquisa ação se constitui um meio de desenvolvimento profissional de ‘dentro para fora’, pois parte das preocupações e interesses de pessoas envolvidas na prática”. Nesta diretiva, percebemos que a ação é organizada pelos objetivos a partir das necessidades apresentadas, de forma que os atores sejam participantes, e o pesquisador assuma o papel de orientar na investigação, partindo da realidade pesquisada.

A pesquisa-ação permite ao pesquisador observar e compreender os participantes da situação investigada, interagindo com eles. Barbier (2004) afirma que na pesquisa-ação o pesquisador descobre que “não se trabalha sobre os outros, mas é sempre com os outros” (Barbier, 2004, p. 14).

Essa abordagem apresentada pela pesquisa-ação foi uma das razões da nossa escolha por este tipo de pesquisa, uma vez que nosso objetivo não era meramente de coletar informações e, sim, analisar a realidade a fim de construir coletivamente o Plano de Ações Pedagógicas que servirá de suporte pedagógico para o desenvolvimento das práticas pedagógicas das docentes partícipes da pesquisa com o trato da temática afro-brasileira.

Por possuir uma base empírica a pesquisa-ação é concebida e realizada através de uma relação estreita com a resolução de um problema coletivo. Dessa forma, os participantes dessa pesquisa estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Nesse sentido, a pesquisa-ação foi escolhida nesta pesquisa, não só por seu reconhecido impacto na formação do educador e na formulação de políticas públicas da educação, mas também por proporcionar a criação de condições reais para a efetivação de práticas educativas mais significativas e relacional com a realidade. Segundo Barbier (2004):

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (BARBIER, 2004, p. 54).

A pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa ação, trouxe significativas contribuições para a elucidação do saber/fazer das professoras investigadas, pois procurou interligar teoria e prática com objetivo de auxiliar os docentes na resolução dos seus problemas em sala de aula. Além disso, procurou superar a abordagem tradicional que discute sobre o cotidiano de sala de aula a partir da perspectiva de fora pra dentro.

De acordo com Richardson (2003, p. 155.) “o pesquisador deve ajudar a criar um ambiente de confiança entre os integrantes e a comunidade externa”. Portanto, não há como refletir sobre pesquisa-ação através do viés da imparcialidade, ou melhor, da neutralidade axiológica, pois somente através desse contato e interação com o sujeito pesquisado que será possível captar não uma realidade forjada, mas a essência do cotidiano.

O aspecto inovador da pesquisa-ação se deve principalmente a três pontos: caráter participativo, impulso democrático e contribuição à mudança social. A partir desses aspectos a pesquisa ação nos permitiu elucidar a escola como espaço de criação e circulação de conhecimentos múltiplos, em que todos os envolvidos assumiram sua importância na constituição do saber/fazer da instituição.

Para a elaboração do Plano de Ações Pedagógicas proposto neste trabalho, a pesquisa-ação foi de fundamental importância, pois possibilitou que esse pudesse ser construído de forma colaborativa, democrática e a partir das realidades vivenciadas pelas docentes partícipes desta pesquisa.

A pesquisa-ação proporcionou para este trabalho superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, favorecendo para o processo de mudanças do contexto escolar. Ainda colaborou para o processo de reflexão-ação-reflexão em que as professoras puderam ter mais clareza sobre a importância de suas práticas em sala de aula, especificamente, envolvendo a temática afro-brasileira.

Neste estudo também fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental. Como suporte bibliográfico utilizamos livros, artigos e teses que abordam a temática. Sobre a pesquisa bibliográfica na produção de conhecimentos, entendemos que a função desta não se reduz apenas a explicitar as ideias de autores distintos, mas, sim, exigir do pesquisado:

A produção de argumentações sobre o tema, oriundas de interpretação própria, resultado de um estudo aprofundado sobre o assunto. Concordar, discordar, discutir, problematizar os temas à luz das ideias dos autores lidos são os procedimentos dessa modalidade de pesquisa (TOZONI-REIS, 2009, p. 27).

Desse modo, buscamos relacionar as leituras realizadas a partir dos teóricos com nossas interpretações sobre elas, tomando-as não como verdades absolutas, mas como recursos que nos ajudaram a compreender a realidade pesquisada. No que se refere à pesquisa documental em educação, é uma análise que o pesquisador faz dos documentos que tenham certo significado para a organização do seu objeto de estudo. Desse modo, procuramos analisar legislações que discutem a temática étnico-racial e outras políticas educacionais que nos orientou elucidar o objeto de estudo.

1.2 Escola cenário da pesquisa

Figura 1: Fachada da escola



Fonte: Arquivo pessoal – Hayana Crislayne

O cenário escolhido para a realização da pesquisa foi uma Escola Municipal do Campo, situada no Sítio Tambor, no Distrito de São José da Mata, no município de Campina Grande - PB. O Sítio Tambor fica localizado a 2 km do Distrito de São José da Mata e a 14 km do município de Campina Grande. Não há registros do número de habitantes da comunidade. A mesma tem como principal fonte de renda a agricultura, trabalho de pedreiro e na extração de rochas, as chamadas pedreiras que ficam em torno da região.

Os pais dos alunos em sua maioria são de baixa renda e tiram o sustento da família dessas duas atividades. Em se tratando da profissão dos pais ou responsáveis pelos alunos do 4º e 5º ano da Escola do Campo, realizamos a coleta de dados a partir da ficha dos estudantes, e nessa foi constatada que na turma do 4º ano, das dezesseis mães existentes, doze se declaram agricultoras, duas como do lar e outras duas sem profissão. Com relação aos pais, quinze definem sua profissão como agricultor e um pedreiro.

Referente à turma do 5º ano, das dezenove mães constantes na ficha de matrícula, dezessete se definem como agricultoras e duas do lar. Dos pais, dezesseis agricultores e três pedreiros.

Percebemos com esses dados que se trata de uma comunidade humilde em que muitos tiram sua renda do próprio entorno onde residem, com agricultura e trabalho de pedreiro. Mas um ponto importante que pudemos perceber durante a pesquisa e enquanto docente da escola também posso afirmar, é o esforço dos pais em proporcionarem para seus filhos o estudo que eles não tiveram oportunidade de vivenciar, os mesmos prezam pela frequência escolar dos alunos e estão sempre procurando saber sobre seu rendimento escolar.

Com os dados levantados das fichas de matrícula dos alunos, visualizamos também o cenário da baixa escolaridade dos pais das turmas do 4º e 5º ano. Das dezesseis mães do 4º ano, quatro se declaram analfabetas, três que cursaram o Ensino Fundamental I completo e nove, o Ensino Fundamental I incompleto. Já os pais, dois analfabetos, seis com Ensino Fundamental I completo e oito com Ensino Fundamental I incompleto.

Da turma do 5º ano, das dezenove mães, duas se definem analfabetas, seis que cursaram o Ensino Fundamental I completo e onze Ensino Fundamental I incompleto. Com relação aos pais, um analfabeto, sete concluíram o Ensino Fundamental I, cinco possuem Ensino Fundamental I incompleto e seis Ensino Fundamental II completo.

Ao analisarmos esses dados percebemos o número baixíssimo referente à escolaridade dos pais do 4º e 5º ano, em que muitos não conseguiram concluir ao menos o Ensino Fundamental II, mas que hoje tentam mudar essa realidade, proporcionando e incentivando o estudo dos filhos.

A escolha por essa escola se deve em razão da nossa atuação como professoras também atuantes da instituição e, a partir de observações, sentimos necessidade de trazer o nosso cotidiano para problematizar acerca da temática étnico-racial.

De acordo com os registros do Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, a mesma foi construída na administração do prefeito Severino Cabral em 1960, em razão da luta de um morador da comunidade para a criação de um espaço em que as crianças do Sítio Tambor tivessem direito a estudar.

Na época, a escola recebeu o nome de Grupo Escolar Sítio Tambor. O referido prefeito construiu apenas uma sala de aula, onde por quase 30 anos funcionou uma turma multisseriada, do 1º ano 3º ano do Ensino Fundamental, sem nenhuma estrutura física nem material. Os alunos que estudaram neste período relatam que as cadeiras eram quebradas, não existia banheiro, nem energia elétrica, muita infiltração durante as chuvas, dentre outros problemas.

Diante desta realidade, uma professora que entrou como substituta na escola se sensibilizou com a situação e recorreu às autoridades e mídia da época para reivindicar melhorias. Foi assim, que no ano de 1986, na administração do prefeito Ronaldo Cunha Lima, a escola foi ampliada, recebendo mais uma sala, banheiros e luz elétrica. Neste momento também a escola recebeu o nome de um morador da comunidade.

Este morador foi responsável pela criação da escola na comunidade do Sítio do Tambor. Através de conversas informais com a professora Socorro Oliveira que trabalha na escola, desde a sua fundação, a mesma nos informou que foi muito difícil manter a escola, tendo em vista a situação que ela se encontrava, sem qualquer tipo de recurso financeiro e também por se tratar de uma comunidade muito carente que também não tinha condições de ajudar, mas diante seus esforços essa conseguiu se manter em funcionamento.

Até final do ano de 2017, a escola tinha praticamente a mesma estrutura em que fora reformada em 1986, com ressalva que nos anos 2000 foi construída mais uma sala de aula, ficando no total com três salas de aula. O prédio oferece uma área relativamente favorável a algumas das atividades, possui espaço para recreação das crianças, salas de aula arejadas, cantina, banheiros e sala de direção. No entanto, a escola encontrava-se bastante deteriorada, precisando de uma reforma para oferecer mais conforto e segurança em todos esses espaços já existentes e a construção de novos ambientes, como uma biblioteca, sala de recursos, sala de informática, sala de vídeo, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE),

quadra esportiva, dentre outros compartimentos que são necessários em uma escola.

Neste ano de 2018 iniciou-se uma reforma na escola. No entanto, o projeto apresentado pela secretária de educação não propõe muitas melhorias com relação à criação de novos ambientes, com ressalva a uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que será construída, as demais passarão apenas por pinturas e colocação de cerâmicas.

Figura 2: Sala da direção



Fonte: Arquivo pessoal - Hayana Crislayne

A sala da direção que antes servia também de sala de vídeo, mesmo diante do pouco espaço, no momento não sabemos onde ficará esse espaço para que as crianças possam assistir, uma vez que na reforma proposta não consta a construção de uma sala de vídeo.

Figura 3: Cozinha



Fonte: Arquivo pessoal - Hayana Crislayne

Na figura acima visualizamos a cantina (cozinha), onde são preparadas as merendas. No horário do lanche os mesmos se dirigem até este local, pegam o alimento e voltam às suas carteiras para lanche.

Figura 4: Sala de aula 1



Fonte: Arquivo pessoal - Hayana Crislayne

Nesta sala funcionava a turma do 4° ano com a professora Heloísa no turno da manhã e a do 2° ano no turno da tarde com outra docente atuando.

Figura 5: Sala de aula 2



Fonte: Arquivo pessoal - Hayana Crislayne

Neste ambiente havia a turma do 3º ano no turno da manhã e Pré I e Pré II no turno da tarde.

Figura 6: Sala de aula 3



Fonte: Arquivo pessoal - Hayana Crislayne

Esta era a sala da professora Clarissa do 5º ano no turno da manhã e a tarde funciona a turma do 1º ano.

A professora Heloísa, em entrevista concedida a esta pesquisa, afirmou que mesmo diante dessa realidade, a mesma se esforça para desenvolver uma prática significativa, pois de acordo com a docente:

Muitos professores se sustentam no discurso de que porque a escola não tem uma boa estrutura física e de materiais, não pode trabalhar com a temática. Escutamos muito: “aaah! Mas minha escola é pobre [...]” Não! A minha escola ela vai colaborar, eu tenho alguns livros, eu tenho uma TV grande, a TV é Led, então eu vou me esforçar. Eitaa! Mas minha escola é pobrezinhaa, é lá do sítio. É nada! Eu tenho material, eu tenho tinta, eu tenho cartolina, eu tenho lápis piloto, então só falta a vontade (HELOÍSA, 2017).

Percebemos, assim, que há uma tentativa por parte da docente em propor uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem dos alunos mesmo diante da realidade que a escola apresenta e dos materiais que tem disponíveis para desenvolver seu trabalho.

Quadro 1: Dependências internas e externas da Escola Municipal do campo

Especificação	Quantidade
Sala de direção	01
Area coberta (Recreação)	01
Banheiros	03
Salas de Aula	03
Cozinha	01
Depósito	01

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do campo

Atualmente a escola atende em média 118 crianças, com a faixa etária de 6 a 11 anos de idade, na modalidade da Educação Básica: Pré I e II, Ensino Fundamental I. E recentemente foi instalada na escola a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com 25 alunos.

A escola dispõe de um Projeto Político-Pedagógico (PPP), precisando de atualizações, já que o mesmo foi atualizado em 2015. De acordo com este documento, a Escola prioriza a qualidade do ensino, oportunizando o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem de cada criança,

visando à formação integral do educando para ser um cidadão consciente de seus direitos e deveres, vivenciando valores solidários, democráticos e éticos, que são elementos essenciais na construção da cidadania.

Os planejamentos pedagógicos são realizados bimestralmente com acompanhamento da coordenação pedagógica, do gestor da escola e participação efetiva de todo o corpo docente. Nestes encontros os docentes refletem sobre processo educativo, desafios e as alternativas para melhorar a aprendizagem dos educandos. A instituição conta com o Programa Mais Educação do Governo Federal⁴. Como projetos internos são desenvolvidos na escola todos os anos, no mês de junho, uma mostra sobre aspectos da cultura local e no mês de novembro a culminância dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula sobre a temática afro-brasileira.

O processo de avaliação da Escola do campo pesquisada, tem como o princípio a concepção sócio-histórica, portanto, é importante ressaltar alguns pontos que fundamentarão o processo avaliativo. A avaliação da criança deverá ser definida a partir de uma concepção de desenvolvimento integrado, e, assim, deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não apenas de promoção ou retenção. A prática pedagógica será relacional, permitindo que o professor seja um facilitador da ação conhecedora do aluno e não sendo visto como centro da aprendizagem.

De acordo com o PPP da escola, o mesmo tem como ações previstas: garantir a participação dos docentes em curso de formação sobre metodologias nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, incentivar o empréstimo semanal de livros, garantir horários para planejamento e espaços de troca entre os professores do 1º ao 5º ano, analisando a adequação das atividades cotidianas ao currículo, dentre outros.

⁴ Funcionam na escola duas oficinas do Programa Mais Educação, uma de Português e outra de Matemática, atendendo cerca de oito alunos de cada turma que apresentam dificuldade nestas disciplinas.

1.3 Professoras praticantes do cotidiano

Os sujeitos da pesquisa são duas professoras que atuam na Escola Municipal do campo, localizada no Sítio Tambor, Zona Rural do município de Campina Grande. As docentes atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente nas turmas do 4º e 5º ano. Como forma de preservar a identidade das docentes utilizamos de codinome para identificá-las, a Professora 1 recebeu o nome de Heloísa e a Professora 2 de Clarissa.

Para compreensão de nossa abordagem traçaremos o perfil das duas docentes participantes da pesquisa, onde poderemos observar alguns aspectos importantes, como: formação, escolaridade e a etnia que essas se identificam. Neste momento conheceremos um pouco sobre as professoras que dão movimento a este trabalho ao trazerem suas vivências e experiências cotidianas. A professora Heloísa tem 38 anos, formada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em Pedagogia, concluindo seu curso no ano de 2007. Tem curso de pós-graduação *lato sensu* em Psicologia da Infância e da Adolescência. A docente é natural de Campina Grande, residiu desde sua infância no Distrito de São José da Mata, estudou toda sua educação básica em escolas públicas e desde criança sonhava em ser professora. A mesma se autodenomina negra e diz sentir muito orgulho do seu pertencimento. Há 16 anos atua como professora dos anos iniciais, se tornando em 2009, através de concurso público, professora efetiva da Prefeitura de Campina Grande. Escolheu a Escola para atuação, por se tratar de uma escola do campo que sempre foi seu sonho e também pela localidade, pois, segundo a mesma, a escola fica próxima à casa de sua mãe. Atualmente a professora leciona a turma do 4º ano no turno da manhã na supracitada escola e a tarde atua como cuidadora de crianças especiais em outra instituição, área que diz se identificar bastante também.

Mesmo não sendo residente da comunidade em que a escola se localiza, a professora afirmou em conversas informais que procura sempre estar atenta aos acontecimentos que ali se passam e se preocupa com os pais e pessoas da comunidade.

A professora Heloísa se mostrou bastante receptiva e aberta para o diálogo sobre a temática afro-brasileira dizendo trabalhar com ela durante todo ano, como poderemos observar em sua fala:

Trabalho com a questão afro-brasileira durante o ano todo, porque na verdade eu sinto a necessidade de estar sempre trabalhando e revisando e até é... é..., digamos assim, falando com as crianças sobre isso, porque durante o ano todo você fala sobre respeito e essa questão racial se a gente não focar no respeito também não consegue resultados não. Então, ela não fica só naquele semestre, aquele bimestre é mais aprofundado porque é exigido, mas durante o ano a gente continua falando (HELOÍSA, 2016).

É importante destacar que nesta passagem da entrevista, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004) salientam que este tema precisa fazer parte do cotidiano escolar, durante todo o ano letivo como a docente reforçou em sua fala e não somente em datas específicas, como 20 de novembro, 13 de maio, 10 de março, dentre outras que é comum se observar trabalhando de modo particular e esporádico. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas; por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo (BRASIL, 2004, p.21-22).

Dessa forma percebemos o empenho que a docente desempenha para o desenvolvimento da temática em suas práticas educativas cotidianas, além disso, visualizamos que a mesma demonstra uma sensibilidade e empatia especial pelo trabalho que exerce na escola.

Nossa outra partícipe da pesquisa é a professora Clarissa, tem 31 anos, reside na cidade de Campina Grande, sendo natural de Alagoa Grande. Possui ensino superior em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tendo concluído no ano de 2009. A docente também possui pós-graduação *lato sensu* em Supervisão e Orientação Educacional concluída em 2013 pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Atualmente leciona na turma do 5º ano no

turno da manhã e a tarde não possui outro vínculo empregatício.

Quando perguntada sobre sua etnia, a mesma nos explicou que essa é uma pergunta que ainda hoje lhe gera muitas dúvidas, com relação a essa questão a docente respondeu:

Eu acho que essa parte de etnia é difícil definir, porque eu penso assim, eu me adequo em um grupo, é muito cultural, onde eu já nasci naquele grupo que tem aquelas características, aquela cultura, então eu me identifico com aquele ali, tem o negro, tem o branco e o Brasil eu acho tão misturado. Então eu não sei me definir, mas isso é desde quando eu estudava, eu ficava pensando assim: Eu sou o que? Aí vinha as partes das cores, né? Tem negros, tem brancos, amarelo, aí eu me olhava e não sou nenhuma dessas cores, porque branca eu não sou branca, negra também assim não, mas minha família da parte da minha mãe tem muita herança africana, já a família do meu pai já é bem mais clara, aí por isso que eu sou assim, tenho esse cabelo (risos) cacheado, embora meu pai tem o cabelo mais liso, as minhas irmãs também têm cabelo cacheado, embora seja muito brancas. Quando eu era nova, assim, criança e adolescente me chamavam de galega. GALEGAA! Aí eu ficava com raiva, porque eu não me acho galega até hoje, eu não sou galega, eu não sou loira. Aí definição de etnia eu coloquei: brasileira, nordestina e quando a gente fala em brasileira também engloba africana. (CLARISSA, 2016).

Percebemos na fala da docente o conflito que a mesma ainda hoje enfrenta em autodefinir sua identidade racial de cor, da mesma forma quando em seu tempo de criança. No entanto, é oportuno perceber que essa se utilizou de duas categorias para explicar seu posicionamento, que foram elas: origem familiar e cultura e tradição. Tais categorias são descritas por Munanga como um importante passo na luta contra o racismo, pois considera a miscigenação do povo brasileiro, diferente dos “estudos desenvolvidos principalmente nos anos 1960, realizados, entre outros, por Harris (1970), Azevedo (1953) e Wagley (1952), em que apenas traços físicos e posição social importavam” (Guimarães, 2001, p. 269).

Dessa forma, percebemos que hoje a discussão sobre identidade racial de cor deve apontar para o sentido cultural, político e hereditário que os sujeitos carregam e não mais apoiados em discursos ideológicos e de classes. Assim como Clarissa, existem em nosso país milhares de crianças, jovens e adultos que também pairam sobre essa dúvida do seu pertencimento étnico, por isso a importância do debate sobre as questões étnicas para que cada um possa criar sentimentos de solidariedade e se engajar na luta dos seus grupos étnicos de referência. As DNC's

salienta que “em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define” (BRASIL, 2004, p. 15). Nesse sentido, cada sujeito pode definir sua etnia da maneira que se autorreconhece.

Com relação aos dados profissionais da professora Clarissa, a mesma atua há 12 anos no anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 8 anos como professora efetiva da Prefeitura Municipal de Campina Grande e 4 anos atuando em escolas particulares de Campina Grande. Há 5 anos atua na escola, atualmente leciona na turma do 5º ano no turno da manhã e não possui outro vínculo empregatício.

Clarissa mostrou bastante afinco pela profissão, relatando que uma das suas maiores conquistas e alegrias foi ter se tornado professora, especialmente por fazer parte da Escola do campo, onde foi muito acolhida. Desde o primeiro contato a mesma foi bastante receptiva com relação à pesquisa, se mostrando todo tempo disponível para nos ajudar e respondendo cautelosamente a cada pergunta da entrevista.

Pelos olhares, falas e gestos das docentes é perceptível o entusiasmo que elas exercem suas profissões, com responsabilidade e dedicação. Deixam transparecer também que em suas práticas pedagógicas existem laços que vão além do profissionalismo, existindo ajuda mútua, confiança, troca de saberes e compreensão com seus educandos.

A escolha pelas professoras como colaboradoras e informantes da pesquisa se deu em razão da disponibilidade dessas em contribuir com o estudo da temática afro-brasileira e construímos coletivamente propostas que visem aprofundar o trabalho que já vem sendo desenvolvido na escola.

As docentes se mostraram bastante receptivas, abertas ao diálogo e dispostas no sentido de colaborar para realização da pesquisa. Mesmo diante das circunstâncias e curto espaço de tempo para realização das entrevistas, por motivos que veremos adiante, poderemos visualizar nas falas destas o esforço em narrar suas práticas com uma rica descrição de detalhes.

1.4 Instrumentos para compreensão do objeto de estudo

A escolha adequada de um instrumento de coleta para apreensão do cotidiano envolve planejamento, replanejamento e tomada de decisões. Nesse sentido, para melhor compreender a realidade estudada, utilizamos como instrumentos de pesquisa, as técnicas da observação participante, entrevistas semiestruturadas, visto que essas fontes nos possibilitaram uma maior compreensão do cotidiano e dos sujeitos participantes da pesquisa.

A opção metodológica pela observação de tipo participante responde ao objetivo de proceder, dentro das realidades observadas e de compreender nosso objeto de pesquisa a partir uma visão mais ampla e proximal, não apenas através do olhar do mero observador parcial. A observação participante é definida por Minayo (2010) como a técnica em que:

O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto (MINAYO, 2010, p. 105).

Desse modo, se trata de uma metodologia que exige contato direto com o sujeito partícipe da pesquisa, no sentido de uma relação de confiança e troca mútua para que os dados coletados possam ser os mais fidedignos possíveis. Por estarmos submergidos no cotidiano das professoras Clarissa e Heloísa, buscamos construir essa relação horizontal entre pesquisador e sujeito pesquisado, proporcionando um ambiente de confiança e diálogo, buscando compreender suas dificuldades e possibilidades para refletir em instrumentos que venham oferecer maior subsídio para o trabalho das docentes. De acordo com Valladares (2007)

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado (VALLADARES, 2007, p. 75).

Este tipo de metodologia nos permitiu estar em contato direto com o cotidiano pesquisado de forma relacional com as docentes, o que nos proporcionou um ambiente mais dinâmico e condições favoráveis para observar situações e comportamentos que dificilmente ocorreriam, ou que poderiam ser reprimidos na presença de estranhos. De acordo com Mónico e Alferes (2017):

A observação participante é uma metodologia muito adequada para o investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move. A observação toma parte no meio aonde as pessoas se envolvem. Por um lado, esta metodologia proporciona uma aproximação ao quotidiano dos indivíduos e das suas representações sociais, da sua dimensão histórica, sociocultural, dos seus processos. Por outro lado, permite-lhe intervir nesse mesmo quotidiano (MÓNICO; ALFERES, 2017, p. 725).

Partindo desta afirmação, a observação participante foi de fundamental importância para que pudéssemos sentir e viver o cotidiano das duas professoras partícipes da pesquisa e, assim, procurar intervir de forma que venha a contribuir com suas práticas pedagógicas através do Plano de Ações Pedagógicas que foi construído a partir das observações e diálogos com as docentes em entrevistas.

A observação participante é uma abordagem utilizada quando o investigador está interessado na dinâmica de um grupo no seu meio natural, e não simplesmente na mera coleta de dados. No entanto, Mónico e Alferes (2017, p. 85) salientam que: “os investigadores não devem permanecer só nesta, apesar de toda a utilidade que ela tem. É conveniente complementar este tipo de investigação com entrevistas ou grupos de controle”. Desse modo, utilizamos também como instrumento de pesquisa as entrevistas, com o intento de perceber como a partir das narrativas das professoras, a temática afro-brasileira se desenvolve em suas práticas educativas e no cotidiano escolar da escola pesquisada. Ainda analisar como a formação docente ou a ausência dela implica nos desdobramentos de suas práticas em sala de aula. Se tratando da entrevista, Ribeiro (2008) nos mostra que a mesma é:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Dessa maneira, as narrativas das professoras coletadas através das entrevistas, têm se revelado como potencialidades de expressões e de compreensão da tessitura acerca da temática afro-brasileira e formação docente, pois nos apresentou uma visão mais ampla da realidade e das vivências que circundam o espaço escolar. Se tratando da entrevista semiestruturada de acordo com Triviños (1987, p. 146),

A entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A construção desse questionário passa por um planejamento da coleta de informações por meio da observação ao cotidiano e elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. Desse modo, elaboramos o roteiro das entrevistas a partir das observações ao cotidiano da escola do campo pesquisada e das práticas desenvolvidas pelas docentes Heloísa e Clarissa. Buscamos elaborar perguntas⁵ que permitissem que as professoras pudessem refletir suas práticas docentes à luz da temática afro-brasileira.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro à dezembro de 2016, no horário do intervalo da escola no turno da manhã, pois de acordo com as professoras esse era o horário mais conveniente para elas, uma vez que trabalham no contraturno.

Contudo, percebemos que mesmo com o horário limitado, pois só tínhamos 20 minutos para realizar as entrevistas, e por este motivo fomos ao lócus da pesquisa sete vezes para poder concluí-la, as professoras se mostraram muito atentas a cada pergunta e buscaram descrever suas práticas e desafios com uma riquíssima gama de detalhes. As falas delas foram gravadas por meio do gravador do celular e posteriormente transcritas.

⁵ O roteiro das entrevistas encontra-se em anexo neste trabalho.

Realizamos as entrevistas na sala da diretoria, o local menos barulhento, já que estávamos na hora do intervalo. No entanto, tivemos que pausar as gravações em vários momentos, pois vez por outra chegava uma criança a procura da professora e, assim, interrompia a sequência dessas.

As falas das docentes durante as entrevistas nos possibilitaram perceber os desafios que a temática afro-brasileira ainda enfrenta para sua inserção no cotidiano escolar, tanto com relação à aceitação dos pais acerca da discussão de determinados conteúdos em sala de aula como no que concerne à ausência dos materiais didáticos e pedagógicos para o trato com as questões étnicas na perspectiva da negritude.

Mediante ao exposto, as observações participantes e as entrevistas semiestruturadas nos permitiram vivenciar o contexto da escola, buscando melhor entendê-lo e agir de acordo com a situação que foi observada. Através desses instrumentos conseguimos realizar a apreensão do cotidiano e transitar por todas as dimensões que esse e seus sujeitos apresentam, captando uma variedade de fatos e situações que não talvez não pudessem ser obtidos sem as metodologias adotadas nesta pesquisa.

Estes caminhos metodológicos abordados serviram também de base fundante para a elaboração do *Plano de Ações Pedagógicas: pensando a temática afro-brasileira em uma escola do campo*, em que pudemos construir juntamente com as docentes um material com propostas de literaturas, brincadeiras, filmes e músicas envolvendo as questões étnicas que servirá de suporte para o trabalho pedagógico das professoras na abordagem da referida temática nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.5 Trajetórias da pesquisa

Para realização da pesquisa inicialmente realizamos a leitura do referencial bibliográfico e documental sobre a literatura afro-brasileira e os documentos legais que balizam o tema, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais volumes 8 e 10, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, dentre outros. Além

disso, aprofundamos também nossos estudos através de consultas em teses, artigos, *internet*, dentre outros.

No segundo momento a partir dos aprofundamentos teóricos e encontros com a orientadora ampliamos as discussões sobre a temática afro-brasileira e entre os meses de maio e junho de 2016 combinamos com a gestão escolar e demais professoras da escola do campo pesquisada uma reunião em que pudéssemos apresentar a proposta da pesquisa. De imediato o convite foi aceito por parte da gestão escolar que se mostrou bastante receptiva. Então, ao final de um planejamento da escola no mês de junho de 2016 fizemos a apresentação proposta para as demais professoras.

Neste momento a escola contava com quatro professoras no seu quadro de funcionários, uma da Educação Infantil (Pré I e Pré II) e três do Ensino Fundamental I, referente às turmas do 1º e 2º ano. Como nossa pesquisa se voltou para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as três professoras eram nosso objetivo de estudo. No entanto, apenas duas aceitaram o convite em participar da pesquisa, que foram as professoras Heloísa e Clarissa.

As duas docentes desde o primeiro momento demonstraram bastante afinco em contribuir com a pesquisa e poder compartilhar conosco os seus conhecimentos e experiências. Relataram em conversas informais que seria muito importante para enriquecer o trabalho com a temática afro-brasileira que já vem sendo desenvolvido na escola e que era mais uma forma delas aprofundarem o conhecimento sobre as questões étnicas.

Após esta etapa, no mês de julho e agosto de 2016 elaboramos o roteiro das entrevistas a partir da realidade coletada da escola pesquisada, em concomitância com a organização do projeto do comitê de ética da Universidade Estadual da Paraíba que teve sua aprovação no dia 26 de setembro de 2016, constando o número do CAAE 60153616.100005187. Em seguida a aprovação no referido comitê, nos encaminhamos até a Escola do campo e realizamos a aplicação das entrevistas e observação participante do cotidiano escolar desta instituição.

A aplicação das entrevistas e a observação participante do cotidiano se deram em sete encontros, visto as condições de espaço/tempo que tivemos durante a realização destas, as entrevistas ocorreram no horário do intervalo da escola ora na sala da direção, ora na sala de aula das docentes, já que era o único momento

que essas tinham disponibilidade, então havia sempre interrupções dos alunos, fazendo com que em muitos momentos tivéssemos que recomeçar as gravações.

No entanto, mesmo diante deste cenário, as professoras foram bastante atenciosas a todas as perguntas, demonstrando empolgação em responder de forma bem detalhada ao que era questionado. As gravações foram realizadas através do gravador do celular particular da pesquisadora e depois transcritas para fim de análise. Após realização das entrevistas, iniciamos a transcrição das narrativas das docentes, esse foi um trabalho minucioso e rico para nossa pesquisa. Como já mencionado, as docentes nos apresentaram em suas falas detalhes das suas vivências e cotidiano em relatos extensos, o que exigiu de nós bastante dedicação nas transcrições das entrevistas.

Posterior à transcrição das entrevistas iniciamos a análise dos dados e com elas notabilizamos que já existe um trabalho voltado para a temática afro-brasileira no cotidiano da escola do campo pesquisada e nas práticas educativas das docentes. No entanto, é preciso um maior aprofundamento e sistematização destas atividades que já vêm sendo desenvolvidas.

Através da observação participante pudemos sentir o cotidiano da escola e as relações que ali perpassam. Não adentramos nas salas de aula das professoras, mas observamos os demais momentos, como entrada dos alunos, intervalo, conversas informais, dentre outros aspectos. A partir da observação participante notabilizamos um clima de tranquilidade na escola e uma profícua relação de diálogo entre a gestão escolar, professores, pais e demais funcionários da mesma. A maioria dos estudantes chega à escola acompanhado dos pais ou responsáveis e são bem acolhidos logo na entrada pelo porteiro que os trata com bastante respeito, logo após pelas professoras que demonstram ser muito amorosas com as crianças. Ao iniciar as atividades em sala de aula a tranquilidade na escola permanece, não se escuta alterações nas falas das professoras, nem agitações entre os alunos, apenas diálogos fecundos entre eles. Esse aspecto observado nos demonstrou que existe uma relação de respeito entre professor/aluno o que torna mais acessível o debate com as questões étnico-raciais, uma vez que o mesmo parte deste princípio.

Após esta fase, passamos a desenvolver a partir das leituras teóricas e documentais a construção do texto para qualificação. A escrita final para esta etapa constou com os capítulos 1, 2, e o itens 3.1 e 3.2 e as propostas para o capítulo 4. A apresentação e aprovação da qualificação ocorreu no mês de setembro de 2017 e

desde então trabalhamos no sentido de organização da pesquisa a partir das contribuições da banca para os ajustes necessários que foram apontados e a feitura do quarto capítulo em que foi discutido as narrativas das docentes que foram coletadas através das entrevistas e partir dessas falas a elaboração do *Plano de Ações Pedagógicas: pensando a temática afro-brasileira em uma escola do campo*”, que constará como o produto desta dissertação, parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba para obtenção do grau de Mestra.

A elaboração do Plano de Ações Pedagógicas se deu em quatro etapas, primeiro partimos das observações ao cotidiano da escola e das narrativas das docentes, pois foi a partir desses elementos que pudemos compreender e nos aprofundar sobre a realidade pesquisada. Em seguida realizamos a busca e seleção dos materiais que a escola disponibilizava, bem como pesquisas na *internet* e no *YouTube*. Posteriormente analisamos os materiais coletados e iniciamos a escrita das propostas contidas no *Plano de Ações Pedagógicas: pensando a temática afro-brasileira em uma escola do campo*, voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo cinco eixos temáticos: literatura, brincadeiras, filmes e vídeos, gastronomia e música.

Como já mencionado para a construção das propostas, tomamos como referencial os materiais já existentes na própria escola para facilitar o acesso das docentes. No entanto, as narrativas dessas entrevistas já nos sinalizavam a escassez de tais materiais e ao fazermos a seleção fizemos essa constatação, pois dentre eles só encontramos cinco livros paradidáticos relacionados à temática em estudo e mais nenhum outro material de suporte. Desse modo, os demais instrumentos como músicas, filmes, brincadeiras e gastronomia levantamos as informações através de pesquisas na *internet* e *YouYube*.

Procuramos expor no plano propostas que realmente possam ser aplicadas nas práticas das professoras e enriqueçam seus planejamentos no trato com a temática afro-brasileira e ainda promovam a interação escola e família, pois um dos pontos levantados pelas professoras Heloísa e Clarissa é que alguns pais não permitem que seus filhos participem de algumas atividades envolvendo a temática em estudo, a exemplo da capoeira e mostra pedagógica. Assim, procuramos também através do *Plano de Ações Pedagógicas: pensando a temática afro-brasileira em uma escola do campo*, proporcionar momentos de debates e

integração da família nas atividades realizadas pela escola com relação às questões étnicas.

Elaboramos o layout do supracitado Plano de forma que pudesse chamar atenção das docentes, para isso pensamos em cores vibrantes, imagens e reflexões que as motivassem no trato com a temática afrobrasileira. Além disso, formatamos este material para que possa ser impresso as professoras partícipes da pesquisa em estrutura de livreto, o que o torna ainda mais didático, uma vez que facilita o manuseio do mesmo.

O Plano é um material de subsidio para a prática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no trato da temática afro-brasileira. Nossa intenção é que este não seja um manual pronto e acabado e, sim, um suporte para os planejamentos e um norte na construção de outras atividades que podem surgir a partir dele.

Por se tratar de um material dinâmico e pensado a partir do chão da escola, nosso objetivo é que o mesmo possa ser expandido para além do cotidiano pesquisado, servindo de suporte para os/as demais docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Campina Grande. Nesse sentido, ao findar este trabalho de dissertação buscaremos realizar os aprofundamentos necessários no *Plano de Ações Pedagógicas: pensando a temática afro-brasileira em uma escola do campo* para futura divulgação do material em Congressos, escolas e Secretária de Educação de Campina Grande.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE E A HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NO COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo discutiremos sobre a formação de professores na perspectiva inicial e continuada. Refletiremos sobre a importância de se pensar um currículo multicultural que privilegie as questões étnico-raciais na perspectiva da negritude no cotidiano escolar. Abordaremos, ainda, sobre o papel do educador frente à diversidade cultural, as metodologias de bases dialógicas que estimulem a aprendizagem dos educandos e práticas pedagógicas de combate aos preconceitos ainda latentes no cotidiano escolar.

2.1 O papel do educador frente à diversidade cultural: educar para a alteridade

Para que possamos dar início ao debate a respeito da formação inicial do professor com interface em sua formação continuada, se torna relevante compreender que esse é um processo que exige muito mais do que o desejo deste profissional em se aperfeiçoar, mas perpassa, sobretudo, por questões curriculares, burocráticas e entraves de toda ordem, entre as quais destacamos a não liberação por parte da escola, nem do poder público local para que os docentes participem das formações.

Muito se tem debatido em torno da formação de professores e a sua prática em sala de aula. No entanto, não se observa o debate a respeito das condições de formação inicial e continuada que esses tiveram durante seu processo de formação. É indiscutível a relevância da formação docente inicial, pois no debate da prática docente sobre a questão racial no viés do povo negro é ela quem vai subsidiar este profissional em seu futuro exercício, mesmo que o livro didático ou outros suportes pedagógicos não tragam aprofundamento sobre determinado tema. Se tratando das questões étnico-raciais em que a Lei 10.639 tornou obrigatória desde 2003 a abordagem da temática afro-brasileira em toda educação básica e ensino superior, trazemos alguns questionamentos para se pensar o porquê de mesmo após tantos anos de obrigatoriedade, a mesma continua à margem das discussões em sala de aula.

Dessa maneira é oportuno refletir sobre quais os subsídios que o docente recebeu durante sua formação inicial para trabalhar com essa temática em sua prática, visto que sem a formação necessária o desafio de abordar as questões étnicas se torna ainda maior. Ainda é possível pensarmos a respeito da flexibilidade que a escola oferece para que os docentes participem da formação continuada, pois é sabido que ainda existe uma resistência a essa abertura e muitos professores não têm tido acesso ao conhecimento sobre a temática.

Assim, pretendemos compreender o cerne das possibilidades e entraves que a formação docente apresenta, para que nosso trabalho não seja mais um que virá para apontar apenas as dificuldades que os docentes apresentam na abordagem da temática afro-brasileira, mas sim analisar onde residem essas dificuldades e apontar alternativas que possam contribuir com o trabalhado desses.

A formação inicial precisa responder as competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçados para a educação básica. A forma como a professora é preparada na sua formação inicial, reverbera na sua prática docente. Nesse sentido, quando essas competências não são bem desenvolvidas ou até ausentes durante sua formação, as consequências serão refletidas no seu fazer pedagógico e na não aprendizagem dos educandos, uma vez que de acordo com Mello (2000):

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir. É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica (MELLO, 2000, p. 102).

Essa afirmação nos leva a compreender que a formação inicial e continuada do professor, reflete diretamente no trabalho que esse desenvolve ou não em sala de aula, pois ninguém ensina o que não aprendeu. Dessa maneira, pensar a formação docente constitui o ponto principal para se almejar uma educação de qualidade e o sucesso das reformas educativas, tanto referenciadas nas políticas curriculares atuais, na medida em que, o professor que teve oportunidade de ter

uma formação inicial de qualidade, poderá desenvolver com propriedade os temas fundantes para a constituição da aprendizagem dos seus alunos. Dessa forma, esta formação se coloca também como estratégia para inclusão do debate das temáticas que por muito tempo e, ainda hoje, encontram dificuldade para o debate em sala de aula, a exemplo das chamadas temáticas do campo da diversidade. Neste momento, utilizamos a perspectiva de Calderano (2006) para delinear qual entendimento sobre formação docente que abordaremos nesse trabalho:

Formar o professor, para nós, significa, fundamentalmente, criar condições para que o interessado alcance sua própria forma, constitua sua própria identidade ou converta-se no que é. Assim, a formação nunca se conclui, é sempre processo (CALDERANO, 2006, p. 21).

Desse modo, a formação é um contínuo processo de aprendizagem, autoconhecimento profissional e emocional, uma vez que o professor precisa se sentir motivado a aprender. Nesse sentido, pensar a formação da professora que se forma no campo da Pedagogia à luz da temática afro-brasileira é investir desde a sua formação inicial em debates e discussões que versem sobre as questões raciais, para que como futura professora possa trazer em seu fazer pedagógico essas vivências com seus educandos. De acordo com Imbernón (2004):

Na formação inicial devem ser fornecidas as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, dotando os futuros professores de uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal. A formação inicial deve propiciar situações que levem o futuro professor a refletir, a fundamentar suas ações, a valorizar a necessidade de constante atualização em vista das mudanças, a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2004, p. 60).

A partir do enfoque de Imbernón, percebemos que essa é uma fase muito importante na formação profissional. No entanto, alguns cursos de licenciatura têm recebido muitas críticas pelas lacunas deixadas na formação dos futuros docentes. Com relação a este aspecto, em entrevista concedida para esta pesquisa a professora Heloísa nos reforça que muitas universidades ainda não discutem a temática afro-brasileira em seus currículos, pois na instituição que ela estudou, durante sua formação inicial em 2007, data posterior a Lei 10.639/2003 não recebeu

nenhum suporte teórico para o trato com essa questão, vindo conhecer posteriormente através da mídia e colegas de trabalho.

Não, nunca tive a oportunidade de participar. Assim, a gente sabe que tem uma formação, tem UEPB, UFCG, muitas vezes você tá com muita vontade de fazer, mas você não tem disponibilidade de horário, você não tem essa flexibilidade na própria escola, você sente essa dificuldade de [...] mas eu queria hoje, hoje eu queria ao invés de tá na escola, não tem ninguém que possa me substituir para eu tá na UEPB ou na UFCG assistindo uma palestra, porque é enriquecedor. Porque aí a gente traz o conhecimento, porque é rico você ouvir e tentar aplicar com os alunos, eu sinto essa necessidade. (HELOÍSA, 2016).

Verificamos com base na narrativa da docente que essa tem conhecimento sobre a temática. No entanto, a mesma chama atenção que em sua formação continuada não teve acesso a esse tipo de formação, justificando que embora seu desejo seja participar, existem um série de entraves que a impedem, como, os horários, a ausência de flexibilidade por parte da gestão da escola e secretaria de educação, de uma docente que possa substituí-la, dentre outros fatores. Poderemos compreender a partir da fala dela as dificuldades que ela e outros docentes enfrentam ao buscarem uma formação continuada.

A este mesmo aspecto de acesso a temática afro-brasileira na formação inicial, a professora Clarissa, segunda partícipe da pesquisa, já apresenta outro olhar com relação a uma formação voltada para temática, ao nos afirmar que:

Fiz, fiz curso de extensão e também muitos seminários, eu tinha um professor que era africano, ele tão bonito, ele era de Moçambique, participei de congressos, lá na UEPB com ele no campus de Guarabira. Participei também com Vaininha Fonseca da extensão, tive disciplinas durante a graduação. Tinha até uma especialização, mas não fiz porque era de Guarabira, embora eu more aqui estudei em Guarabira. Tem muitos professores que são da África lá, eles usam aqueles turbantes, já fizeram até oficina pra gente fazer, colocar. E este curso de extensão foi na minha cidade, minha antiga cidade, Alagoa Grande, que lá também um Quilombo Caiana dos Crioulos, quando fui lá participei de uma roda de ciranda. Era toda sexta-feira, eles debatiam, traziam doutores, ela mesmo Vaininha era mestre, agora acho que ela é doutora e debatia a questão da visão positiva do negro na sociedade foi um curso muito proveitoso pra gente e também da gente enquanto professor, valorizar e conhecer, né? Porque eu tava numa roda de vários professores que não estudava e eu já estudava lá na UEPB e a gente compartilhou tanta

experiência nova lá, e foi muito bom, muito rico. Foi uma época boa, até fiquei com saudade. Eu sinto muita falta aqui na prefeitura, mulher, as formações não são boas, eu não gosto das formações daqui, não tenho aquela alegria para ir não, acho ruim e quando você vai não são boas e você tem que arcar com tudo, tudo é seu e lá na escola de Alagoa Grande era melhor. Se você fosse para um planejamento para Alagoa Grande, uma cidadezinha pequena com 30 mil habitantes você ficava assim..... (espanto), meu Deus tenho que levar isso para Campina Grande, aqui que é polo de tecnologia, tão conhecida, mas que tem uma deficiência muito grande na educação e na formação também. Os planejamentos que eu ia, voltava feliz, porque agora eu tenho mais metodologias diferentes para trabalhar com meu aluno, mas as vezes você vem para um planejamento e sai assim tão cheio de papel, eu saio com dor de cabeça. Você sai doente e não sai com aquele estímulo, não é divertido, a aula tem que ser divertida e tem que ter um lúdico e o professor também? Não precisa disso? Aqui é muito papel, muito papel, tudo muito pronto pra gente trabalhar (CLARISSA, 2016).

Percebemos a partir da fala da professora Clarissa a importância da formação inicial, pois diferente de Heloísa, ela teve toda a oportunidade para se aprofundar na temática durante sua graduação, participando de cursos, vivências em Quilombos, oficinas, dentre outros instrumentos que com certeza fazem a diferença em sua prática docente. Não queremos dizer com isso que um professor que não estudou sobre a temática não reconheça sua importância, pois em narrativas concedidas a esta pesquisa iremos observar a tentativa da professora Heloísa em abordar esta temática em sua prática pedagógica, mesmo não tendo os arcabouços teóricos e metodológicos almejados.

No entanto, ressaltamos que esse não é o cenário mais comum que se tem observado, uma vez que em pesquisas realizadas no programa da Política Institucional Estratégica da UEPB PROPESQ (2011/2012) já referendado nesse trabalho, pudemos verificar que 30 professores de um universo de 75 quando perguntados através de questionários: “Você trabalha a temática afro-brasileira e africana em sala de aula, se não, por qual motivo?” marcaram a opção do questionário: “não, por falta de conhecimento e experiência no trato desta temática”.

Em comparação com a realidade das professoras informantes da nossa pesquisa aquela pesquisa realizada no PROPESQ nos deu a entender que ainda falta maior participação do poder público em mobilizar, motivar, incentivar e liberar os professores para que participem dos cursos de formação sobre a temática afro-brasileira.

Dessa forma, entendemos que a falta de formação inicial e continuada é um dos principais entraves para que a discussão da temática afro-brasileira não perpassa as práticas de ensino-aprendizagem, pois dificilmente um professor que não teve a formação específica no tema não se sentirá preparado para o trato com as questões étnicas e buscará o silenciamento deste.

Nesse viés, é preciso repensar a formação de professor no campo da Pedagogia com relação à temática afrobrasileira, pois percebemos nas narrativas das docentes que de um lado a professora Clarissa teve oportunidade de estudo durante sua graduação, mas não percebe um incentivo por parte da escola, nem da prefeitura para a formação continuada e em outra perspectiva observamos a professora Heloísa que não teve relação com o tema durante sua graduação e também não encontra flexibilidade por parte da instituição em que leciona para participar da formação continuada, mesmo tendo conhecimento que esses acontecem em várias universidades de nossa cidade e compreendendo a importância da mesma para o desenvolvimento da sua prática docente. Heloísa quando perguntada sobre “qual a importância da temática para sua prática pedagógica”, afirmou que:

É de grande importância, a partir do conhecimento é que o professor poderá trabalhar de maneira que venha alcançar seu objetivo de fazer com que o aluno aprenda a respeitar e conviver com as diferenças (HELOÍSA, 2016).

Dessa maneira, é notório que para que a temática chegue até as crianças na escola e as professoras possam trabalhar com ela na disciplina de história, bem como de maneira interdisciplinar é necessário que essas tenham tido oportunidade de estudá-la em sua formação inicial no Curso de Pedagogia e na formação continuada.

Assim, faz-se necessário a inclusão nos currículos das formações iniciais, disciplinas e outros dispositivos que garantam essa aprendizagem, bem como a compreensão que a discussão das questões étnicas não se trata de movimento ilhado e sim de uma rede de conhecimento que tece todo o sistema educacional de ensino.

Se tratando especialmente da formação continuada, é importante que os sistemas de ensino compreendam a importância dessas para o processo de crescimento profissional e pessoal dos docentes, priorizando e oferecendo condições para a participação dos professores em atividades formativas. Estamos reforçando essa questão, pois embora o constante debate sobre a relevância da formação continuada, muitos professores permanecem encontrando bloqueios por parte da escola (gestão, coordenação pedagógica, secretaria da educação) para a não participação em cursos de formação continuada. De acordo com Imbernón (2009), existem muitos fatores impeditores do processo de formação permanente, tais como:

A cultura (e a complexidade) das instituições educativas, a comunicação entre o professorado, os estilos de liderança escolar, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional (Imbernón, 2009, p. 91).

Dessa forma, é preciso a construção de uma cultura de colaboração por parte de todos que fazem parte da instituição escolar, para que se coloquem na posição de incentivadores da formação continuada, até mesmo por parte dos próprios professores, para que um ajude o outro no sentido de contribuir para a melhoria das práticas educativas de maneira coletiva.

Ressaltamos, no entanto, que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas para aqueles profissionais que não a tiveram, ela se torna essencial para a aprendizagem dos saberes que não foram desenvolvidos na formação inicial, a exemplo, da temática afrobrasileira discutida nesta pesquisa.

Alguns pesquisadores sobre a formação continuada de professores como Nóvoa (1991), Candau (1997), Imbernón (2009) revelam que para a formação continuada atinja seu objetivo, essa precisa ser significativa para o professor. Nessa perspectiva, Candau (1999), destaca três eixos que norteiam a formação continuada, são eles: a escola deve ser vista como lócus de formação continuada, a valorização dos saberes da experiência docente e a consideração do ciclo de vida dos docentes.

Nesse sentido, Candau (1999) nos aponta que é preciso aproximar as formações dos problemas práticos vivenciados por esses docentes no cotidiano de suas práticas educativas, possibilitando novas abordagens metodológicas que possam ser utilizadas em sala de aula e ajudem na aprendizagem dos educandos, ou seja, uma formação continuada que articule a teoria e a prática e debata a partir da realidade da escola e dos professores.

Sobre esse aspecto Nóvoa (1991) destaca ainda que “todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber” (Nóvoa, 1991, p. 47). Assim, a formação se torna um ambiente de troca mútua, onde quem ensina também aprende e vice-versa, e não como espaço de hierarquia, em que o professor é apenas depositário do saber alheio.

Portanto, é preciso a criação de uma rede de inovação quando se trata da formação do professor, especialmente do Pedagogo, investindo em políticas que deem primazia a melhoria da formação inicial, para que a formação contínua seja apenas uma possibilidade de aprofundamento em temáticas não discutidas na formação inicial (temática afrobrasileira) e não como a única via de aprendizagem.

Percebemos, assim, que o professor no cotidiano da sala de aula se depara com barreiras de todas as ordens na busca de desenvolver ações inclusivas que visem à construção de uma escola mais equânime e democrática. Dentre os desafios enfrentados pelos docentes, podemos mencionar: a ausência de materiais didáticos pedagógicos que discutam a temática afrobrasileira e africana, a não receptividade dessa temática, a falta de estímulo à formação continuada e currículos inflexíveis.

No entanto, mesmo diante deste cenário é preciso refletir a escola na perspectiva das possibilidades, buscando alternativas que tornem a mesma um espaço de diálogo e enfrentamento às injustiças que na educação foram perpetuadas com relação à inserção da história e cultura do negro no Brasil.

Mediante a estes aspectos o professor entra em cena como mediador dos embates existentes no cerne da escola, é ele quem vivencia de perto os problemas reais que ocorrem no cotidiano escolar, é ele também que, mesmo em meio a estas dificuldades, assume a responsabilidade de executar uma tarefa bastante complexa, a de ensinar. Nadal e Papi (2007) nos afirmam que “diferentemente do que se

pensa ensinar não é algo natural, uma tarefa simples. Ao contrário, o trabalho de ensinar é complexo, pois envolve o elemento humano em situações únicas, imprevisíveis” (NADAL; PAPI, 2007, p. 18).

Partindo do pressuposto desta afirmativa de Nadal e Papi (2007), percebemos que ensinar para valores humanos, éticos e em específico para diversidade étnico-racial ainda consiste um grande desafio no contexto da prática docente, uma vez que este ato é desenvolvido especificamente na relação humana por pessoas que carregam consigo suas histórias, culturas, experiências e emoções. Paulo Freire (2001) lista pelo menos 29 exigências para a prática docente, assim, podemos perceber o quão desafiador é o trabalho docente no sentido de compreender o emaranhado de fios que tecem o ato de ensinar.

Um dos pontos centrais levantados por estudiosos, como: Penin e Martínez (2009) Assumpção (2015) e Nadal e Papi (2007) é que a efetivação desta prática perpassa necessariamente pelo reconhecimento do sujeito aprendiz, uma vez que “o fenômeno da aprendizagem é uma realidade cotidiana, principalmente porque sabemos que o ser humano é um ser de cultura” (ASSUMPÇÃO, 2015, p. 117). Desta maneira, é indispensável, primeiramente que o docente conheça quem são seus alunos, culturas e experiências, permitindo que os conhecimentos escolares dialoguem com a vida destes.

Através desta relação de interação e mediação, o aluno deixa de ser considerado passivo no processo de aprendizagem e passa a ter voz e vez, se tornando um sujeito que reflete, questiona e quer se fazer ouvido. Além da relação professor/aluno, o ensino precisa estar conectado com os pais e toda a comunidade, visto que a escola é o conjunto dessas relações e todos esses aspectos são fundantes para um bom desenvolvimento do trabalho docente e, sobretudo, para a aquisição da aprendizagem do aluno.

No entanto, vale lembrar que por muito tempo houve uma dicotomia na relação professor/aluno e nas situações de ensino-aprendizagem, esta relação era concebida de maneira vertical, o docente como detentor de todo saber, depositava seu conhecimento e o aluno como mero receptor absorvia sem qualquer abertura de expressão ou questionamento. Na perspectiva freiriana, esta prática ficou denominada como Educação Bancária e se instalou nas instituições escolares por muitas décadas, fato é que muitas escolas ainda hoje insistem em difundir este modelo de educação, que não permite a reflexão crítica dos educandos.

Na tentativa de superar esta concepção, hoje o ensino tem como base ou deveria ter, a troca de saberes, na perspectiva que a aprendizagem é mutua, e que quem ensina também aprende e que todos são protagonistas do processo educativo. Dessa maneira, só poderemos vislumbrar uma sociedade mais justa e democrática quando a prática educativa estiver alicerçada no processo de emancipação do sujeito histórico, na garantia dos direitos dos excluídos, das minorias sociais e de todos aqueles que por tanto tempo estiveram refém desta sociedade desigual. Assumpção (2015) aponta que:

Se quisermos educar, formar sujeitos históricos que exerçam sua humanidade, observando e analisando criticamente o contexto que estão inseridos, intervindo sobre ele, transformando-o, não podemos estabelecer uma relação de dominação no processo educativo. A relação de dominação é negadora da condição humana. Nesse sentido, quando, na relação educativa, impeço o outro de também ser sujeito do processo, estou negando a sua condição de ser humano (ASSUMPÇÃO, 2015, p. 51).

Nesse contexto, se faz necessário, portanto, investir em metodologias de bases dialógicas que estimulem a aprendizagem do educando e proporcionem a construção do conhecimento através da troca de diálogo em uma relação horizontal⁶. É importante compreender que a garantia da cidadania perpassa necessariamente pela aquisição do conhecimento, uma vez que o saber é fundamental na formação do ser humano e a escola é um dos espaços responsáveis para a aquisição deste. Desse modo, o professor tem papel fundante na tessitura de uma sociedade mais equânime, na medida em que ele torna o conhecimento um bem de acesso a todos.

Diante das discussões, levantadas até aqui, a respeito da aprendizagem, conhecimento, cidadania, dentre outros, podemos compreender de maneira mais abrangente a importância do docente na construção de uma educação equânime e na garantia da aprendizagem dos educandos. Todavia, mesmo o docente assumindo tamanha responsabilidade, o mesmo ainda é desvalorizado em sua profissionalização.

⁶De acordo com a concepção de Paro (2006), a relação horizontal é um elemento integrador na escola, que fornece subsídios para que todos os sujeitos que se encontram neste ambiente se integrem e efetivem de fato e objetivamente relações que não se baseiem no autoritarismo, mas sim, na alteridade, sinônimo de reciprocidade.

Sabemos o grande desafio que se apresenta hoje aos professores em sua profissionalização diante de um cenário social e político marcado por incertezas e desigualdades de toda ordem, os docentes brasileiros em sua grande maioria seja da rede pública ou privada, são submetidos às péssimas condições de trabalho, baixos salários, falta de estímulo à formação docente, desprestígio social e tantos outros estigmas que afetam diretamente não somente a vida profissional, mas, sobretudo, a vida pessoal e emocional destes seres humanos. Vale frisar a palavra “seres humanos”, pois são tantas as exigências e demandas sociais das quais os docentes precisam responder que às vezes questiona-se se o professor é visto em sua humanização ou ela é desvelada para vê-lo como uma máquina produtora de saber. Nessa perspectiva de Candau e Sacavino (2015) salientam que:

Ser professor/a hoje se vem, transformando em uma atividade de risco que desafia nossa resistência, saúde, equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir experiências pedagógicas significativas cada dia (CANDAU; SACAVINO 2015, p. 57).

Partindo desta afirmativa da autora, podemos compreender que estamos diante de um cenário de professores desmotivados, perante as demasiadas cobranças e desvalorização do seu saber docente. No entanto, este não é um momento de conformismo, pelo contrário é tempo de luta e resistência a este sistema esmagador que culpabiliza o professor por tudo que não dá certo na educação. Candau e Sacavino ratificam esta questão acima afirmando que:

Temos a profunda convicção de que estamos sendo chamados/as à “reinventar a escola”, e nesse processo, o papel do professor é central. Trata-se, na nossa perspectiva, de conceber o profissional da educação fundamentalmente como um agente sociocultural (CANDAU; SACAVINO, 2015, p. 23).

Para uma mudança efetiva na escola, é primordial primeiro refletir a respeito do reconhecimento do educador enquanto sujeito de transformação social e construtor do saber. Refletir o saber docente, enquanto um *saber plural e estratégico* como discorre Tardiff (2002) é fundamental, pois oportuniza que esses estejam sempre em processo de atualização e reconstrução de suas práticas através de

cursos de formação continuada, tornando-se necessário, a valorização do saber docente como fundante na escola e a partir dela na vida do aluno.

As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e despreparados para o trato com a diversidade e as novas demandas de avaliações. No entanto, não se analisa os recursos e meios disponibilizados para que esses professores se formem. É preciso dá pré-condições tanto em bases formacionais, como de recursos didáticos pedagógicos, ações colaborativas família/escola, para que o trabalho do professor seja desenvolvido em sua completude no cotidiano escolar.

Os documentos oficiais apontam a formação como elemento fundante para se alcançar o sucesso nas reformas educativas, possibilitando ferramentas que auxiliam o professor para a melhoria da aprendizagem dos alunos e melhores resultados nas avaliações de larga escala em níveis nacionais e internacionais. Os resultados nas avaliações são de fato o foco central de grande parte das formações docente, pouco importando como foi o processo de aprendizagem, uma vez que os resultados são quem ditam as regras de jogo e do mercado.

Cobra-se do professor bons resultados nestas avaliações, mas é neste viés que a formação docente é marcada por dois cenários controversos, de um lado o discurso que o professor precisa se atualizar e de outro a negação deste direito, visto que muitos professores quando buscam desenvolver uma formação continuada que venha a valorizar a sua profissionalização, a educação e a própria escola a qual estão inseridos encontram bloqueios tais como: a falta de liberação de suas aulas para que esses possam participar das formações continuadas, falta de entendimento por parte da escola sobre como os cursos de formação continuada são importantes para a construção do saber docente, dentre outros.

Outro ponto a ser analisado sobre a formação docente ou formação permanente como é referido por Imbernón (2009), é que essas têm se organizado de cima para baixo, sem permitir uma ação-reflexão por parte do professorado. Segundo Imbernón (2009, p. 9):

A formação permanente que, apesar de tudo e de todos, permanece, predominantemente, dentro de um processo de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos, de uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados implementados por experts, nos quais os professores são considerados como ignorantes (IMBERNÓN, 2009 p. 9).

Nesse sentido, é preciso construir uma nova cultura formativa, que esteja contextualizada com os problemas reais enfrentados pelos docentes em sala de aula e que haja mudanças na forma como algumas formações são conduzidas, pois muitas delas em nada contribuí para a melhoria da prática docente. Além disso, é fundamental compreender o docente como protagonista do processo de formação, considerando suas vivências e experiências, pois assim, de fato, a formação fará sentido na vida do professor e conseqüentemente do seu educando.

Para que as mudanças educacionais, de fato, se efetivem, toda a sociedade precisa se mobilizar no sentido de discutir um maior reconhecimento, valorização e respeito para com os professores do seu país, pois como já vimos, ensinar é uma tarefa complexa que exige uma formação específica e continuada.

É impreterível, portanto, recuperar a autoestima do ser professor e construir uma identidade docente positivada, pois para Marcelo (2009, p. 2) “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”.

Diante disso, a construção identitária do aluno precisa caminhar junto com a valorização docente. Tal indagação nos incita à reflexão sobre a importância do docente enquanto agente de construção identitária e figura indispensável para a mudança de postura e posicionamentos. Contudo, a transformação só é possível quando o professor percebe o desafio de desenvolver ações pedagógicas com temáticas que fazem parte do cotidiano de sua realidade escolar e ainda são vistas como marginalizadas, dentre as quais destacamos a valorização da diversidade étnico-racial.

Dessa forma, percebemos que ensinar em uma sociedade multicultural, exige do professor uma postura flexível e sensível às diversidades identitárias que constituem o cotidiano escolar. Silva e Fonseca (2007) nos afirmam que:

O professor nesse contexto multicultural 'deve' ter a capacidade de *interdisciplinarizar*, de integrar, de incluir em contextos específicos os sujeitos e os saberes dos excluídos: negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de deficiências físicas, mentais, outros (SILVA; FONSECA, 2007, p. 45).

Proporcionar espaço para todos os sujeitos que constituem a escola possam dialogar e respeitar-se entre si, deveria ser um dos principais objetivos da educação, pois um aluno que se sente acolhido e respeitado conseqüentemente aprenderá muito, não só conhecimentos científicos, mas valores que poderão ser carregados para toda a vida.

Segundo a Constituição Art. 206, inciso I "é papel da educação promover igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Garantindo o desenvolvimento de práticas de respeito à democracia, em que todos sejam reconhecidos e valorizados em suas singularidades, sem qualquer tipo de distinção. Para tanto, vale salientar, que a escola é constituída por diversos sujeitos, que vão além dos professores e alunos. Desse modo, para que haja uma efetiva inclusão, se faz necessário que a perspectiva do multiculturalismo perpassasse todos os seguimentos da escola, desde o porteiro, a merendeira, até o gestor e professores da instituição, pois segundo Silva e Fonseca (2007, p. 45), somente desta maneira "a escola poderá se apresentar como um espaço de acolhimento, inclusão, respeito e resgate".

A escola é um espaço de construção do conhecimento, lugar de experiências múltiplas, conflitos geracionais, culturas diversas e traz consigo a marca do espelho social. No entanto, é notória a resistência que a mesma ainda tem de dialogar com essa diversidade que a constitui, insistindo em práticas que não representam a realidade dos educandos. Dessa forma, a escola deixa de assumir seu papel de espaço acolhedor e passa a ser um lugar de segregação, discriminação e perpetuação dos preconceitos presentes na sociedade. Segundo Munanga (2005):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras (MUNANGA, 2005, p. 147).

Nesse prisma, o cotidiano escolar precisa estar conectado com a realidade dos seus educandos, considerando aspectos da vida social e cultural desses, pois somente quando a escola conseguir assumir seu papel de representar as identidades culturais de todos os sujeitos que a constituí, sem qualquer tipo de discriminação religiosa, étnica, sexual, cultural e de gênero, poderemos vislumbrar mudanças de posturas com relação as discriminações sociais.

Para que a escola discuta sobre identidade apontando as diferenças como um valor social, humano e educacional se torna importante compreender como esse movimento de identidade é construído a partir do professor para que assim se possa valorizar as identidades dos alunos. Para Silva (2000):

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato, seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental (SILVA, 2000, p. 40).

Partindo desta afirmativa de Silva (2000), compreendemos que a identidade é múltipla e está em constante processo de construção/reconstrução a partir das relações sociais, culturais, experiências e espaços de vivências que estabelecemos durante a vida. Desse modo, se tratando da identidade docente, percebe-se que não se nasce professor, torna-se professor, a partir das relações que esses constroem desde sua formação inicial e continuada no cotidiano escolar.

A sala de aula é um espaço plural, que espelha a diversidade cultural e étnica de nossa sociedade, nessa diretiva a mesma torna-se uma instância privilegiada na construção identitária docente, pois é através deste movimento dialético entre identidade e diferença que a relação professor-aluno é tecida e se entrelaça.

De acordo com Hall (2000, p. 110) “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela”. Para tanto, é nesta relação com o outro que construímos mutuamente identidades e compartilhamos significados. Faz-se necessário, portanto, afirmar as diferenças como uma marca positiva da escola, um ponto de encontro que engloba ricas trocas de conhecimentos, culturas e histórias.

Compreendemos que é no cotidiano que o professor, a partir de sua prática docente, na construção de sua ação pedagógica vai também tecendo sua identidade docente, já que este profissional lida com a diversidade em sala de aula e é a partir desta relação com os marcadores sociais de diferença que o docente vai

percebendo o seu papel social e educativo e a importância de ser professor.

Percebemos, assim, que a identidade docente é tecida no cotidiano da sala de aula, no sentido que só é possível ajudar na construção identitária do aluno a partir da formação inicial e continuada do professor. Se tratando das questões étnico-raciais, o professor, que durante sua formação teve a oportunidade de estudar sobre esta temática, terá maior subsídio para refletir o contexto escolar a partir das múltiplas identidades e diferenças.

Nesse contexto, é preciso investir em uma pedagogia da diferença que tenha como princípio o reconhecimento e valorização da diversidade. A formação inicial e continuada do professor tem intrínseca relação com a postura que esse vai assumir em sua sala de aula, daí a importância de uma formação com base na garantia do direito à diferença, pois não há como compreender o espaço escolar dissociado dessa pluralidade que o constitui. Conforme Woodward (2000):

A diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedoras (WOODWARD, 2000, p. 50).

No entanto, nem sempre a diferença é compreendida em uma óptica positivada, os chamados “diferentes”, aqueles que historicamente estiveram à margem da sociedade, a exemplo dos negros, índios, homossexuais e deficientes, são vistos com estranheza, discriminação e exclusão.

2.2 A diversidade étnico-racial no contexto escolar: Abordagens e perspectivas

A escola é um locus privilegiado para se compreender a dinâmica de como as identidades se entrelaçam, dialogam e ao mesmo tempo se conflitam, cada criança com suas particularidades, cultura, religião, orientação sexual e personalidade, interagindo com outros sujeitos que também tem suas singularidades. É nesta diretiva que o docente tem papel fundante na articulação dessas multi/pluri diversidades que integram o meio escolar, oportunizando que todos tenham espaço

de fala e representação. Na visão de Silva (2011):

Este é um grande passo para a construção/reconstrução da identidade étnico-racial e social da criança negra, bem como para o respeito, reconhecimento e interação com as outras raças/etnias. (SILVA, 2011, p.98).

A diversidade existente na escola aponta para o que a realidade social apresenta daí seria importante trabalhar com a diversidade escolar e com a identidade no prisma da inclusão e emancipação. Reconhecendo as particularidades de cada sujeito e os traços positivos da sua história e cultura, entretanto, ainda é possível observar práticas que insistem em homogeneizar o ensino, com respaldo em um discurso equivocado sobre igualdade. É importante elucidar que a igualdade que os grupos socialmente marginalizados com muita luta vêm tentando conquistar é a do âmbito dos direitos, da valorização e reparação, não igualdade no viés da padronização como se vem tentando disseminar, desse modo, o discurso da igualdade não pode ser baseado na negação das diferenças. Boaventura de Souza Santos (2003) afirma que:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p.56).

Nesse viés, se faz necessário que a discussão sobre construção identitária perpassa necessariamente pelo princípio da diferença, nesse sentido, é preciso que o desenvolvimento do trabalho docente e toda escola busquem estratégias de representar as múltiplas realidades dos seus educandos, uma vez que cada sujeito constrói sua identidade pela diferença e a partir do seu lugar de pertencimento. Em Woodward (2000), vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: A identidade depende da diferença (WOODWARD, 2000, p.39).

Dessa maneira, a diferença precisa ser discutida na perspectiva de um elemento que enriquece as relações sociais e nos faz enxergar o mundo a partir do olhar do outro, de forma que contribui para a tessitura de identidades positivadas e sujeitos empoderados.

Faz-se necessário que a (re) construção de identidades emancipadas seja uma prática cotidiana das ações educativas, com específica atenção para os grupos étnicos que estiveram historicamente à margem do currículo escolar (indígenas, negros, ciganos, dentre outros), se tratando da escola pública, em que a maioria do alunado é composta por crianças negras, é preciso um trabalho de valorização da cultura do povo negro, sua ancestralidade, heranças, religiosidade, estética, musicalidade, dentre outros.

A representação positivada da cultura negra na escola é um grande passo para a construção da auto-estima de todos os educandos, pois a criança negra sentirá orgulho do seu lugar de pertencimento, história e cultura, já a criança não negra aprenderá a respeitar e valorizar também essa história. Todavia, é possível afirmar que a educação ainda não conseguiu assumir seu papel de articuladora das múltiplas diversidades que a sociedade apresenta. Na escola ainda continuam a difundir conceitos estabelecidos a partir da cultura europeia e do padrão de sujeito considerado “ideal”, definido por Gomes como o indivíduo “branco, belo, heterossexual, cristão, física e mentalmente perfeito” (Gomes, 2006, p.55).

Nesse contexto, a educação só reforça os preconceitos e discriminações já presentes na sociedade, pois na dinâmica do cotidiano escolar não existe esse modelo de sujeito “ideal” tão sonhado por professores, gestores e funcionários, observa-se assim um distanciamento entre o ideal e o real, uma vez que a realidade da escola nos mostra uma multiplicidade de identidades e diferenças convivendo e se conflitando em um mesmo espaço.

Gomes (2006) assinala que, quando a escola toma como princípio a homogeneização “o diferente é depreciado, ridicularizado, estigmatizado, discriminado e finalmente excluído em geral, na frente de todos e com a anuência dos profissionais da educação.” (Gomes, 2006, p.54). Nesse sentido, percebe-se que os sujeitos que não correspondem aos padrões pré-estabelecidos pela escola são denominados como o “outro”, compreendido de maneira negativada e não através da perspectiva da alteridade, em que esse “outro” é valorizado em sua totalidade e tem muito a nos ensinar.

A alteridade nos faz enxergar o outro em sua essência, na concepção da troca mútua de saberes e conhecimentos, reconhecendo as diferenças como passo fundamental para a promoção da igualdade. Segundo Gusmão (2003) “o que a alteridade diz é que o outro existe e está no nosso mundo, como nós estamos no dele”. (Gusmão, 2003, p. 89).

Todavia, só poderemos vislumbrar essa relação recíproca, quando a educação for capaz de abrir espaços para que as diferenças possam transitar de maneira horizontal e não pelo viés da hierarquia e submissão. É preciso que alteridade não seja só mais um discurso vago da escola, e sim uma prática que orienta e dá sentido à vida dos discentes e docentes e faz ecoar as diversas vozes e falas que ressignificam a escola.

No contexto educacional, identidade e alteridade devem caminhar juntas no sentido de empoderar os sujeitos e grupos étnicos historicamente excluídos, ajudando-os na afirmação do seu lugar de pertencimento e no enfrentamento às injustiças. No entanto, quando não há esse trabalho de valorização, os sujeitos tendem a silenciar os preconceitos e se autorrejeitarem.

A construção identitária é fruto das nossas relações sociais, assim a representação que se constrói de um determinado grupo étnico reflete diretamente na aceitação ou negação dos sujeitos pertencentes a tal grupo. No que se refere ao negro, estes por muito tempo e ainda hoje carregam consigo os estigmas de séculos de negação da sua cultura e história, considerados inferiores e marginalizados.

Nessa diretiva, é comum escutar um discurso equivocado de que o próprio negro tem preconceito com sua cor e cultura, mas não se analisa o contexto histórico de discriminações e preconceitos com relação a estes, pois que sujeito, especificamente criança, quer se identificar com algo considerado ruim?

Gomes (2006, p.30) afirma que: “ninguém nasce com baixa auto-estima, ela é aprendida e resulta das relações sociais e históricas”. Nesse sentido, o preconceito com relação ao povo negro faz com que desde muito cedo as crianças negras construam uma autorrejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado, uma vez que essas não se encaixam nos padrões de beleza, religiosidade, comportamento e ideologias impostos como os corretos. Silva (2011) ainda salienta que:

As denominações e associações negativas [...] podem levar as crianças negras, por associação, a sentirem horror à sua pele negra, procurando várias formas de literalmente se verem livres dela, procurando a 'salvação' no branqueamento (SILVA, 2011, 31).

Nesse viés, a perpetuação da valorização da cultura etnocêntrica em detrimento de outras pode acarretar sérios problemas físicos e psicológicos nas crianças que sofrem com o preconceito, levando a mutilação do próprio corpo para tentar se assemelhar o máximo dos padrões estabelecidos e até mesmo casos extremos de crianças que passam água sanitária no corpo na tentativa de clarear sua pele, parece improvável que uma criança possa fazer isto, no entanto este tipo de atitude ocorreu com uma criança de uma escola pública em Campina Grande, podemos perceber através desse caso real como ainda ocorre na escola o preconceito e a discriminação. Conforme Gomes (2006):

O preconceito e a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e que essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras para obter sucesso na escola precisam "branquear-se" (GOMES, 2006, p. 49).

Desse modo, se faz necessário um trabalho sistemático de reflexão sobre a importância do respeito com o outro e eliminação de todas as formas de discriminação e preconceito. É função das instituições escolares combater esses modelos hegemônicos, que em nada contribui para o fortalecimento da alteridade e construção de uma sociedade democrática, pelo contrário, segrega, exclui e discrimina os sujeitos que não se encaixam nos "padrões".

No combate as desigualdades e preconceitos com relação ao negro destacamos a relevância do movimento social negro como propulsor de avanços significativos para a implementação de Leis, regulamentos, pareceres, dentre outros instrumentos legais que visam à garantia de uma educação antirracista e pautada em práticas de respeito à diversidade e pluralidade.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, em seu Parecer CNE/CP 3/2004, após mais de meio século de muitas reivindicações e iniciativas populares, impulsionadas, principalmente, pelo Movimento social Negro hoje é possível observar diversos documentos que legalizam e orientam todo o contexto escolar e as práticas pedagógicas para o trabalho com a temática afrobrasileira e africana, dentre os avanços podemos citar: A Lei 10.639/2003 e o Parecer 003/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nessa ótica, é oportuno refletir sobre os documentos e Leis que regem o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana à luz dos desafios, possibilidades como também pensa-los a partir do âmbito da formação docente como elemento indispensável para a operacionalização destes.

A temática afrobrasileira se inscreve com maior visibilidade nas discussões, educacionais e políticas curriculares a partir da implementação da Lei 10.639/2003 que de acordo com BRASIL (2004):

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 Afrobrasileira e Africana', e dá outras providências (BRASIL, 2004, p.35).

A inclusão do Ensino de história e cultura Afrobrasileira no currículo do ensino fundamental e médio das escolas públicas e particulares se apresenta hoje como uma conquista de todos aqueles que defendem uma educação para as relações étnico-raciais e a promoção da igualdade e valorização da população negra, rompendo com a lógica eurocêntrica e etnocêntrica operante nas instituições escolares.

A Lei 10.639/2003 foi um importante marco para a desconstrução da visão ideológica negativa com relação ao povo negro que foi construída ao longo de cinco séculos, a mesma oferece novas concepções de pensar o pluralismo existente na escola, ressaltando a importância de refletir o currículo, os materiais didáticos pedagógicos, práticas educativas, formação docente e o cotidiano da escola como um todo.

A alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), representou uma série de mudanças, no tocante, a instituição escolar, local esse que por tanto tempo foi palco de práticas discriminatórias e racistas.

A escola hoje por obrigatoriedade de uma Lei é chamada a incluir em suas práticas cotidianas uma educação *multicultural* que tem por objetivo contemplar as dinâmicas identitárias do sujeito aprendiz e garantir o acesso e permanência bem sucedida na escola. Como destaca Gonçalves; Silva (2006):

A educação multicultural institui nos sistemas de ensino a filosofia do pluralismo cultural, a reconhecer e valorizar a importância da diversidade étnica e cultural, na configuração de estilos de vida, experiências sociais, identidades pessoais e oportunidades educacionais acessíveis a pessoas e grupos (GONÇALVES; SILVA, 2006, p.50).

Quando refletimos a educação à luz da perspectiva multicultural estamos possibilitando condições para o fortalecimento da cultura escolar e tornando a escola uma instância de construção de valores democráticos em que as diferenças étnico-raciais são vistas como articuladoras dos saberes e necessárias para o avanço do debate da Lei 10.639/2003.

A supramencionada Lei impulsionou a tessitura de outros dispositivos legais que ratificam a obrigatoriedade da história e cultura afrobrasileira e africana em toda educação básica, ensino superior, além de sua introdução nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação. Dentre esses, podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada pelo Conselho Pleno do CNE em 10 de março de 2004.

As DCN como passou a ser denominada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ampliam o debate sobre a temática em questão e trouxe um maior aprofundamento com relação aos aspectos metodologias a serem trabalhados no cotidiano da sala de aula na discussão da temática afrobrasileira e africana.

Uma vez que, aprovada a Lei 10.639/2003 muitos professores alegaram não ter respaldo teórico e metodológico para o trabalho com as questões referentes à diversidade étnico-racial e essa continuou invisibilizada das práticas educativas. Dessa maneira, as DNC,s se apresentam como mais um dispositivo que visa garantir a inclusão da temática afrobrasileira e oferece orientações metodológicas para essa inserção.

Diante dos marcadores legais que a versam sobre a temática afrobrasileira, a escola e os educadores têm a possibilidade de tecer novas relações sociais que valorizem a cultura e história dos afrobrasileiros e seus descendentes, investindo em práticas pedagógicas de combate ao racismo e discriminações.

Nesse sentido, é de suma relevância a luta que os movimentos sociais negro, educadores, e todos aqueles que defendem uma educação das relações étnico-raciais vem travando hoje no investimento de políticas de reparação que garantam por meio da educação o pleno desenvolvimento do povo negro no ingresso, sucesso e permanência na escola. Segundo Brasil (2004):

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2004, p.11).

Assim, a Lei 10.639/2003 como as demais políticas públicas que regem a educação para as relações étnico-raciais representam um importante marco para visibilidade das chamadas culturas negadas e a superação do modelo monocultural de conceber o currículo e seus desdobramentos no cotidiano escolar. Felipe; Teruya (2014) apontam que: O currículo escolar trabalhado nas salas de aula oculta as diversas vozes e culturas processadas em seu contexto, contribuindo para a marginalização de uma parcela da população brasileira (2014, p.115).

A escola como espaço pluri-multi diverso, deveria ser a primeira instância de valorização e reconhecimento dos sujeitos que a compõe, no entanto, é notório que os currículos escolares em sua maioria continuam baseados na cultura de cunho etnocêntrico e ocidental, silenciando as vozes dos demais grupos étnicos e discriminando suas práticas sociais e culturais. Dessa forma, muitos alunos não se veem representados na operacionalização destes ou quando se encontram estão

retratados de maneira marginalizada e preconceituosa, através de livros didáticos, paradidáticos, cartazes, filmes, dentre outros.

De acordo com Lopes; Macedo (2011): “O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural”. (Lopes; Macedo 2011, p.203).

Dessa maneira, é preciso refletir o currículo como instrumento plural de produção de sentidos, abri-lo à diferença que constitui o espaço escolar e oportunizar que os conhecimentos historicamente excluídos dialoguem com as ações cotidianas da escola, a prática e formação docente.

O currículo marcado pela diferença possibilita o desenvolvimento de práticas de respeito e valorização do outro, no entanto nem sempre o mesmo é concebido nesta diretiva, as diferenças são encaradas como meio de exclusão é conduzida por relações de negação. Como nos afirma Silva (2000) “o outro diferente do ‘eu’ e ‘eu’ diferente do ‘outro’ como uma forma de exclusão e marginalização”. (Silva, 2000, p.53). Esta diferença como forma de exclusão tem suas raízes no modelo de educação eurocêntrica, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação e invisibiliza as demais matrizes constituintes do povo brasileiro, sobretudo, africanas e indígenas.

Para Lopes; Macedo (2011) faz-se necessário a desconstrução desta ideologia hegemônica de conceber o currículo a partir de “uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado, ou sob a óptica das classes dominantes” (Lopes; Macedo 2011, p.227).

Somos o resultado de muitas heranças advindas da etnia negra, indígenas, europeia, asiática, dentre outras, desse modo, é inegável a miscigenação que é inculcada em nós, independentemente da nossa genética e fenótipo, valorizar essa multiplicidade é papel da escola e de todos os sujeitos envolvidos no processo de escolarização.

Assim, é fundamental criar condições para o êxito de todos os sujeitos envolvidos no processo de escolarização, através de um currículo que reflita o cenário multiétnico que constitui a escola. Conforme Munanga (2005), quando o currículo é conduzido pela negação das diferenças o mesmo contribui para o fracasso escolar de muitos estudantes negros tomados pelo sentimento de incapacidade e invisibilidade apresentam desinteresse e evadem da escola.

Segundo os estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA (2014), a maior da taxa de evasão escolar sem ao menos concluir o Ensino Fundamental são de jovens negros, 11%, quanto que a evasão de jovens brancos soma-se 7%.

Em vista desta realidade, é indispensável que a escola invista na tessitura de representações positivas com relação ao negro e sua história, desconstruindo as práticas de inferioridade produzidas pelos colonizadores e perpetuadas no âmbito escolar. É papel desta de maneira consciente oportunizar condições para que todos consigam concluir cada uma das etapas dos níveis de ensino, além de terem assegurados o direito ao respeito.

Munanga (2005) apresenta outro aspecto preponderante para à evasão escolar, o autor destaca o preconceito do próprio professor e seu despreparo para o trato das questões raciais. Apontando que:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (MUNANGA, 2005,p.16).

Diante disto, compreende-se a necessidade da formação docente como elemento fundamente na construção de atitudes e práticas de enfrentamento ao racismo velado presente nas escolas e aos altos índices de evasão da população negra. A formação permitirá ao professor a compreensão das múltiplas facetas que o preconceito se desvela no cotidiano escolar e, principalmente, como a sua prática pode ajudar no combate e desconstrução destes.

Na educação brasileira a ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre as relações raciais, gerou o silenciamento e a negação do racismo, tornando-se uma marca da nossa sociedade. Nas pesquisas que realizamos através do projeto de Iniciação Científica nos anos de 2011-2012 em algumas escolas municipais de Campina Grande, quando questionamos se na escola se percebia algum tipo de racismo, a maioria das falas foi no sentido de minimizar o racismo, como se esse

não tivesse importância. As DCN apontam que para superar o racismo na escola não se pode negá-lo, mas sim enfrentá-lo com práticas sistematizadas de combate as ideologias equivocadas e estereotipadas que foram criadas a respeito do negro.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidades racistas e discriminatórias secular, superando o etnocentrismo europeu, restaurando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processores pedagógicos (BRASIL, 2004, p.8).

Nessa diretiva, a escola e a prática docente precisam caminhar juntas, no sentido de valorizar e reconhecer todas as culturas e grupos sociais que se cruzam dentro do espaço escolar e da sala de aula, promovendo ações de reeducação para as relações étnico-raciais e novas perspectivas de pensar o currículo como artefato de fortalecimento de identidades que ajuda a compreender a escola a partir dos grupos minoritários.

O desafio, portanto que desponta ao currículo é inserir as discussões, da temática afrobrasileira nos cotidianos das escolas, práticas educativas e modificar conteúdos hegemônicos de cunho racistas ainda contidos nos materiais pedagógicos e livros didáticos. As atuais determinações legais, a exemplo das DCN propõe mudanças com relação à centralização de uma cultura dominante presente nos livros didáticos. Mostrando que para combater esse modelo homogêneo é indispensável:

Edições de livros e materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto do Art. 26ª da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes. (BRASIL, 2004, p.25).

É inegável atribuição do livro didático como importante ferramenta de mediação pedagógica de muitas crianças e jovens do nosso país, principalmente, de escolas públicas. O mesmo representa o principal, senão, o único suporte de trabalho para muitos professores em sala de aula. Nesse sentido, faz-se necessário a desconstrução nos livros didáticos deste modelo eurocêntrico de conceber os sujeitos, centrados na história dos grupos dominantes, considerados os “grandes

heróis brasileiros”. Deixando à margem os demais grupos-étnicos constituintes do nosso país, especialmente os indígenas e africanos.

Desse modo, é primordial que a história difundida através desse material seja contada não mais na visão dos colonizadores, mas dos colonizados. A partir da valorização das heranças culturais africanas presentes na nossa fala, culinária, gestos, atitudes, hábitos, costume, dentre outros. Todavia, ainda é comum observar nos livros didáticos a ênfase em retratar apenas o período escravista, destacando através de imagens e textos os mais minuciosos detalhes de sofrimentos, humilhações e castigos, tendo como pano de fundo a passividade e subserviência dos negros escravizados, quando sabemos que não foi assim.

Tais propostas deixaram profundas marcas no imaginário social, prova disto é que ainda hoje os negros veem buscando com muita luta e esforços alcançar uma visibilidade democrática diante dos livros didáticos, tentando superar o ideário de marginal, pobre, escravo, sem história, incapaz, e tantos outros estigmas que lhe foram atribuídos.

No entanto, é importante que os docentes trabalhem sobre a escravidão na perspectiva da resistência, mostrando que desde o embarque nos navios negreiros já se havia um movimento negro na luta pela liberdade e anos mais tarde através do estabelecimento de diversos quilombos espalhados pelo Brasil. À resistência negra na preservação suas tradições culturais foi tanta que até hoje se faz presente em nossas vidas, no nosso modo de ser, vestir, falar, de nos alimentar, nas nossas práticas religiosas, enfim, a cultura afrobrasileira faz parte, portanto, de nossa história, cultural e sociedade.

Nesse prisma, se faz necessário que as instituições educacionais, seus professores e matérias pedagógicas, abordem sempre a temática afrobrasileira na perspectiva da resistência e da luta do povo negro, principalmente em conteúdos relacionados à escravidão.

A escola tem papel fundamental na desconstrução da concepção equivocada e estereotipada que se criou a respeito do negro e sua história. Para tanto, é essencial o envolvimento de todos os agentes que fazem parte desta instância, gestores, professores, pais, serviços gerais, coordenação pedagógica, vigia, dentre outros, pois só com o apoio de toda a comunidade poderemos unir forças para a construção de uma escola e sociedade alicerçada na alteridade e valorização da diversidade.

[...] é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

Assim, faz-se necessário ressignificar a importância da escola como instância privilegiada para a consolidação de uma educação antirracista e a construção positivada da cultura negra. Somente nessa interpretação a mesma se tornará de fato um espaço acolhedor e poderá ajudar na constituição de novas relações sociais, pautadas no respeito às diferenças e diversidades. É oportuno destacar também a relevância dos movimentos sociais negros e educadores que através de muitas lutas travadas conquistaram a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira como temática obrigatória nos currículos escolares.

O desafio hoje é fazer com que a Lei 10.639/2003 e as demais legislações referentes à temática em estudo sejam operacionalizadas nas práticas educativas, formação docente e nos cotidianos de todas as escolas brasileiras, servindo como instrumento de emancipação humana e luta para a construção de novas relações sociais, embasadas no respeito, solidariedade e valorização.

No próximo capítulo discutiremos sobre o ensino de história na abordagem de um currículo multicultural para os anos iniciais do ensino fundamental.

3. ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO MULTICULTURAL

Neste capítulo discutiremos sobre as teorizações curriculares, especialmente a abordagem pós-crítica, envolvendo a concepção de currículo a partir da perspectiva do multiculturalismo. No que concerne ao ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Abordaremos também o percurso da disciplina a partir das mudanças operacionalizadas na educação tendo como referência os anos 90 e como essas foram primordiais para a construção de metodologias que propiciaram modos diferenciados de ensinar e aprender história.

3.1 Currículo multicultural na abordagem étnico-racial

A Discussão sobre currículo perpassa todas as instâncias das propostas e reformas no campo educacional, sendo esse um dos principais instrumentos de regulação das ações, conteúdos e temáticas que se desenvolvem no cotidiano escolar. Diante deste contexto torna-se relevante refletir sobre o ensino de história que privilegie a temática étnico-racial de forma que contemple um currículo multicultural. Desse modo, se torna importante neste momento compreender como no currículo este tipo de temática é inserida.

Nossa proposta neste item é abordar de maneira breve a concepção curricular que estamos adotando neste trabalho, visto que a teorização curricular é relativamente ampla, indo desde a visão tradicional até a pós-crítica. No que se refere a currículo Silva (2011) explica que esta palavra é originária do termo:

Pista e corrida, deriva do verbo *currere*, em latim, correr. É antes de tudo, um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo. Ao enfatizar o verbo, deslocamos a ênfase da pista de corrida para o ato de percorrer a pista. (SILVA, 2009, p.43).

Portanto, o significado de currículo é um misto de caminho, trilha, trajetória, um percurso educacional que o sujeito percorre intencionando encontrar seu espaço social no mundo. Assim sendo, o currículo deve ser compreendido como instrumento de emancipação dos diversos grupos sociais que compõe o espaço escolar.

No campo de estudo sobre currículo três correntes são postuladas, as teorias tradicionais, críticas e pós críticas. No que se refere a teoria tradicional Silva (2003, p.13), afirma que, nessa concepção o currículo “é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionado do estoque mais amplo da sociedade, para serem transmitidos as crianças e aos jovens na escola”.

Nessa perspectiva, o currículo se apresenta como uma mera ferramenta de reprodução das classes sociais majoritárias, excluindo os demais grupos do processo de ensino-aprendizagem, pois neste entendimento os saberes são organizados de maneira hierárquica, fazendo parte apenas os conhecimento da elite. Os modelos tradicionais não estavam preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais detalhado aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento e, mais precisamente, à forma social dominante. Apenas se concentrava em formas de organização e elaboração do currículo.

Destacam-se, nos anos 60 do século XX, as inquietações e denúncias, no tocante, as instituições escolares a respeito do seu papel de reprodutora dos interesses da classe capitalista. A escola passou a ser tratada como parte do *Aparelho Ideológico do Estado*. Deste modo, as teorias críticas surgiam e se configuravam como contrapartida a essa concepção vigente de currículo, recebendo apoio de diversos movimentos sociais a nível mundial, a exemplo dos protestos estudantis na França, movimentos de contracultura, o movimento feminista; a liberação sexual, as lutas contra a ditadura militar no Brasil, dentre outros. (Silva, 2003)

As teorias críticas do currículo trouxeram a concepção do currículo pensado a partir da construção social, resultado de um processo historicamente tecido, chamando atenção para as relações de poder que circundam o currículo escolar, principalmente, advindas do campo econômico.

Outra concepção de currículo são as chamadas teorias pós-críticas. Estas foram desenvolvidas nos anos de 1990, principalmente, por influência de autores como: Tomaz Tadeu da Silva (2009), essas ampliaram a concepção de compreender o currículo dentro de uma análise das relações de poder nas quais está envolvido.

Assim como as teorias críticas, a perspectiva pós-crítica criticou duramente as teorias tradicionais, mas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito e relação de poder. Nas teorias pós-críticas as relações de poder assumem papel fundamental na análise da lógica social dos sujeitos e instituições, especialmente, a escola. Dessa forma o poder é compreendido nas minúcias que permeiam o cotidiano escolar, nos gestos, olhares, falas, dentre outros aspectos que até então não eram significativos.

De acordo Silva (2009, p.148) “o poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social”. Por estar envolto a esta conjuntura o currículo não é responsável apenas pela formação dos alunos, mas sobretudo, pela reprodução das desigualdades e a hegemonia ideológica de determinados grupos sociais, definindo assim quais os conhecimentos são válidos a serem ensinados, que cultura é legitimada detrimento de outra, dentre outros aspectos.

Dessa maneira, não há como conceber o currículo como instrumento neutro dentro do contexto educacional, pois esse é carregado de signos e representações que produzem efeitos aos sujeitos partícipes do cotidiano escolar. Compreender a lógica curricular como signo é o primeiro passo para se desvelar os seus efeitos na sala de aula, pois de acordo com Silva (2003, p.11): “O currículo define os papéis de professores e alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ele determina o que passa por conhecimento válido”.

O currículo assim é um campo de produção e criação de significados que produz identidades sociais, visto que essas são tecidas e negociadas no interior das práticas de significação. Nesse sentido, a reflexão de quando afirma que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas e classes sociais antagônicas, enfatiza a relevância desse instrumento como formador de identidades sociais, que podem ser positivadas ou negativadas na medida em que o currículo é refletido dentro da escola.

Logo, o currículo estabelece hierarquias e efetua o processo de inclusão e exclusão dos saberes a serem desenvolvidos na escola e na produção dos materiais pedagógicos. Ao analisarmos essa questão percebemos a multiplicidade de temáticas que estiveram por tantas décadas e até séculos à margem das propostas curriculares por terem sido compreendidas como menos importante na construção do saber escolar, a exemplo a temática afrobrasileira.

Em relação a esta questão, procuramos através das reflexões das professoras entrevistadas compreender se a temática afrobrasileira é abordada em suas práticas educativas, questionando-as se, “Nas aulas de história que você leciona do ensino fundamental I, com que frequência você aborda a temática afrobrasileira?”, a professora Heloísa afirmou que:

Durante todo o ano letivo, porque na verdade eu sinto a necessidade de está sempre trabalhando e revisando e até é é, digamos assim, falando com as crianças sobre isso porque durante o ano todo você fala sobre respeito e essa questão racial se a gente não focar no respeito também não consegue resultados não. Então ela não fica só naquele semestre, aquele bimestre é mais aprofundado porque é exigido, mas durante o ano a gente continua trabalhando (HELOÍSA, 2016).

Nessa mesma diretiva a professora Clarissa respondeu que:

Eita, quando eu vi frequência, ai eu disse: A gente ta sempre trabalhando, a frequência é constante (risos). Só essa semana, principalmente, esse final que a gente tava direto falando, mas eu dei uma analisada no inicio e no antes, ai eu vi que a gente tava o tempo todo falando da formação do mundo, ai a gente entrou nos continentes falando sobre a África, a gente falou da migração né que eles tirados de lá, vieram para cá, ai a gente ta sendo falando, ai também quando a gente tem música, a gente sempre olha, de quem é essa música, do que está falando? Ai a gente volta de novo para África, só essa semana que a gente não falou por que a gente ta falando um pouco das eleições do Brasil, mas é constante, é sempre. Até nas histórias, porque as histórias, os contos africanos são tão ricos, são muito ricos (CLARISSA, 2016).

As narrativas das docentes nos apontam uma prática pedagógica de valorização a temática afrobrasileira, com base em um currículo multicultural que contempla a diversidade presente na escola e estabelecem estratégias didáticas e metodológicas para o tratamento das questões étnicas que transversalizam o cotidiano escolar.

O currículo multicultural se constitui na tentativa de compreender o processo de construção das diferenças dentro do espaço escolar e na busca do combate aos preconceitos e discriminações raciais. Nesta diretiva é que a tessitura do referido currículo está intrinsecamente relacionada a prática docente que se desenvolve na escola, pois é somente a partir de ações de professores comprometidos com a emancipação do seu alunado que poderemos vislumbrar uma sociedade mais democrática. A idéia de um currículo multicultural está intimamente ancorada na teorização crítica e pós-crítica do currículo, a qual era contrária aos princípios técnicos da teoria tradicional curricular. Dessa forma, entende-se por currículo multicultural:

Um currículo reconhecedor da pluralidade das identidades culturais que possibilite a compreensão das contradições e dos conflitos existentes no processo de construção da cultura. Questiona-se dessa forma a omissão de vozes muitas vezes ocultadas por interesses econômicos e políticos no decorrer da história humana. (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 71).

Trata-se, portanto, de um currículo de caráter inclusivo e emancipatório, que rompe com a ideologia de homogeneidade ainda predominante nos espaços escolares, visando contribuir com o processo de construção de identidades dos diferentes grupos étnicos. O currículo passa a ser, portanto um campo de produção de múltiplos significados e sentidos sobre a sociedade, a cultura e os sujeitos históricos que se constituem em interações complexas e multifacetadas.

No que se refere ao espaço escolar, é preciso um engajamento de todos os envolvidos no processo de escolarização, em especial, os professores, para uma efetiva construção de novos currículos na escola que expressem as vozes e conhecimentos dos grupos étnicos historicamente marginalizados, principalmente, negros e indígenas.

Abordamos o espaço da sala de aula, pois nosso recorte no currículo escolar nos exige uma especial atenção a este espaço, reiterando que nossa análise considera “As escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade” (Costa, 1999, p. 38).

A partir da afirmativa percebemos que o currículo permeia todas as ações e metodologias que se desenvolvem na escola, refletindo nas relações sociais e na construção de identidades dos sujeitos. Isto é compreendido pelo fato de que, quando o currículo só exprime as vozes dos grupos dominantes, os demais tendem a ser reprimidos e terem suas identidades negadas.

Outro ponto a ser analisado é com relação ao currículo praticado, pois entendemos que a prática pedagógica pode ampliar ou reduzir as possibilidades do currículo a partir de suas ações e metodologias adotadas. Diante da perspectiva de Oliveira (2012,), entendemos por currículo praticado aquele que não é um documento estático e burocrático, mas construção social, que concorre para as demandas da prática.

Assim um currículo praticado é aquele que permite múltiplas perspectivas para se pensar a escola como lugar de ampla diversidade étnica e social. Ainda de compreender os professores como agentes de construção identitária. De acordo com Ferraço (2008) “os docentes constroem, por via de suas intervenções e ações pedagógicas cotidianas, currículos praticados” (Ferraço, p.76, 2008). É através das metodologias abordadas pelas práticas docentes que o currículo se desenvolve na escola, desse modo, não basta à instituição ter um currículo bem fundamentado em bases teóricas sem que haja ações que visem a transformação social daquela realidade.

Se tratando sobre o currículo praticado pelas docentes partícipes da pesquisa a respeito da temática afrobrasileira percebemos que as mesmas utilizam de diversos recursos didáticos pedagógicos para desenvolver suas ações, como podemos observar nas falas seguintes, ao serem perguntadas, “Que tipo metodologias geralmente você trabalha com suas aulas?” A professora Heloísa nos afirmou que:

Aulas interativas com uso de cartazes, contação de história, gosto muito de contação de história, pesquisas em livros, eu pego também, esse, esse que eu te citei agora, é autor Beijamim, as vezes tiro xerox das partes do livro e faço pesquisas, assim, em equipes, dou como apostilhas e peço para eles pesquisarem. Uso muito a internet como meio de pesquisa, procuro musicas, gosto muito de trazer músicas, que através da música a criança ela para, ela escuta, ela se mexe, ela se movimenta e no final vou discutir sobre aquela música, sobre a história... Eles captam assim, parece mágico, mas eles aprendem muito mais quando você traz uma história, traz a bonequinha negra, traz aquele livro, que a menina é negra, que o cabelo dela é bem grande, eu gosto muito, do cabelo de Lelé. Porque a criança ela ta aprendendo o que você ta trazendo, então com a sua prática, da muito pra colaborar sim e ir desmistificando essa coisa que o negro é feio, que o cabelo é feio. Mas eu acredito muitooo que se agente é assim... fraqueijar ou dizer assim: eu não vou, eu vou fazer assim, a aula vai ser isso e eu não vou nem mais ligar com isso. Se você se dê por vencido e acreditar que eles que venceram, eles que eu digo assim: a própria sociedade, a família, ai você fraqueja mesmo, porque a criança ela traz, é muito presente esse preconceito é assim. Acredito que a gente deve continuar acreditando no que a gente ta vendo resultado, assim, não é um resultado assim tão rápido, é como o próprio processo de ensino e aprendizagem. Trabalho o ano todo, porque na verdade, assim, é, heranças africanas presentes com valores humanos. É possível, eu acredito que é! (HELOÍSA, 2016).

Com relação a este mesmo aspecto a professora Clarissa de maneira mais sucinta, porém não mesmo importante nos relatou utiliza de metodologias como:

Filmes, músicas, livros paradidáticos, brincadeiras que sejam interessantes para trabalhar com a temática afrobrasileira e demais temas, também utilizo textos e imagens que apresentem de forma positiva a cultura e a identidade dos negros (CLARISSA,2016).

A partir das reflexões das professoras entrevistadas, podemos destacar nelas uma concepção mais próxima da perspectiva pós crítica de se refletir o currículo e a prática pedagógica, procurando investir em metodologias diversificadas que melhor permitem ampliar o repertório criativo dos alunos, através de músicas, livros paradidáticos e outras fontes de informação para além do livro didático.

No trecho da narrativa da docente Heloísa a mesma nos descreveu que “parece mágico, mas eles aprendem muito mais quando você traz uma história [...]”, dessa maneira, percebe-se que a utilização de metodologias diferenciadas motivam os alunos à aprenderem de maneira significativa, superando as concepções tradicionais que relacionavam a aprendizagem apenas ao uso de quadro, giz e aulas expositivas.

As narrativas das docentes nos permitiram refletir a importância das múltiplas formas de expressões através de ferramentas metodológicas de base lúdica e interativa e dessa forma buscar contribuir para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas com relação a temática afrobrasileira através do “*Plano de ações pedagógicas: Pensando a temática afrobrasileira em uma escola do campo*” que está sendo proposto nesta dissertação.

A inserção de novas ferramentas educativas como o Plano supracitado, visa romper com a concepção monocultural de definir quais conhecimentos são considerados como válidos para permear o currículo e quais não são, assim como quais grupos culturais são incluídos e quais são marginalizados. Segundo Oliveira (2003,p.22):

Esse processo de desqualificação de culturas não-acidentais repousa, como se pode supor, nos próprios pilares da cultura ocidental e burguesa, na universalização de seus próprios valores através de um processo de dicotomização e hierarquização de ideias, saberes e os valores que são associados. (OLIVEIRA,2003, p.22)

A afirmativa acima descrita por Oliveira (2003) ainda é comumente observada nas instâncias educacionais e na maneira como essas conduzem a formação dos seus alunos, fazendo a seleção dos conteúdos de cunho eurocêntrico como os mais importantes a serem estudados.

Sendo o currículo um documento de identidade como afirma Silva (2010), essa abordagem adotada acarreta diversos fatores que irão refletir diretamente no processo de formação identitária do aluno, pois aqueles que não se sentem representados pelos currículos praticados, tendem a buscar estratégias de negação com relação ao seu pertencimento. Nesse viés, nossa proposta é buscar o desafio de uma escola igualitária pautada em novos currículos, influenciados pelas

propostas da diversidade e respeito as diferenças dos nossos educandos, valorizando-os em suas singularidades. No entanto Backes; Pavan (2011) nos pontuam que:

Mudar as representações não é uma tarefa fácil. Elas carregam as marcas de um processo histórico de colonização que, para ser subvertido e ressignificado, requer um processo de formação pautado na multiculturalidade” (BACKES e PAVAN, 2011, p.116).

Dessa maneira, é importante oportunizar o debate sobre identidade/diferença nas formações docentes, visando desencadear processos de reflexões e discussões que levem ao professorado perceber a importância de uma abordagem multicultural que contemple a inclusão de todos os grupos sociais, especialmente aqueles que estiveram historicamente à margem dos currículos escolares.

O docente tem um papel muito importante a desempenhar neste âmbito multicultural, pois a sua atitude, prática e formação influencia no processo educativo, podendo favorecer ou mesmo criar obstáculos ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Candau; Anhron (2000) discorrem que:

A educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Concebe como a principal finalidade da educação multicultural, favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, assim como para interagir com outras culturas (CANDAU ; ANHRON, 2000, p.96).

É portanto uma educação que propõe a valorização das múltiplas identidades que se entrelaçam no contexto social, buscando superar os estereótipos, preconceitos e hierarquização cultural ainda presentes nos currículos e nas práticas pedagógicas. A perspectiva do multiculturalismo tem como princípio criar condições para que todos os educandos sintam-se orgulhosos do seu pertencimento étnico e tenham atitudes de respeito para com os demais.

Essa concepção ressignifica a maneira de refletir o currículo, a prática docente e a diversidade em seus mais diversos aspectos, dentre os quais destacamos o étnico-racial. Bem como repensar a inclusão do negro no currículo escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, haja vista que durante muito tempo

a inclusão deste ficou fragilizada e conduzida apenas pelo viés da escravidão e não pelo reconhecimento de sua produção artístico cultural e social como atualmente propõe o multiculturalismo. Segundo Canen (2001), faz-se necessário:

Um processo de construção/reconstrução positiva da identidade negra, superadora de discriminações e viabilizadora de práticas curriculares que avancem no reconhecimento e valorização do negro na sociedade (CANEN, 2001, p. 89).

Assim é fundamental que a escola e as práticas docentes trabalhem para que as ações desenvolvidas na escola através dos seus currículos promovam entre os alunos uma cultura de respeito mútuo, autoestima e ruptura de qualquer forma de preconceito. Um currículo voltado para a temática afrobrasileira no ensino de história dos anos iniciais, precisa ser dinâmico e flexível para que possa se adequar a realidade escolar e às necessidades particulares de cada aluno.

Estas adequações visam garantir o processo de aprendizagem de maneira mais significativa para uma efetiva mudança de postura com relação aos estigmas sociais que insistem em permear o cotidiano escolar. No entanto, vamos refletir no próximo item que nem sempre os currículos do ensino de história foram flexíveis na busca proporcionar aos educandos a valorização de suas identidades, principalmente quando esses eram advindos de grupos minoritários.

3.2 O ensino de história no contexto contemporâneo: Desafios e perspectivas

Pensar o ensino de história na atualidade, nos remete a refletir seu passado de controvérsias e lutas na busca pela afirmação de uma identidade própria e de novas metodologias que possibilitassem compreender a realidade social de maneira crítica e reflexiva, através de um ensino articulado com o cotidiano dos educandos.

No entanto, é oportuno o entendimento que o cenário em que o ensino de história se desenvolveu, a partir do século XIX até meados do século XX se difere bastante da perspectiva significativa que atualmente vem se construindo sobre esta disciplina. A história perpassada nestes períodos supramencionados esteve alicerçada nos princípios da formação moral e cívica dos sujeitos, associada à

constituição de uma identidade nacional que tinha como modelo a história dos grandes heróis da nação.

Outra característica do ensino de história neste contexto foi a metodologia de memorização e reprodução de nomes, datas e fatos, tais quais estavam nos livros didáticos e cartilhas, sem que houvesse oportunidade de questionamento do aluno com relação ao tema estudado. Percebemos assim, que o ensino de história não favorecia para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, ao contrário, a disciplina era utilizada como uma ferramenta de alienação e manutenção do *Status quo* das grandes elites brasileiras.

Dessa maneira, por muito tempo o ensino de história se manteve a serviço da reprodução dos aparelhos ideológicos do Estado e foi com esse papel que tal disciplina foi fortemente utilizada para propagar o discurso patriótico durante a Ditadura Militar (1964-1985) e reorganizar o sistema educacional então vigente com o propósito de formar “mentes domesticadas”. A disciplina de história, bem como os professores desta área foram duramente perseguidos após a implementação do Regime Militar como nos aponta (Pereira, 2004):

Os professores de História foram um dos principais alvos dos militares e tiveram suas disciplinas reduzidas e substituídas por outras disciplinas, como Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais. Além de sofrer essas reformulações, muitos professores foram reprimidos, demitidos e perseguidos pela Segurança Nacional (PEREIRA, 2004, p. 13).

Durante o período militar o ensino de história tornou-se alvo do controle e da vigilância que se instalou no país, tal fato repercutiu sobre as práticas de ensino-aprendizagem, materiais didáticos e formação de professores. Os docentes da área de história tiveram suas disciplinas incorporadas à disciplina de Geografia que nos anos iniciais, primário na época, passou a ser chamar Estudos Sociais. Nesta junção, os conteúdos de história e geografia foram empobrecidos e voltou-se para a reprodução dos valores das classes dominantes, servindo como um instrumento de disseminação do sentimento nacionalista e patriota.

A grande preocupação dos governantes era controlar e reprimir os posicionamentos dos indivíduos, deixando-os acrícos e à margem dos acontecimentos e das decisões tomadas naquele momento. Percebemos mais uma

vez que o ensino de história foi utilizado como instrumento ideológico, não favorecendo a uma formação crítica e conscientizadora dos discentes e essa era realmente a intenção, uma vez que formar indivíduos críticos significava uma ameaça ao regime ditatorial.

Após diversos questionamentos a respeito da substituição da história e geografia pelos Estudos Sociais e a criação de cursos para a profissionalização dessa área, vários professores se organizaram em busca do retorno da história e geografia como disciplinas independentes. Como nos afirmam Nemi, et al (2009):

A nova 'área do conhecimento' foi criticada por muitos educadores por sua superficialidade, que descaracterizava a história e geografia, além de empobrecer a formação intelectual do aluno (NEMI, et al, 2009, p.25).

Foi diante de muitas lutas coletivas desenvolvidas por professores das áreas de história e geografia para a valorização de suas disciplinas e com o processo de democratização nos anos de 1980, que iniciaram-se as discussões sobre o retorno da história e geografia como disciplinas autônomas a partir das séries iniciais da escolarização. Além disso, Bittencourt (2011) aponta que esta mudança também “visava superar um ensino de História que se fundamenta na construção de um tempo histórico homogêneo, determinado pelo eurocentrismo” (BITTENCOURT, 2011, p.23).

Para discutimos estas questões que fazem parte do cotidiano do ensino de história atualmente na escola, se torna importante perceber as mudanças que ocorreram no ensino de história, no trajeto que vai da década de 90 do século XX até a 2017, tomamos este marco temporal para analisar o ensino de história, sobretudo, as questões relativas ao ensino de História no anos iniciais do fundamental e a repercussão de tais mudanças no fazer das professoras que atuam nesta modalidade de ensino e trabalham com crianças nesta fase.

Para tanto tomamos como referência a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nos anos 93.94/1996, que já trazia informações sobre a formação do professor, as metodologias de ensino e propostas para mudanças do currículo escolar, que vieram ser melhor desenvolvidas após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (1997) como política pública.

Analisaremos também as contribuições expressas na Conferência de Jomtien realizada na Tailândia (1990) e como as discussões, ali desdobradas marcaram um novo tempo para o cenário educacional não só brasileiro, mas mundial, na luta pela garantia da educação como direito de todos.

A Conferência de Jomtien teve como objetivo traçar proposta para o acesso da educação para todos, pois vinha-se observando que mesmo diante de diversos documentos legais, a exemplo, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, muitas crianças continuavam à margem da escolarização, além do elevado índice analfabetos funcionais. A referida Conferência se apresentou como uma esperança de reafirmar a educação como um direito de todos e foi fundante para a construção de uma sociedade mais equânime e solidária.

Um das propostas firmadas na Conferência de Jomtien em seu sétimo artigo foi a de descentralização da educação como responsabilidade do Estado, se abrangendo agora também para a família. A família passa assim a assumir esse papel primeiro de educação, como aliada na construção de uma base alicerçada nos valores humanos e sociais. Como podemos observar no fragmento da Lei de Diretrizes e Bases (1996)

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art.2º).

É importante ressaltar que as reformas educacionais desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990 estiveram em consonância com as propostas firmadas na Conferência de Jomtien com vista do acesso e permanência de todos na escola e uma educação de qualidade. Como marco da primeira grande mudança educacional, destacamos a Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), promulgada 20 de dezembro de 1996. A supramencionada Lei trouxe inúmeras contribuições para se pensar os documentos curriculares brasileiros de maneira mais democrática e dialógica, com a inclusão de novos temas que favorecessem na emancipação dos diversos sujeitos partícipes do processo educativo.

No que se refere ao Ensino de história, a LDB reafirma a importância desta disciplina para o reconhecimento e diálogo com as diferenças e inclui em seu artigo 26, que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum e uma parte diversificada, abrangendo as características culturais e sociais de cada localidade e etnia, conforme exposto no Parágrafo 4º do Artigo 26, “O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente, das matrizes indígenas e africanas e européias. (BRASIL, 1996, art.26º).

A partir da LDB novas propostas e metodologias passam a ser pautadas e defendidas, assim como o estudo da História do Brasil passou a ser refletido a partir da tríade acima citada, o que foi de grande relevância para a visibilidade dos grupos minoritários que por tanto tempo estiveram à margem dos currículos escolares.

Os anos 1990 contribuíram de forma expressiva para ampliação dos debates sobre o ensino de história, além da instituição da LDB, neste período houve também a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio (a partir de 1997), entre outros documentos.

Os PCN se apresentam como diretrizes de caráter orientador, não-obrigatórias, mas que têm sido ainda hoje uma das ferramentas mais utilizadas para nortear as práticas educativas, daí a importância de se analisar este documento quando se refere ao ensino de história. Segundo os PCN (1997) a proposta do ensino de história para o primeiro ciclo do ensino fundamental se relaciona com a constituição da noção de identidade e compressão das semelhanças e diferenças a partir da realidade do educando, de acordo com o documento:

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de: comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade; reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência; identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada; estabelecer relações entre o presente e o passado; identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções. (BRASIL, 1997, p. 35).

Diante desta afirmativa, ressaltamos que os objetivos elencados no documento dos PCN se relacionam com o cotidiano do sujeito aprendiz, buscando que esse compreenda primeiro sua realidade mais próxima para que assim possa refletir sobre a história em um contexto mais amplo. O documento do PCN ainda visa ressaltar a valorização das diferenças culturais e as múltiplas identidades que constituí a sociedade brasileira. Os supracitados objetivos se diferem bastante das propostas anteriores aos PCN em que a história aprendida e ensinada baseava-se nas grandes elites brasileiras, com personagens distantes da realidade dos alunos, seguido de tempo linear marcado por datas comemorativas e fatos incontestáveis.

Os PCN trouxeram novas reformulações para se pensar metodologicamente o ensino de história, abandonando o método predominantemente memorativo, em que aprender história significava saber de cor, datas, nomes, acontecimentos e reproduzir tal qual estava nos livros didáticos. Bittencourt (2008) afirma que:

As formulações para o ensino de história a partir das séries (ou ciclos) iniciais do ensino fundamental sofrem variações, mas visam ultrapassar a limitação de uma disciplina apreendida com base nos feitos dos heróis e dos grandes personagens, apresentados em atividades cívicas e como figuras atemporais (BITTENCOURT, 2008, p. 112).

Atualmente se propõe um trabalho pedagógico mais dinâmico e relacional, considerando a história de vida de cada aluno como referência para localizar o tempo na história. Além disso, podemos contar com o auxílio de diversos recursos de ensino-aprendizagem, tais como as linguagens dos filmes, livros paradidáticos, fontes documentais, objetos do cotidiano e tantos outros instrumentos que possam estimular o interesse em aprender história. A utilização de novas linguagens para o ensino de história se apresenta com grande aliada no processo educativo e no despertar para o gosto em aprender história, principalmente, nos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, em que o lúdico e dinamização das aulas facilitam na aprendizagem.

É importante neste momento enfatizar, que mesmo diante da obrigatoriedade da disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental e sua importância na formação crítica e refletiva dos estudantes, a mesma continua desvalorizada e à margem do currículo das escolas. No estudo levantado por Abud (2012), a mesma analisa relatórios de estagiários da disciplina de Metodologia de Ensino de História, onde visualizamos inúmeras constatações de descaso com a disciplina de história. De acordo com Abud (2012):

A primeira observação a ser mencionada, é que sem exceção, os relatórios comentam o pequeno (ou mesmo nenhum) número de aulas semanais destinado às aulas de História, nessa fase do ensino. A restrição ao tempo para se ensinar a disciplina e a valorização da Língua Portuguesa e da Matemática constituem-se em fatores primordiais para a exclusão das outras matérias (ABUD, 2012, p. 556).

Diante deste dado é preciso refletir, como os documentos curriculares oficiais, programas e avaliações voltados para a educação dos anos iniciais do ensino fundamental contribuem ou não para essa desvalorização do ensino de história. Se formos fazer uma breve análise do Plano de Educação (2014/2024), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Provinha Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), dentre outros documentos, percebemos que o foco central desses recai na alfabetização e nos conhecimentos matemáticos, supervalorizando essas disciplinas, em detrimento de outras, que ficam à margem das práticas de ensino-aprendizagem, como a história.

Criou-se um discurso que o processo de alfabetização se constitui apenas em se ensinar português e matemática, e isto pode ser comprovado nas avaliações oficiais direcionadas para os anos iniciais, em que apenas essas duas disciplinas fazem parte do processo avaliativo. De acordo com Silva; Fonseca (2007):

Em muitas realidades escolares, ainda estão presentes concepções e práticas pedagógicas que separam, rigidamente, o processo de alfabetização da História, da Geografia e demais saberes que dão significado de experiências humanas a aprendizagem. Muitos educadores ainda acreditam que, primeiro, e preciso ensinar a ler e a escrever, para depois ensinar e aprender História (SILVA, FONSECA 2007, p.7).

Nesse contexto, se faz necessário compreender que a disciplina de história, assim como as demais, são fundantes para a tessitura do processo de alfabetização, através dos conhecimentos adquiridos na história é que esse futuro leitor poderá refletindo criticamente sobre o que está lendo e ter uma visão mais ampla do mundo, pois como afirma Freire (1982):

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. É aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 1982, p. 9).

Desse modo, é relevante que se evidencie nos documentos oficiais e nos discursos educacionais a importância da história para a formação de cidadãos reflexivos e perceptivos do mundo social. A presença do Ensino de história nos anos iniciais é um pilar fundamental para a construção de um papel educativo, formativo e político, na busca de um diálogo crítico entre a diversidade de sujeitos, tempos e culturas existentes no nosso país.

Os docentes responsáveis pela educação nesta fase tem a tarefa de orientar os sujeitos a pensarem historicamente e interpretarem a história a partir de suas vivências e experiências de vida. Uma crítica bastante recorrente entre os professores pedagogos que ensinam história nos primeiros anos do ensino fundamental, é que com relação a má formação que receberam durante o curso de Pedagogia, diante da reduzida carga horária dedicada a esta disciplina, e um distanciamento entre a teoria e a prática. Observa-se nas discussões, uma enorme dicotomia entre a realidade cotidiana enfrentada pelos docentes e as propostas contidas nos documentos oficiais. Segundo Ribeiro (2004):

O principal problema dessas propostas curriculares (e mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais) está no fato delas esquecerem de levar em consideração na sua elaboração aspectos significativos da formação do professor de História e suas condições de ensino (RIBEIRO, 2004, p.18).

Daí a necessidade de se ter uma atenção maior ao cotidiano desses professores, suas histórias e experiências, valorizando-os em sua profissionalização e abrindo espaço para que esses possam ser ouvidos e representados. Reconhecer os docentes enquanto agentes de transformação social é um grande passo para o processo de construção do saber histórico. A partir deste cenário é que a disciplina de história passará a fazer sentido na vida de todos os sujeitos envolvidos no processo de escolarização.

As propostas atuais para a disciplina de história, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais receberam grandes influências das proposições trazidas pela Nova História. Essa nova concepção de interpretar a história, teve seu surgimento a partir de debates entre várias vertentes das ciências sociais, tais como os próprios historiadores, sociólogos, geógrafos e filósofos no século XX.

A Nova história cultural se apresentou como uma forma de questionar a concepção tradicional de conceber a história, a partir dos feitos dos grandes nomes, de um tempo progressivo, marcado por datas e acontecimentos, métodos de memorização e conteúdos distantes da realidade social dos educandos. O que essa nova concepção trouxe foi a compreensão de uma história, fundamentada nos pequenos aspectos da vida dos sujeitos, suas ações do cotidiano e histórias de vida, destacando que a história também é construída por todas as pessoas, homens e mulheres, em seus cotidianos. Conforme (Ribeiro, 2004):

As contribuições da Nova História para a historiografia e o ensino de História, nesse contexto, vieram através da ampliação do “leque temático” (instintos, sentimentos, medo, amor, cheiro, lágrimas, clima, culinária entre outros) e da “noção de documento”. A partir de então, evidenciamos o desenvolvimento de pesquisas no campo da história do cotidiano, da história vista de baixo, da micro-história, história oral, história das mulheres, história da leitura, história da criança entre outras (RIBEIRO, 2004, p.7).

Nesse sentido, é preciso que o ensino de história nas escolas tenha como base as propostas trazidas pela Nova História, um estudo marcado pela relação dialógica e que aproxima o aluno a sua realidade social. Faz-se necessário ainda, que o professor faça uso de ferramentas educativas que favoreçam a aprendizagem dos seus alunos, como fotografias, histórias em quadrinho, relatos orais, pesquisa de campo, dentre outros.

Essa concepção de compreender o ensino de história contribui para a tessitura de uma nova perspectiva de enxergá-la a partir do viés formativo, rompendo com essa visão negativa que muitos estudantes carregam consigo, de uma disciplina sem sentido, decorativa e baseada apenas em datas comemorativas.

Para estabelecer uma aprendizagem mais significativa os PCN trabalham com eixos-temáticos para organizar os conteúdos das disciplinas em cada ciclo. Para a disciplina de história nos primeiros anos do ensino fundamental a organização dos eixos é realizada da seguinte maneira: “História local e do cotidiano”. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

Considerando o eixo temático “História local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais (BRASIL, 1997, p.41).

Desse modo, o ensino proposto pelos PCN para os primeiros anos do ensino fundamental devem ter como foco a vida familiar e pessoal dos alunos, utilizando como referência as ações cotidianas e a história de vida de cada sujeito para se pensar historicamente. Conectar a realidade dos estudantes com a história é um dos pontos centrais para estabelecer uma aprendizagem mais significativa e valorosa.

Conforme Bittencourt (2008) “A associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva”. (Bittencourt, 2008 p. 165). Nesse sentido, o estudo do local envolve a articulação com o cotidiano, os grupos de convívio e a diversidade cultural que constitui a sociedade, assim a história não será apenas mais uma disciplina, será uma oportunidade de investigar e conhecer mais sobre a sua realidade e tudo o que está em sua volta.

Desse modo, cabe aos professores repensar criticamente os conteúdos de história e dinamizar suas aulas de acordo com os pressupostos dos PCN

e do seu contexto social, proporcionando um ensino dialógico e reflexivo, em que o aluno possa compreender que ele faz parte do processo de ensino-aprendizagem e é construtor da história.

Além da prática docente, faz-se necessário que se efetive uma mudança nos materiais didáticos direcionados ao ensino de história, uma vez que a maioria deles ainda estão impregnados de conteúdos baseados dentro de uma perspectiva tradicional, neste sentido se faz necessário repensar a maneira como está se ensinando história para as crianças, em que conforme já colocamos anteriormente é necessário aproximação entre o saber histórico, a realidade dos alunos e suas vivências, para que os mesmos se tornem partícipes da história.

Dos instrumentos educacionais difundidos no século XX, o livro didático ainda é um dos mais presentes e utilizados no cotidiano de alunos e professores, principalmente, de escolas públicas do nosso país, onde o mesmo se configura como o principal, senão, o único suporte de trabalho para muitos docentes subsidiarem suas aulas. De acordo com Bittencourt (2008):

O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares. Essa condição de depositário de determinado conhecimento histórico torna-o importante instrumento do trabalho docente, mas ao mesmo tempo exige que o professor identifique esse conhecimento. (BITTENCOURT, 2008, p. 313).

Nesta direção entendemos que o educador precisa estar atento às minúcias do livro didático, desde sua escolha até a utilização dele nas práticas educativas, uma vez que este material apresenta em sua própria composição um conjunto de conteúdos, imagens, saberes e representações advindas de um currículo, que nem sempre valoriza as diversas vozes que constituíram o cotidiano escolar.

Com relação aos livros didáticos (LD) de história, percebemos que seu surgimento data desde o século XIX, “quando a disciplina de história foi constituída nos ensinos secundários e elementar” (FREITAS, 2009, p.13). Os LD elaborados nesta época imprimiam em suas páginas o modelo de história a ser ensinada, os conteúdos voltavam-se para a formação cívica e religiosa dos educandos, inculcando nestes os valores morais advindos da Europa.

Com relação a este período, os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam que:

Os programas de História do Brasil seguiam o modelo consagrado pela História Sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos (BRASIL, 1997, p. 20).

A história transmitida nos LD seguia por uma linha do tempo marcada pela reprodução dos valores dominantes e da supervalorização dos personagens da elite brasileira. Choppin (2004, p.552) assinala que os livros didáticos neste momento “assumem um papel importante na formação das novas gerações no sentido da construção da nacionalidade”. Pretendia-se, através do livro didático, construir um modelo de sujeito nacional, tomando como referência os padrões europeus. Os conteúdos e imagens contidos neste material baseavam-se na homogeneização da cultura e na transmissão das ideologias da elite branca.

Os LD de história difundiram por muito tempo o modelo eurocêntrico de conceber o mundo e os sujeitos, centrados na história dos grupos dominantes e dos considerados “grandes heróis brasileiros”. Deixando à margem os outros grupos-étnicos constituintes do nosso país, principalmente os indígenas e africanos. Tais propostas deixaram profundas marcas no imaginário social, pois os negros continuam, ainda hoje, buscando alcançar uma visibilidade democrática diante dos livros didáticos, tentando superar o ideário de marginal, pobre, escravo, sem história, incapaz, sujo e tantos outros estigmas que lhe foram atribuídos.

Com relação a este aspecto questionamos as docentes “Como você vê na abordagem do livro didático o tema da história e cultura afrobrasileira?” A professora Heloísa nos relatou que:

Sempre professora, ou quase sempre, só mostrando o lado escravo, sofrido e triste da história. Deixando de lado as riquezas, valentias e heranças. Eu não gosto de seguir não, porque assim eu preciso falar dessa parte e eu trago essa parte, mas eu acho muito mais interessante quando eu vou me adentrando nas heranças, porque a história sofrida a criança ela sofre, o olhinho dela brilha e ela que é de raça ela sofre mais ainda. Então eu falo da história, explico tudo pra chegar nessas heranças houve esse sofrimento todo, mas eu não gosto de trabalhar o livro didático porque ele traz muito presente esse sofrimento. O que costumo trabalhar a temática é o livro “A África está em nós”, ele é ótimo, ele é rico é de Roberto Beijamim, ele me possibilita assim, ele me abre os horizontes para que eu possa trabalhar tudo bem direitinho, o que é capoeira, o que é heranças, danças, religiões. Por que o meu livro didático não é bom não, nesse eu encontrei tudo que queria e eu trabalho com meu alunos, ele não é de educação fundamental não, mas ele em uma linguagem fácil para professor de educação básica passar para seus alunos. Nesse livro eu me encontrei, por que desde que a Lei passou a entrar em vigor, eu já me apeguei a este livro e eu sempre trabalho com ele. (HELOÍSA,2016)

Na perspectiva da professora Clarissa sobre o livro didático, a mesma afirma que:

Não dá um suporte pedagógico bom para você trabalhar não. Não, vem trazendo imagens positivas não, e sabia que as imagens desse livro são poucas, até os mapas são ruins, gostei não. Porque assim, eu também acho que é uma falha da prefeitura, porque impõe esse livro, mas se ele for mostrado para mim eu não quero. Eu tive que receber esse livro, já recebo pronto, na outra prefeitura a gente tinha os modelos, parece que eram cinco. Antes do ano terminar a gente sentava, olha chegou esses aqui o que a gente gostar mais a gente vai escolher, mas aqui não, é aquele, só tem aquele, não teve outra opção. Então eu acho que devia ver diferenciado essa parte aí do livro, é muito imposto, quando é imposto não é bom, o imposto nunca vai ser bom, até o imposto financeiro (risos). Tudo que é por imposição não é bom! Então para aprofundar na temática eu busco muito na internet as histórias, filmes, músicas, paródias, a gente fez uma paródia para a consciência negra da paródia do Carrossel, aquela embarque nesse Carrossel... a gente conseguiu fazer uma paródia falando do preconceito. (CLARISSA, 2016)

A partir das falas das professoras notabilizamos que os livros didáticos continuam a difundir discriminações e preconceitos com relação ao negro sua história e cultura. Compreendemos que os aspectos relacionados a escravidão precisam ser debatidos, no entanto a história do negro do Brasil é muito mais ampla e traz consigo uma gama de ensinamentos e heranças que ainda hoje são presentes em nosso cotidiano, a exemplo da culinária, vocabulário, indumentárias, dentre outras.

A docente Clarissa levantou um ponto importante quando relata sobre a imposição dos livros didáticos sem uma prévia análise do material, de acordo com Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir do Decreto nº 91.542, de 19-8-85, fica assegurado “o critério de escolha do livro didático pelos professores” (FNDE, 2013, p.5). Dessa forma, é preciso que aja essa democratização para que os professores tenham autonomia de escolher o livro didático de melhor qualidade e que mais se aproxime da proposta pedagógica da escola. Se tratando da temática afrobrasileira, a escolha por um livro que contemple a diversidade e traga uma abordagem positiva com relação ao negro, é de fundamental importância para um trabalho pedagógico de valorização e autoestima das crianças negras.

Através das narrativas das docentes percebemos que os livros que elas dispõem na escola não promovem uma educação para a diversidade, pois continuam a difundir uma ideologia homogeneizadora. Porém, é interessante salientar que as elas procuram complementar as lacunas do livro com outras fontes de informações para o aprofundamento sobre a temática.

Nesse viés, cabe, portanto, uma ressignificação dos livros didáticos a fim de abordar a temática afrobrasileira de maneira positivada e de modo que os alunos negros como não negros sintam-se bem representados nestes materiais. As determinações atuais propõem mudanças com relação à centralização de uma cultura dominante presente nos livros didáticos. Mostrando que para combater esse modelo é indispensável:

A edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira (BRASIL, 2004, p.25).

Assim, os livros didáticos devem promover a valorização de tais diversidades, ou seja, visualizar com consciência e dignidade os diferentes grupos sociais é atentar para superação do racismo e da discriminação ainda presentes. Os conteúdos e as imagens precisam despertar o senso crítico do educando e o conhecimento histórico das diversas etnias existentes no Brasil.

Nesse prisma, o educador tem papel fundante na desconstrução desses estereótipos e estigmas, e ainda é esse profissional que poderá mediar na construção identitária e no reconhecimento dos alunos como sujeitos que não só reproduzem, mas, sobretudo são produtores da sua própria história. No entanto, Fernandes e Arroyo apontam que “não adianta querer formar o aluno como sujeito da história, se nós, professores, mostrarmos a eles que estamos de costas para a história” (Fernandes; Arroyo, 1999, p.40).

Dessa maneira, o docente precisa enxergar-se como sujeitos de história e cultura, dispostos a promoção de uma educação para a equidade e o respeito, pois a partir deste posicionamento o mesmo poderá se questionar a respeito de, qual o caminho se quer assumir, da emancipação ou da manutenção de discriminações e preconceitos.

4. A PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS E A ABORDAGEM DA TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO ENSINO DE HISTÓRIA

4.1 Da formação à prática docente: o saber fazer das professoras

Neste capítulo abordaremos as narrativas das partícipes da pesquisa procurando compreender suas trajetórias e desafios para o desenvolvimento das questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Ainda apresentaremos a proposta metodológica (produto), um plano de ações pedagógicas pensado a partir da realidade da escola, para que, assim, as docentes possam utilizá-lo em seu cotidiano. Buscar elucidar a realidade e a prática pedagógica das docentes é primordial para que possamos contribuir com o trabalho que as professoras já mencionam desenvolver na escola, diante de suas possibilidades.

A prática pedagógica é entendida por Sacristán (1999), como uma ação do professor no espaço da sala de aula, analisada em uma dimensão mais ampla a partir das ações desenvolvidas no chão da escola. Desse modo, compreender a prática docente na perspectiva da promoção do respeito às diferenças é fundamental para o fortalecimento de uma escola mais solidária e equânime.

O debate com as questões étnico-raciais com crianças dos anos iniciais se torna fundante para a desconstrução dos preconceitos que a família, sociedade e até mesmo a escola já imprimiram na criança. Com relação a esse aspecto a professora Heloísa afirma que já percebeu cenas de exclusão entre os educandos com relação à questão da cor da pele, destacando que:

Assim, quando eu cheguei aqui há 8 anos tinha criança que não queria. Eu gosto muito de trabalhar em equipe, a gente vai para o pátio ou dentro da sala e eu percebia que não queriam, porque a menina era mais escurinha, o menino era mais escurinho e eu tentava combater. Ao perceber eu fui tentando ver se [...] primeiro eu não deixo escolher o grupo, porque aí se você deixa, ela sempre ficava sobrando, aí devargarinho, eu fui entrosando, elogiando-a, para que eles sentissem, ó ela é importante, ela é igual, né? Porque o professor que tá à frente e se a gente não fizer, eu acredito, viu, professora Hayana, se a gente não fizer esse trabalho, se a gente desacreditar, pronto! Fica triste, porque a criança ela já vem de casa com essa opinião, se a gente não combater, não reeducar, tentar reeducar, que na verdade é como se a gente tivesse tentando fazer um milagre, mas a gente precisa continuar acreditando que a criança ela vai se formar e a gente vai colaborar com isso, as nossas

palavras, as nossas ações, principalmente, vão ajudar para que essa criança desmistifique essa coisa tão presente na família, que é a família que bota na cabecinha! Ele não nasceu com isso, eu acredito! (HELOÍSA, 2016).

De acordo com a narrativa da docente, percebemos que o preconceito ainda é latente dentro da sala de aula. Atitudes muitas vezes consideradas simples estão impregnadas de discriminação, daí a importância da sensibilização e valorização da cultura negra através de ações cotidianas que venham contribuir com a aprendizagem dos educandos. De acordo com Freire (2013), a prática docente crítica implica um processo dinâmico entre a reflexão e a ação. Nesse sentido, foi pensado o plano de ações pedagógicas que poderá dar esse suporte às docentes no desenvolvimento de atividades diárias ou semanais que tratem da temática afro-brasileira de maneira lúdica, dinâmica, interativa e transversal, uma vez que estamos trabalhando com crianças e esse tipo de abordagem facilita a aquisição da aprendizagem destas.

Heloísa ainda acrescenta que além de desenvolver o trabalho com a temática afro-brasileira é preciso acreditar na mudança do aluno através da intervenção docente. Dessa maneira, destacamos a relevância da formação docente, pois será a partir dela que a professora terá embasamento para mediar as discussões e reflexões sobre a temática, permitindo, assim, uma maior compreensão no processo de aprendizagem do aluno. Ainda com relação às cenas de exclusão entre os educandos, a docente Clarissa respondeu em entrevista que:

Meus alunos não, porque se tu for olhar minha sala, ela é tão, tão miscigenada, tem tantos negros, é tão bonito (risos) e eles não, não têm não. Essa parte aqui de, ah não quero brincar, porque ele é negro, não. Eles não querem fazer a atividade, porque querem fazer com outro, às vezes coloco em dupla e eles ficam: “Com ele eu não quero, com ela eu não quero!”. Mas não é por causa de cor não, é mais de afinidade (CLARISSA, 2016).

A partir da narrativa da docente percebemos que o preconceito não se desvela de maneira tão notória como na sala da professora Heloísa, no entanto é preciso se investir sempre em ações de valorização das identidades. Segundo Albuquerque (2009), em pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) no ano de 2009, destacou que:

Em 501 escolas públicas de todo o país, baseada em entrevistas com mais de 18,5 mil alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários, revelou que 94,2% dessas pessoas têm preconceito étnico-racial. (ALBUQUERQUE, 2009).

Podemos, assim, verificar que as escolas são ambientes onde o preconceito é bastante disseminado entre todos os atores que compõem o espaço escolar. Ainda é preciso refletir sobre os dados atuais que provavelmente estão ainda maiores do que observado em 2009. Desse modo, mesmo que o preconceito não apareça de maneira explícita, é preciso que o professor esteja sempre atento e promova o debate sobre estas questões.

O segundo ponto a ser dialogado é com relação à miscigenação dos alunos descrita pela docente, conflitando com os dados étnicos obtidos nas fichas de matrícula. De acordo com os registros dos 19 alunos da turma, oito são pardos, dez brancos e apenas um é negro. Pudemos confirmar essa visível miscigenação em visita à sala de aula. No entanto, ela não aparece nos registro de nascimento das crianças.

É importante destacar que a miscigenação do povo brasileiro e a discriminação racial são os principais fatores que levaram à omissão do quesito cor no registro de nascimento. Crianças recém-nascidas são registradas como brancas sendo que seus pais são negros, a origem não prevalece, mas o que é colocado à frente é um facilitador que generaliza os povos, pois para muitos pais o seu filho ser registrado como branco é um orgulho. Dessa maneira, se faz necessário discutir juntamente com os alunos e pais no sentido de valorizar suas heranças e identidades, uma vez que ser negro no Brasil não se trata apenas da cor da pele e sim uma questão política.

No que se refere à sala de aula da professora Clarissa que a maioria dos alunos tem o tom de pele negra, mas são registrados como brancos ou pardos, é preciso investir no diálogo de resgate das heranças afro-brasileiras, buscando valorizar suas identidades, traços físicos e origens. As partícipes da pesquisa quando perguntadas qual a importância de discutir a temática racial na perspectiva

da negritude na sala de aula e na escola como um todo, as duas se posicionaram no sentido de contribuir para a construção de práticas de respeito entre os alunos e demonstram que a temática faz parte das reflexões em suas salas de aula. A professora Heloísa ressaltou que:

É de grande valia informar as crianças para que as mesmas construam seus conhecimentos, levando em conta o respeito ao outro independente da cor da pele. É muito importante trazer esse tema para sala de aula. Quando você falou que ia fazer a entrevista comigo eu lembrei que eu estava dizendo ao meu marido, que ele é professor também, de Geografia, e a gente sempre conversa, a gente tem essa parceria de conversar sobre tudo, sobre as modificações no ensino e quando a Lei ela entrou em vigor, ele comentou comigo: “Olha que legal! Tu já faz esse trabalho” e depois eu disse: “É verdade, eu faço!” Porque, assim, muitas vezes você tá fazendo a coisa certa e nem tá percebendo, né? Aí eu fiquei muito feliz, porque eu dou muita importância a esse tema que a gente sabe, professora Hayana, que é impregnado no adulto e existem professores que não gostam de trabalhar, porque na verdade é um preconceito que tem, o próprio professor ele tem e, assim, em outros casos acham difícil trabalhar (HELOÍSA, 2016).

A professora Clarissa destacou também que:

Para contribuir na formação de seres humanos e ver o outro numa perceptiva mais de tolerância, de eu ver o outro como uma parte importante da sociedade. Hayana, seu olhar fala, eu sempre digo que temos que tomar muito cuidado com o nosso olhar, porque meu olhar para meu aluno, eu enquanto gestora ou professora ou merendeira, meu olhar fala. Às vezes um olhar reprime um aluno. Eu acho muito importante debater essas questões, não, como tem aqui, eu achei tão interessante quando diz: “Na escola como um todo, pois não é só professor na sala de aula, não é só eu lá fora, é a escola como um todo parar e valorizar, valorizar cada trabalho”. Tá entendendo? Porque, assim, às vezes é muito professora e aluno, professor e aluno, professor e aluno.... e o restante? E a escola? A escola é só professor e aluno? Eu penso tanto, a escola não funciona sem o aluno primeiramente, primeiramente aluno, aí segundo vem professor, porque ele é que tá, como se fala: “Corpo a corpo com o aluno”. Mas a escola só não é formada por esses participantes não, tem mais e principalmente família, tem família que precisa saber da proposta da escola, saber o que a escola tá trabalhando. Hoje, esse mês, a gente vai trabalhar a questão da consciência negra, vamos chamar todo mundo e falar, falar das propostas do que vai ter, valorizar o trabalho, para depois não ficarem: [...] “Ah! Mas estão fazendo aquela dança por quê? Tão assistindo aquele vídeo por quê? Ah! Estão brincando, olha! [...] escravos de Jó, tão só brincando na sala” [] Então eu acho que é

importante discutir, eu gosto muito dessa palavra, discutir. Discutir com educação, mostrar a proposta da escola, você ouvir o outro, ouvir a necessidade do outro. Então eu acho de vital importância, tem que ter. Não só nestas questões, né? Mas em todas, em todas que tiver na escola (CLARISSA, 2016).

As falas das docentes nos permitem visualizar múltiplas questões que envolvem o trato com as questões étnico-raciais em sala de aula, pois a docente Heloísa ressalta a importância de desenvolver o trabalho com a temática afro-brasileira para a construção de práticas de alteridade entre as crianças, mostrando que mesmo sem a formação específica, a mesma tenta desenvolver um trabalho voltado ao respeito e diversidade. Em outras palavras, mesmo diante dos entraves que dificultam a abordagem da questão racial no campo educacional, as docentes buscam promover um trabalho significativo e de promoção ao respeito entre os alunos.

Contudo, a professora Clarissa nos chama atenção a analisar a forma como olhamos a criança, pois isso diz muito das nossas intenções, pois como a mesma destacou, apenas um olhar pode depreciar e denunciar o nosso preconceito. Dessa forma, além das atitudes devemos educar o nosso olhar. A mesma destacou também, a relevância da escola como espaço coletivo deve propiciar a participação de todos que a compõe no sentido de considerar a diversidade dos sujeitos envolvidos no espaço educacional, exercitando a alteridade, ou seja, enxergando o outro como sujeito de direitos, subjetividades e singularidades.

Outro ponto a ser analisado nas entrevistas se refere ao conhecimento por parte da família sobre o currículo da escola e quais são as metodologias utilizadas, como são desenvolvidas as atividades e avaliações, dentre outros aspectos que precisam ser dialogados com os pais e a comunidade escolar como um todo para que tenham a compreensão das propostas trabalhadas juntamente aos alunos.

Por não terem esse esclarecimento, as professoras alegam que muitos pais questionam as atividades desenvolvidas na escola, por entenderem que é só brincadeira, que determinado assunto não precisa ser abordado, principalmente, quando esse está relacionado à temática afro-brasileira, como veremos a seguir. Dessa forma, é preciso aproximar a comunidade escolar ao que o currículo da escola propõe, melhor dizendo, faz-se necessário que a comunidade participe da elaboração deste, o que muitas vezes não é realizado.

A professora Clarissa quando indagada se já vivenciou em sala de aula ou na escola alguma interferência da família com relação ao seu trabalho com a temática, se pronunciou que:

Já, já. Não só com essas, mas com outras temáticas também, mas essa mais ainda na parte religiosa, a questão de capoeira. Tenho alunos, quer dizer, alunas que não fazem capoeira, muitas alunas não fazem capoeira, porque as mães não querem por causa da religião, né? Questão também dos livros, porque tem umas histórias que nem toda mãe quer que os alunos leiam aquela história, por causa que tem a religião e também outros deuses, né? Então na parte da religião e também como eu te falei antes, é [...] de não conhecer a proposta pedagógica da escola, se a família não conhecer a proposta pedagógica da escola vai pensar que o professor só brinca, que o professor tá lá fora ensaiando uma peça, uma paródia, tá brincando e a professora que tá na sala de aula escrevendo tá dando aula e você que não tá dando aula. Então, é necessário conhecer a proposta pedagógica da escola se não interfere, interfere negativamente no seu trabalho e para você parar sua aula para conversar com uma mãe, aí depois conversar com outra mãe que não é assim, que ele tem que ler aquele livro também, né? É complicado, é difícil (CLARISSA, 2016).

Entender a prática pedagógica como uma prática coletiva, de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, é o primeiro passo que a temática afro-brasileira, de fato, possa ser efetivada no contexto educativo. Segundo Guimarães e Santos (2017):

A prática pedagógica enquanto ação coletiva institucional e intencional, situada contextualmente, de modo que, o caráter institucional gera a realização de ações decididas sob orientações específicas consequentes dos interesses coletivos, organizados a partir de concepções sobre qual seja o papel da educação, dos conhecimentos pedagógicos que a estruturam e das finalidades a serem atingidas (GUIMARÃES; SANTOS, 2017, p. 7).

Dessa forma, aproximar os pais das atividades da escola, no tocante àquelas relacionadas à temática afro-brasileira é uma alternativa viável para através do conhecimento se buscar a desconstrução desses preconceitos e destacar a importância deste trabalho para formação de identidade do aluno, além disso, apresentar os marcos legais que regem a temática, uma vez que não se trata de um assunto opcional e, sim, obrigatório. Nesse sentido, o plano de ações pedagógicas

apresentado neste trabalho buscou refletir a partir desses desafios e entraves narrados pelas docentes, trazendo propostas que venham ressignificar o diálogo entre a escola, sala de aula e participação dos pais, buscando o envolvimento de todos nas atividades desenvolvidas. Com relação a esse mesmo aspecto, a professora Heloísa discorreu que:

Na verdade não há participação da família em relação à temática, só quando negam a participação da criança ou quando chega, assim, em alguns comentários das crianças: “Porque a MINHAA mãe disse isso”. “Porque o meu PAI disse isso”. Aí a gente percebe que há essa participação de uma maneira negativa (HELOÍSA, 2016).

A família e a escola devem caminhar juntas para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Este é, então, um dos desafios que precisa ser superado para que haja uma efetiva inclusão da temática no cotidiano escolar, pois se de um lado existe o trabalho das professoras em promover a aprendizagem, do outro o impedimento dos pais, muitas vezes desconstruindo o que a criança aprendeu na escola.

Mas, mesmo com a falta de apoio da família e a ausência de recursos materiais, a professora Heloísa nos relatou que em 2010 através do seu trabalho desenvolvido na turma do 4º ano foi realizada na escola a primeira mostra afro-brasileira a “BrÁFRICA”, e desde então todos os anos na semana da Consciência Negra se realiza a culminância dos trabalhos realizados durante o ano letivo sobre a temática.

Em 2010 eu trabalhei na minha turma era um 3º ano, não, 4º ano que era a antiga terceira série, né? Então, a gente trabalhou toda a temática para em novembro, próximo ao Dia da Consciência Negra a gente apresentar para as demais turmas e foi um trabalho muito proveitoso. Foi a primeira mostra na escola que trabalhou, e é, na verdade, eu que dei o nome de BrÁFRICA, porque a gente uniu Brasil e África, para que as crianças compreendessem porque essa mistura, a gente desenhou um mapa e dentro do mapa do continente africano a gente desenhou o Brasil, na verdade a gente não, meu marido. A ideia era essa, a ideia era apresentar as crianças e mostrar porque África e Brasil dentro tia, por quê? Para mostrar que as heranças, coisas boas que têm, quando a gente fala de África, eu trabalho, sim, Hayana, eu falo dessa questão do navio, toda a parte histórica é importante a criança conhecer, mas ela fica triste quando ela só sabe do sofrimento, do navio, das chicotadas. Então aí eu trago toda a riqueza, belezas da negritude, aquela beleza da África, as frutas, os animais e eles ficam tão felizes, que nessa eu achei tão

proveitoso, que eu disse: “Vamos montar BrÁfrica!” Na época a diretora era Ligia e a gente fez essa mostra, convidamos um Senhor, que a gente até descobriu que na verdade ele era um Griot, que contava história, aí eu disse: “Ah, ele nem sabia que era, né?” A palavra e eu já sabia, mostrei a importância às crianças de ouvir o adulto, e ele veio, seu Zé, nosso vizinho, marido de Dona Alzira. Ele veio, ele é negro, cheio de histórias boas para a vida, ele veio contar. Foi muito bacana! Primeiro eu falei o que era ser um griot, que as crianças respeitam os adultos na África, porque eles são fontes de experiências, conhecimentos e quando seu Zé veio foi assim, no dia da mostra, ele contou história dos catadores de algodão. Foi muito rico em 2010! (HELOÍSA, 2016).

Percebe-se através da fala da docente sua dedicação e compromisso na abordagem das questões étnico-raciais, mesmo sem a formação teórica específica foi pioneira na realização da mostra afro-brasileira e busca desenvolver um belíssimo trabalho de valorização a esta cultura e herança na escola do campo. Outro aspecto positivo é quanto à sua abordagem sobre a história da escravidão, pois muito se observa esse trabalho apenas pelo viés da negatividade e a mesma destacou que trabalha na perspectiva da luta e resistência do povo negro, as belezas e riquezas que a cultura afro-brasileira nos apresenta. Trazer também a participação da comunidade, ativista do movimento social negro, pesquisadores sobre a temática, dentre outros, podem contribuir com esses momentos, como foi no caso do morador da comunidade, o griot⁷ que veio contar suas histórias.

⁷ Os Griots é como são chamados na África, os contadores de histórias. Eles são considerados sábios muito importantes e respeitados na comunidade onde vivem.

Fotos das mostras pedagógicas realizadas respectivamente nos anos de 2015 e 2016.

Figura 7: Mostra pedagógica 1



Fonte: Arquivo pessoal - Professora Heloísa.

Figura 8: Mostra pedagógica 2



Fonte: Arquivo pessoal - Professora Heloísa

As imagens das mostras pedagógicas realizadas pela escola em parceria com as professoras nos revelam o compromisso que esses têm no desenvolvimento da temática no cotidiano escolar. Percebemos ainda através do cenário das imagens o empenho na produção de cartazes, apresentação de danças e envolvimento dos alunos nas atividades. Varejão (2015) nos salienta que é preciso que o professor desenvolva “uma prática docente promotora de igualdade racial, a qual possibilite o combate ao racismo e a discriminação na sala de aula” (Varejão, 2015, p. 21). Desse modo, notabilizamos que as docentes vêm desenvolvendo esse trabalho trazendo a possibilidade de transformação da realidade e modificações no quadro de desigualdade étnico-racial ainda existente nas instituições escolar.

Outra informação pertinente que serviu de suporte para o desenvolvimento do plano de ação foi a respeito das metodologias que geralmente as professoras utilizam em suas aulas para trabalhar com a temática, uma vez que tentamos aproximar este material à realidade vivenciada pelas docentes, a partir dos recursos disponíveis pela escola. Desse modo, a professora Clarissa nos informou que como metodologia trabalha com:

Aulas expositivas, cartazes, contação de história, gosto muito de contação de história, pesquisas em livros do autor Benjamin (*A África está em nós*), às vezes tiro xerox das partes do livro e faço pesquisas, assim, em equipes, dou como apostilhas e peço para eles pesquisarem. Uso muito a *internet* como meio de pesquisa, procuro músicas, gosto muito de trazer músicas, que através da música a criança ela para, ela escuta, ela se mexe, ela se movimenta e no final vou discutir sobre aquela música, sobre a história... Eles captam assim, parece mágico, mas eles aprendem muito mais quando você traz uma história, traz a bonequinha negra. (CLARISSA, 2016).

Percebemos que a mesma trabalha a temática de maneira dinâmica, através de recursos que chamam atenção e despertam o interesse dos alunos, como paradidáticos, músicas, e brinquedos. Também busca o trabalho em equipe que aproxima os educandos e permite que eles aprendam a partilhar e dialogar.

A professora Heloísa também nos relatou que costuma adotar como metodologia para o trato com a temática, “filmes e paradidáticos, textos e imagens também que apresentem de forma positiva a cultura afro-brasileira e a identidade dos negros” (Heloísa, 2016).

Dessa forma, percebemos que ambas fazem uso de metodologias diferenciadas e dinâmicas na abordagem da temática em suas práticas pedagógicas, buscando recursos lúdicos, dentre outros instrumentos que facilitam na aprendizagem dos alunos e no seu envolvimento com o tema.

A partir dos dados coletados e analisados através das entrevistas tecemos o Plano de Ações Pedagógicas que apresentaremos a seguir, buscando contemplar a realidade da escola do campo pesquisada, propondo um trabalho coletivo que possa contribuir com toda a comunidade escolar, gestor, pais, funcionários e demais professores da instituição.

4.2 Propostas pedagógicas para o ensino de história nos anos iniciais na abordagem da história e cultura afrobrasileira no cotidiano escolar

Neste momento, apresentamos o “*Plano de ações pedagógicas: Pensando a temática afrobrasileira em uma escola do campo*”, que constará como o produto desta dissertação parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba para obtenção do grau de Mestra.

Como já mencionado neste trabalho o plano está dividido em cinco eixos temáticos: literatura, brincadeiras, filmes e vídeos, gastronomia e música. Nestes eixos buscamos apresentar propostas que possam subsidiar o trabalho pedagógico sobre a temática afrobrasileira das duas professoras partícipes desta pesquisa, bem como os (as) demais docentes que buscam abordar as questões étnicas em suas práticas pedagógicas.

Elaboramos o layout do supracitado Plano de maneira lúdica para que possa chamar atenção e facilitar a busca de informações por parte das docentes e demais leitores (as) desta pesquisa a respeito das diversas estratégias e metodologias que podem ser desenvolvidas em sala de aula a partir da temática afrobrasileira.



PLANO DE AÇÕES PEDAGÓGICA

PENSANDO A TEMÁTICA

AFRO
BRASILEIRA



NO COTIDIANO ESCOLAR



APRESENTAÇÃO

O grande desafio da escola hoje é contribuir para a tessitura de ações pedagógicas que valorizem as diferenças e diversidades que dialogam no cotidiano escolar. Trata-se de uma tarefa complexa que exige da escola um movimento de envolver todos aqueles que a constitui: professores(as), alunos(as), pais, funcionários(as) e comunidade escolar como um todo.

O plano de ações pedagógicas é o produto de uma dissertação intitulada: *Formação Docente no Ensino Fundamental: Tessituras do Ensino de História e Cultura Afrobrasileira* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba que buscou refletir a partir das narrativas de duas docentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola do campo, as possibilidades de pensar a prática pedagógica e a formação docente à luz da temática afrobrasileira, trazendo novas possibilidades metodológicas que visem contribuir para a construção de práticas mais significativas.

O presente plano tem como objetivo apresentar propostas de ações pedagógicas voltadas para a temática afrobrasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo cinco eixos temáticos: a literatura, gastronomia, musicalidade, brincadeiras e filmes. Este material foi tecido a partir da realidade de uma escola do campo. No entanto, pode-se estender para as demais localidades na medida em que forem realizadas devidas adaptações.

Buscamos através deste instrumento, sensibilizar no tocante, os(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da importância do trato com a temática afrobrasileira para a formação de identidades e a construção de práticas de respeito às diferenças.

A escola só poderá ser compreendida como espaço multicultural por excelência quando houver um trabalho coletivo e uma soma de esforços no sentido de promover o debate com as questões étnicas, combater os preconceitos e criar pontes ou invés de muros.



literatura

afrobrasileira



NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA

A literatura infantil tem contribuído no processo de formação de identidade e de aprendizagem da criança. A possibilidade de formar valores a partir da inserção de leituras voltadas para temas específicos tornou a literatura infantil um valioso recurso metodológico para tratar da história e cultura afrobrasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto através desta temos possibilidade de abranger novos conhecimentos, transpormos fronteiras, compreendermos o mundo e conhecermos outra perspectiva de contar história, nesse caso, a história dos africanos e afrodescendentes que por séculos foi negada e/ou ocultada.

Ao fazermos a pesquisa no acervo literário disponível na escola constatamos a ausência de materiais literários suficientes para se trabalhar durante todo o ano letivo. Assim, faremos a análise dos livros disponíveis no contexto da escola e a partir deles apontar alguns outros materiais que poderão ser adotados pelas docentes para o trabalho com a temática afrobrasileira.



O livro *Chuva de Manga* aborda uma história que se passa no Chade, um país da África. Quando uma fina chuva cai na aldeia do garoto Tomás, estimulando a florada das muitas mangueiras que crescem por lá, o garoto subitamente tem uma grande ideia, mas será preciso muita imaginação e persistência para que ela renda frutos tão doces e saborosos quanto aos das belas mangueiras. O livro *Chuva de Manga* é um material rico que o(a) professor(a) poderá utilizar para um trabalho interdisciplinar envolvendo, principalmente, as disciplinas de língua portuguesa, geografia e história.

Sugerimos que o(a) professor(a) pode iniciar o trabalho com este material apresentando a capa do livro a turma, seguida por alguns questionamentos como: O que a imagem lhe sugere? Será que essa história se passa no Brasil? O que o garoto está fazendo? Como eles imaginam que é a vida dele? Por quê? E o que dizer do título do livro, *Chuva de manga*? Será possível uma chuva dessas? O que será que essa expressão quer dizer?

Após estas indagações, o(a) docente poderá promover um roda de conversa para escutar o que os(as) alunos(as) em suas respostas e, só após escutá-los, iniciar a leitura do livro de maneira que envolva-os(as), a leitura poderá ser realizada em sala de aula, no pátio da escola, debaixo de uma árvore ou em outro ambiente escolhido pelo(a) professor(a), importante que os(as) alunos(as) estejam em roda para que todos(as) possam visualizar o livro e interagir entre si.

A história do livro se passa em um país da África chamado Chade, desse modo o(a) docente poderá trazer informações sobre as condições geográficas, históricas, culturais e socioeconômicas deste, ainda apresentar as crianças o mapa da África, identificando o Chade, suas condições climáticas, quantidade de habitantes, dentre outros aspectos. *Em outro momento poderão ser exibidas imagens ampliadas do livro para poder explorá-las, observando as características próprias e singularidades das pessoas e do ambiente destacando: O que temos de diferente? O que temos em comum? E, assim, cada criança anotaria seu relato no caderno.*

Outra atividade bastante lúdica que poderá ser desenvolvida a partir do livro é com relação aos brinquedos, já que o personagem principal Tomás, confecciona com latas de leite carrinhos. Assim, em outro momento poderá ser ofertada uma oficina com a confecção de brinquedos com materiais reciclados.

Por último, outra sugestão que trazemos é a abordagem do gênero textual «receita», em que o(a) professor(a) poderá construir coletivamente a receita do suco de manga e em outro momento produzir juntos com os(as) estudantes e servir aos (às) demais alunos(as) da escola.





O livro *O casamento da princesa* do autor Celso Sisto é um excelente recurso para trabalhar a valorização da identidade da criança negra, já que destaca a beleza da princesa do livro e ressalta suas escolhas como sábias e inteligentes. Com o livro, o(a) professor(a) poderá trabalhar com a história, bem como com outras disciplinas: ciências e língua portuguesa.

Este livro é uma adaptação de um conto popular africano. Abena, a princesa, é bela e admirada por muitos. Considerada a princesa mais bela do mundo. Além disso, seus trajes e adornos são destacados como complementos à sua beleza natural. O mesmo ainda apresenta dois elementos (a água e o fogo) e a função desses na natureza.

Como sugestão para o trabalho docente, indicamos a vivência da caixa surpresa para iniciar o trabalho com o livro. Essa dinâmica proporcionará uma maior curiosidade entre os(as) educandos(as) em conhecer o livro e prender a atenção destes(as). O(a) professor(a) vai produzir uma caixa (estilo caixa de presente) e irá fazer a seleção de alguns materiais que remetam à temática do livro, como tiara, flor, anel, brinco, véu, fósforo, etc. Após selecionar os objetos, o(a) docente os(as) colocará dentro da caixa que estará bastante enfeitada e levará para sala de aula. Em sala, a caixa vai passar por todos(as) os(as) alunos(as), eles(as) irão tocar, balançar, cheirar e tentarão descobrir o conteúdo da mesma.

Após esse momento, o(a) docente vai retirando os objetos da caixa e fazendo perguntas às crianças sobre o que aquele objeto representa para elas. Poderá ser realizada também uma lista das palavras ditas pelos(as) alunos(as). Após a dinâmica da caixa surpresa e a escuta do que os alunos disseram, o(a) docente poderá iniciar a leitura do livro, fazendo relação com a dinâmica vivenciada. Ao terminar, pedir que os(as) alunos(as) falem a respeito da história lida, suas emoções e impressões e, em seguida, realizem a representação gráfica do que mais gostou ou a construção de um pequeno texto.

Em um segundo momento, o(a) professor(a) poderá retomar o livro no sentido de enfatizar a importância dos elementos água e fogo para a vida humana, e aprofundar sobre esses elementos, fazendo relação não só com a disciplina de história, mas com a de ciências e geografia.

Em um último momento poderá ser realizada a culminância com a dramatização/apresentação do livro para as demais turmas da escola. Sugere-se o uso de recursos sonoros, como pau-de-chuva ou tambores para dramatizar a história. Após a apresentação se faria uma roda de leitura, com livros e outros materiais que abordem a temática afrobrasileira, para que os(as) demais alunos(as) tenham contato (talvez pela primeira vez com este tipo de literatura). Este momento proporcionará que os(as) alunos(as) socializem com as demais turmas da escola o que foi aprendido durante o processo de desenvolvimento das aulas, além de oportunizar que outros(as) estudantes despertem o gosto pela literatura.





Outro paradidático que foi possível encontrar no acervo da escola e que poderá ser utilizado na abordagem dos aspectos culturais referentes à temática é o livro: *Bruna e a galinha d'Angola* da autora Gercilga de Almeida.

Ao trabalhar com este livro o(a) docente propicia que os(as) alunos(as) apresentem através das lendas sobre a cultura da África, especialmente, de Angola. Um trabalho interdisciplinar com este material poderá explorar a disciplina de geografia, história, língua portuguesa e ciências, como veremos a seguir.

O(a) professor(a) poderá iniciar o trabalho com o livro apresentando a capa do mesmo, seguida de algumas perguntas problematizadoras para observar o que a criança já sabe ou não sobre o assunto: Você conhece uma galinha d'angola? Por que ela tem esse nome? Você já ouviu em algum lugar o nome Angola? Como são as cores desse animal? Despertando, assim, a curiosidade dos(as) alunos(as) e fazendo a relação com os países africanos e demais temáticas que se relacionem com a proposta do paradidático.

Após esse momento de diálogo, sugerimos que os(as) alunos(as) escutem a música de Vinícius de Moraes: *A galinha d'angola* que aborda, de maneira lúdica, o que seria uma galinha d'Angola. Ressaltamos que para o desenvolvimento de qualquer atividade relacionada aos livros paradidáticos é preciso que o(a) professor(a) tenha realizado pesquisas, lido mais de uma vez o livro e procure se aprofundar sobre o mesmo, pois a criança em sua curiosidade fará muitos questionamentos e o(a) docente precisa estar preparado(a) para responder pelo menos uma parte deles.

Após a música será realizada a contação de história, conhecendo o universo mítico africano representado pela galinha d'Angola e sua relação com a criação do universo. Um terceiro momento será a hora de pesquisa, em que os alunos farão o estudo científico sobre a galinha d'angola: origem, habitat, alimentação, reprodução, etc. Montar um mural sobre as descobertas que as crianças pesquisaram sobre o assunto. Diante da realidade da escola pesquisada que não dispõe de computadores, a professora poderá levar para sala de aula o material das pesquisas impresso e distribuir entre os alunos para que em grupo possam ler e retirar as informações pertinentes.

No quarto momento seria o estudo sobre o país africano Angola: localização geográfica, principais costumes, história (regime de segregação vivenciado na África do Sul e que atingiu os países africanos; o racismo que “atravessou os mares” e chegou ao Brasil.). Exploração dos costumes das aldeias e o resgate aos valores humanos defendidos na África: o perdão, o viver em tribo, a solidariedade.

Por último será um momento de reflexão: Conhecendo os ensinamentos da África através da história ubuntu (palavra que no dialeto shosa quer dizer: *“Eu sou quem sou, porque somos todos nós”*). É uma forma de saudação africana. Trabalhar oralmente com as crianças sobre as diferentes formas de exercitarmos a ubuntu no dia a dia.

Texto para reflexão sobre o ensinamento ubuntu, sugerimos que cada aluno receba uma cópia do mesmo e seja realizada a leitura coletiva juntamente com um diálogo sobre a compreensão do texto.





A obra *Pretinho, meu boneco querido* da autora Maria Cristina Furtado, narra a história de um boneco de cor preta, lindo como ele só, que se torna o preferido da menina Nininha. Só que essa predileção da criança pelo boneco acabou provocando ciúmes nos outros brinquedos do quarto que implicavam sempre com Pretinho. Ele, então, passou a acreditar que seus problemas de convívio derivavam do fato de que era diferente dos outros brinquedos, por causa da sua cor.

Através dessa história o(a) professor(a) poderá trabalhar vários aspectos da identidade da criança, como autoestima, valorização de si e do outro e respeito mútuo. Sugerimos como introdução para leitura do livro, a dinâmica do espelho, que consiste da seguinte forma: primeiro o docente confecciona uma caixa bastante enfeitada e coloca dentro dela um espelho.

Após a confecção, levar a caixa para a sala de aula, apresentá-la para os alunos e iniciar sua fala afirmando que ali dentro tem a foto de uma pessoa muito querida, bonita, inteligente (que no caso será o reflexo no espelho da própria criança). Após esse momento, abrir uma roda de diálogo para ouvir as crianças quando perguntadas: Quem será essa pessoa tão especial? Será alguém famoso?

Com certeza será um momento de bastante euforia entre as crianças na curiosidade de saber quem é. Posteriormente, o(a) professor(a) vai explicar para os(as) alunos(as) que ao olharem a foto dentro da caixa precisam guardar segredo, não pode revelar para o(a) colega quem é, apenas dizer alguma característica que acha linda nessa pessoa, que no caso serão os(as) próximos(as) alunos(as).

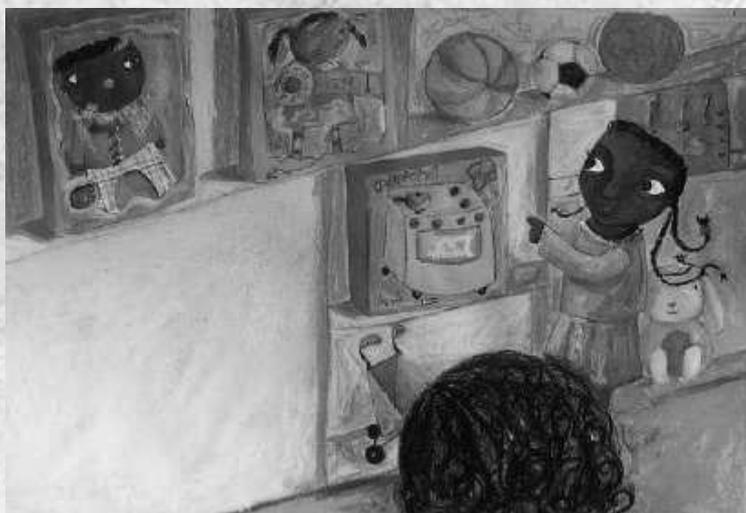
Essa dinâmica vai proporcionar que os(as) alunos(as) enxerguem a beleza que existe em cada um(uma) deles(as), fazendo uma autoanálise de quem ele(a) é e como se enxerga. O(a) professor(a) poderá observar também, através dessa atividade, aquelas crianças que têm baixa autoestima, pois podem dizer ao se olharem no espelho que não veem nenhuma qualidade e, ou não se acham bonitos(as) e, assim, trabalhar para desconstruir essa concepção.

Após esse momento o(a) professor(a) realizará a contação da história *Pretinho, meu boneco querido* fazendo relação com a dinâmica, no sentido de que é preciso que Pretinho tenha orgulho de quem ele é, e não fique se achando inferior por conta da sua cor.

O(A) docente poderá solicitar aos(às) alunos(as) o reconto da história, cada criança ficar responsável para recontar uma parte, uma atividade de interpretação gráfica, um momento artístico com massa de modelar para montagem do personagem do livro.

Ainda, como um momento de culminância poderá ser proposta uma oficina de confecção de bonecos(as) negros(as) e bonecas *abayomis* (as *abayomis* são símbolo da resistência e tradição africana, confeccionadas sem costura alguma, apenas nós ou tranças). Através da história das bonecas poderá ser abordada a temática da escravidão, já que essas eram feitas durante as travessias das mães africanas a bordo dos tumbeiros, em que essas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam as bonecas.

Obs.: Não apresentamos propostas com relação ao CD que acompanha o livro, pois não encontramos o mesmo na escola.





O livro tanto tanto é uma obra do autor Trish Cooke, trabalha a temática “família”, mostrando os laços de união, carinho e respeito de uma família negra, como mencionado pelo o autor da obra “esta é uma família tão calorosa que nos dá vontade de participar desse lar”.

O livro traz como personagem principal um bebê negro que representa a alegria de toda família, todos os parentes que chegam até sua casa querem abraça-lo, dar carinho, atenção e brincar com ele. De forma bastante deleite, o livro traz um enredo envolvente que poderá ser utilizado na reflexão da valorização da criança e nos valores familiares. O(a) professor(a) pode trabalhar com esse livro no sentido dos valores familiares, a importância da participação da família na vida da criança.

Como proposta de trabalho a partir deste livro sugerimos um momento que pode envolver os pais e mães ou algum(a) responsável pela criança, seria realizada inicialmente uma acolhida com uma reflexão realizada pelo(a) docente sobre a importância do pais e mães na educação dos(as) filhos(as) e em seguida realizar a leitura do livro *Tanto, tanto*.

Após a leitura, poderá ser realizado alguns questionamentos como: O que temos a aprender com este livro? Será que somos presentes na vida em família? Como é o nosso relacionamento entre pai, mãe, filho e vice-versa?

Abrir-se-á, então, um momento de reflexão em que os pais, as mães e as crianças podem falar suas opiniões sobre o tema abordado. Posteriormente, os pais e as mães juntamente com os(as) alunos(as) farão um desenho a partir da proposta do livro, mostrando a união entre a família e a participação da família na vida das crianças. Após a realização do desenho, cada dupla apresentará o que confeccionou e, em seguida, será fixada no cartaz.



O QUE A



TEMANOS ENSINAR!

Um antropólogo que estudava os usos e costumes de uma tribo africana propôs uma brincadeira inofensiva às crianças. Encheu um pote com doces e guloseimas e colocou-o debaixo de uma árvore. Depois, chamou as crianças e combinou que quando desse o sinal, elas corriam para o pote e a que chegasse primeiro ficava com todos os doces que estavam lá dentro.

As crianças posicionaram-se na linha de partida que ele desenhou no chão e esperaram pelo sinal combinado. Quando deu o sinal, todas as crianças deram as mãos e começaram a correr em direção à árvore onde estava o pote. Quando lá chegaram, distribuíram os doces entre si e começaram a comê-los.

O antropólogo foi ter com as crianças e perguntou porque razão tinham ido todos juntos quando, o primeiro a chegar, ficaria com tudo que havia no pote e, assim, comeria muito mais doces.

As crianças responderam: "Ubuntu, tio. Como poderia um de nós ficar feliz se todos os outros estivessem tristes?"

Ele ficou desconcertado! Meses e meses a trabalhar, estudando a tribo, e não tinha compreendido, de verdade, a essência daquele povo. Ou jamais teria proposto a competição...

Ubuntu significa: **"Eu sou quem sou, porque somos todos nós!"**

Atenção: **porque SOMOS, não pelo que temos...**



BRINCADEIRAS AFRICANAS



O brincar é característico da criança e uma das formas pelas quais essas desenvolvem seus conhecimentos. No entanto, por muito tempo e ainda hoje, se observa a resistência da efetivação dessa prática no contexto da relação ensino-aprendizagem.

A ludicidade africana é uma das muitas ferramentas que o(a) professor(a) poderá utilizar para promover a aprendizagem das crianças com relação à temática afrobrasileira. Nesse sentido, apresentaremos algumas propostas dessas atividades.

PICULA

Pega-Pega

Nesta brincadeira é oportuno que inicialmente seja realizada uma roda de conversa sobre a origem da mesma e da palavra "picula", como surgiu, em que país é mais praticada, dentre outras informações que serão importantes para que a criança associe a brincadeira à cultura africana. É possível que muitas crianças já tenham brincado. No entanto, sem saber que essa é uma das muitas brincadeiras de origem africana.



Como jogar: Nesta brincadeira o grupo escolhe quem vai ser o(a) pegador(a), os(as) participantes correm livremente, enquanto o(a) pegador(a) tenta pegá-los. Quando isso acontece, quem for pego(a) é o próximo pegador.

Regras: Quem for pego(a) deverá ser o(a) próximo(a) pegador(a).

Quantidade de participantes: Dois ou mais participantes.

Local: Quadra ou pátio.

TERRA-MAR

Moçambique

Esta brincadeira se remete ao tráfico negreiro. Nesse sentido, é interessante que o(a) professor(a) a problematize-a, mostrando o que representou o tráfico a partir da brincadeira, que foi esta retirada e separação forçada dos africanos da sua terra natal para partirem ao mar rumo à escravidão. Abordar o tráfico utilizando a brincadeira será uma forma mais prática dos(as) alunos(as) absorverem o conteúdo, uma vez que a criança aprende brincando.



Como jogar: Uma longa reta horizontal deve ser riscada no chão. De um lado se escreve “terra” e do outro “mar”. No início todas as crianças podem ficar do lado da terra. Ao ouvirem: “mar”!, todas devem pular para o lado do mar. Ao ouvirem: “terra”!, pulam para o lado da terra. Quem pular para o lado errado sai. O último a permanecer vence.

Regras: Quem pular para o lado errado sai.

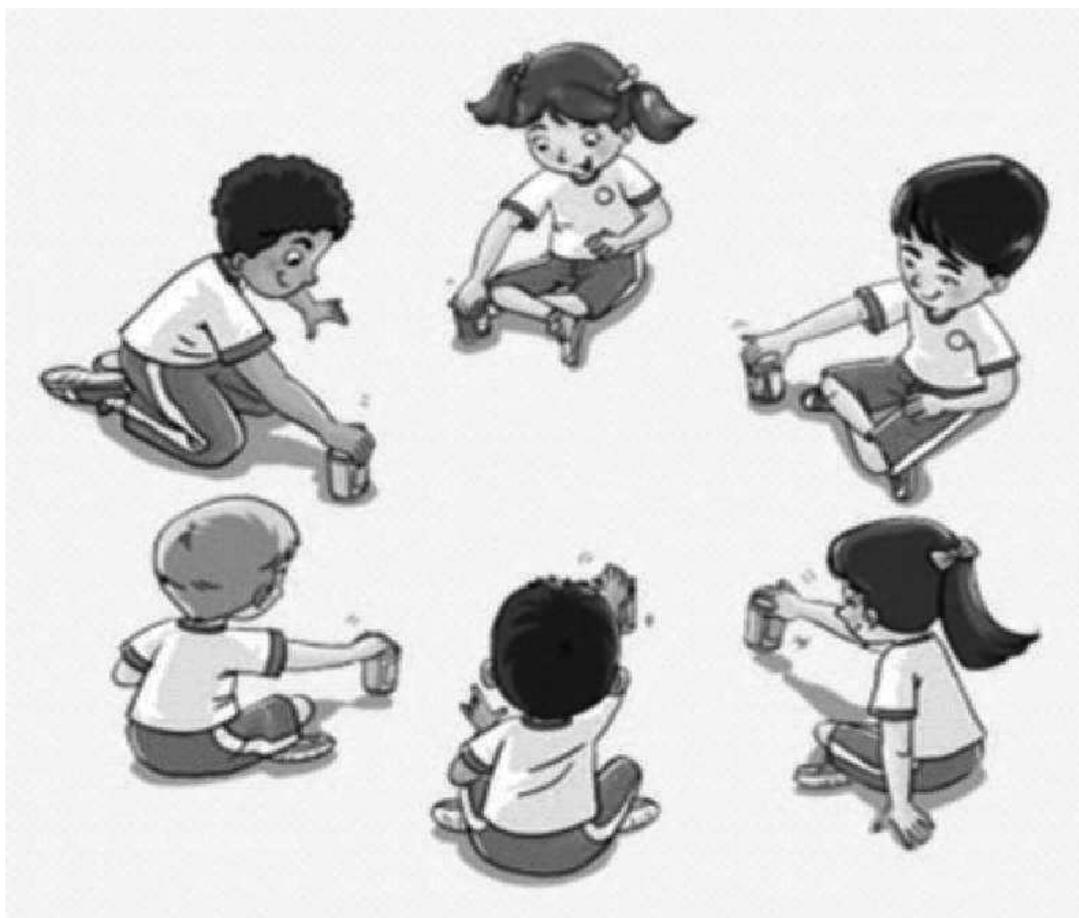
Quantidade de participantes: Dois ou mais participantes.

Local indicado: Quadra ou pátio.

ESCRAVOS DE JÓ

É uma brincadeira de roda guiada por uma cantiga bem conhecida, cuja letra pode mudar de região para região. Esta é bastante conhecida no meio escolar, porque geralmente as crianças adoram. Como além do brincar ela envolve o cantar, as crianças captam logo os passos. Assim, como as demais brincadeiras, o(a) professor(a) pode trabalhá-las em conjunto com o(a) docente de educação física, observando a desenvoltura das crianças, coordenação, agilidade, dentre outros aspectos.

É necessário, também, que ao executar as brincadeiras o(a) professor(a) procure sempre trabalhar com os(as) educandos(as), a origem, qual o sentido e qual o objetivo que se quer alcançar com a brincadeira.



Como jogar: Todos têm suas pedrinhas, tampas de garrafa ou latinhas, no começo elas são transferidas entre os participantes, seguindo a sequência da roda. Depois, quando os versos dizem “tira, põe, deixa ficar!”, todas seguem a orientação da música. No verso “guerreiros com guerreiros”, a transferência das pedrinhas é retomada, até chegar ao trecho “zigue, zigue, zá!”, quando os participantes movimentam as pedras que estão em mãos para um lado e para o outro, sem entregá-las a ninguém. Ganha quem conseguir permanecer na brincadeira até o fim.

Música: “Escravos de Jó, jogavam cachangá. Tira, põe, deixa ficar Guerreiros com guerreiros, fazem zig-zig-zá, guerreiros com guerreiros fazem zig-zig-zá”.

Regras: O jogador que errar os movimentos é eliminado da brincadeira.

Quantidade de participantes: Dois ou mais participantes.

Local indicado: Sala de aula ou pátio.

Também pode ser feita variações da brincadeira, como no exemplo da foto abaixo, canta-se a canção e no momento do “tira, põe, deixa ficar”, os(as) alunos(as) que estão segurando os bambus irão abri-los ou fechá-los de acordo com o comando da música. Nesta versão é preciso ter no mínimo cinco crianças para realizar a brincadeira, quatro para realizar os movimentos de fechar e abrir e uma



PULAR ELÁSTICO

Outra brincadeira de origem africana que poderá ser abordada é o Pula Elástico, muito simples de executá-la e bastante importante para desenvolver a coordenação motora, concentração e raciocínio da criança. É importante que ao trabalhar as brincadeiras africanas o(a) docente ressalte a criatividade do povo africano, pois mesmo sem muitas condições materiais, conseguiram criar brincadeiras tão interessantes.



Como jogar: Duas crianças ficam em pé, frente a frente, e colocam o elástico em volta dos tornozelos, formando um retângulo. Uma terceira criança começa a pular, fazendo uma sequência de saltos: pula para dentro, sobre e para fora do elástico, tentando completar a tarefa sem tropeçar. O grau de dificuldade aumenta ao longo da disputa: o elástico ainda deve subir do tornozelo para o joelho, cintura, tronco e pescoço. Dependendo da altura das crianças, o jogo vai ficando impraticável, mas é o desafio que estimula a brincadeira.

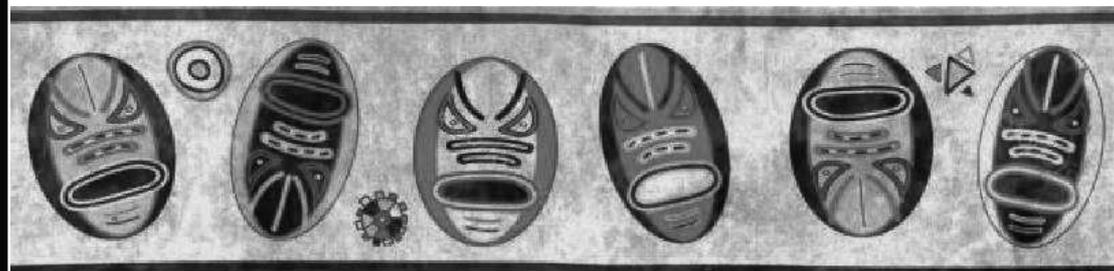
Regras: O jogador que errar os movimentos é eliminado da brincadeira.

Quantidade de participantes: Três ou mais participantes.

Local indicado: Sala de aula ou pátio.



FILMES

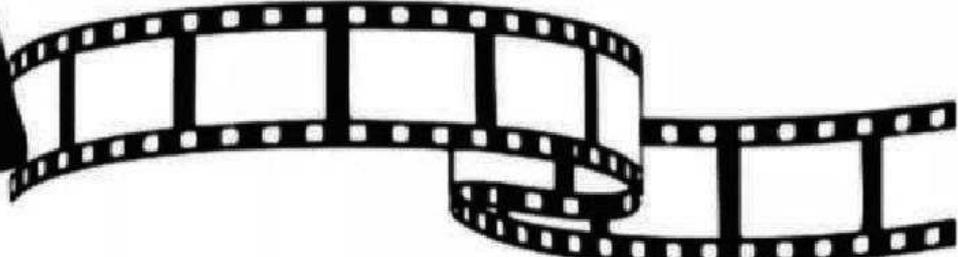


A utilização de filme e curta metragem como recursos didáticos representam uma proposta motivadora que visa facilitar a aprendizagem do(a) educando(a) e seu envolvimento com a temática abordada, neste caso, as questões étnico-raciais. Tais instrumentos possibilitam que o(a) aluno(a) encontre uma nova maneira de compreender os assuntos trabalhados em sala de aula, já que eles(as) não substituem o(a) professor(a), mas aprofundam o debate. A linguagem cinematográfica é complexa e mistura emoção, envolvimento, enredo, ação, música, luz, movimento, mistério, desafio, suspense. Por isso mesmo apresenta ampla capacidade de aceitação, principalmente, por parte do público infantil, já que trabalha o áudio e o visual de forma lúdica. Desse modo, os filmes e vídeos apresentam imenso potencial de aproveitamento no processo educativo. Diante do exposto, apresentaremos algumas sugestões de filmes e curtas-metragens que poderão ser utilizados na abordagem da temática afrobrasileira em sala de aula.





KIRIKU e a feiticeira

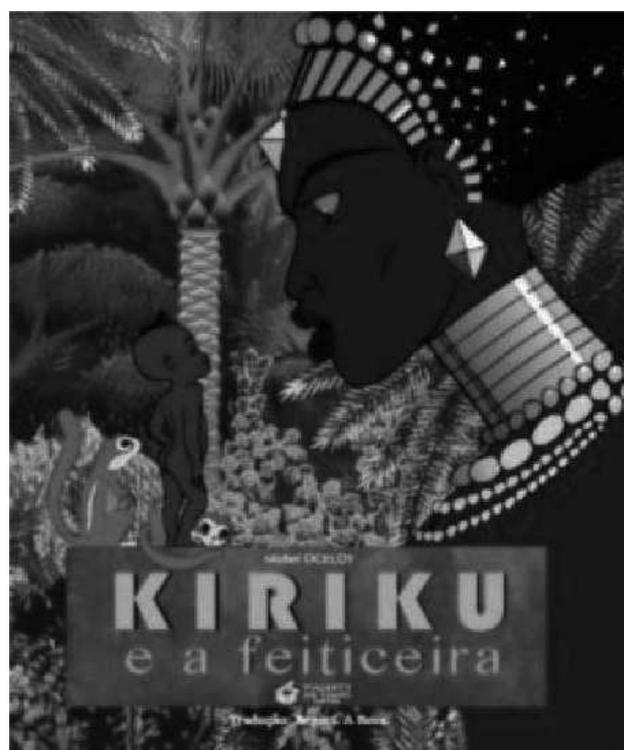


O filme *Kiriku e a Feiticeira* produzido por Michel Ocelot, narra as proezas de um garotinho africano, bom e corajoso, chamado Kiriku, que por nascer diferente dos demais de sua aldeia, foi discriminado, mas através de seus feitos recebe aceitação da comunidade. Assim que nasceu, ficou sabendo que sua aldeia sofria sob o domínio de uma feiticeira chamada Karabá. Por isso, movido de coragem e determinação toma várias iniciativas e realiza diversas ações para libertar o seu povo.

O filme abre um leque de opções para o(a) professor(a) trabalhar em sala de aula com a disciplina de história e demais áreas do saber. Em história poderá ser abordado diversos aspectos, como lendas africanas, países, danças, formas de organização em sociedade, costumes, dentre outros. Destacaremos algumas abordagens que o(a) docente poderá fazer para interdisciplinarizar com as áreas de português, história, geografia e artes.

Em português o(a) docente poderá trabalhar com o gênero textual «sinopse», por meio da análise através da sinopse do filme, fazendo revisão no texto e explorando a função social desse gênero.

Trazemos como sugestão, também, o vocabulário alfabético com palavras contidas no filme, pode ser realizado um ditado ou os(as) próprios(as) alunos(as) fazerem essa identificação enquanto assistem.



Na área de geografia após a exibição da obra, o(a) professor(a) pode realizar uma conversa com os(as) alunos(as) procurando localizar geograficamente a história com os alunos, abordando a forma de vida desta pequena aldeia africana: Como está organizada a aldeia? Qual a função dos que ali vivem? O que necessitam para sua vida cotidiana, e quais são os seus problemas? Em que época poderia se passar a história? Como a natureza aparece no filme, e como as pessoas se relacionam com ela?



É interessante falar dessa relação com a natureza, pois grande parte dos conflitos vividos por Kiriku e sua comunidade estão relacionados: o rio que está seco, os animais, o fogo que não pode ser apagado pela falta de água. Desse modo, o(a) docente pode tentar fazer essa relação com a realidade da seca que estamos vivenciando também em nossa cidade e no país como um todo. Para finalizar a atividade, cada aluno(a) deverá fazer um desenho sobre a sua relação cotidiana com a natureza: Como eles sentem que se relacionam com a natureza em termos de recursos naturais, lazer, espiritualidade, etc.? Após a elaboração do desenho, cada aluno(a) contará aos(às) colegas o que desenhou e por quê. Outra possibilidade será uma produção textual em que imaginem Kiriku chegando à cidade em que vivem: quais suas impressões, percepções e medos. Ou o contrário: pedir para que os(as) alunos(as) descrevam uma visita imaginária à aldeia de Kiriku.

VOCABULÁRIO ALFABÉTICO:

A - Aldeia, Água, Aranha
B - Besouro
C - Cabana, Canoa, Coração, Cupinzeiro
D - Dentes
E - Esquilo, Espinhos
F - Feiticeira, Flechas
G - Guardiães, Guerreiros, Gruta, Gambá
H - Homem, Herói
I - Irmão, Inteligência
J - Jóias, Javali
K - Kirikú, Karabá
L - Lanças,
M - Montanha, Mãe, Menino, Menina
N - Nozes
O - Ouro, Obrigado, Ossos
P - Paz, Pilão, Pássaro
Q - Coqueiros, Esquilos
R - Regato, Rochas
S - Sábio, Sentinela, Serpente
T - Tucanos, Talismã
U -
V - Vovô
X -
Z -

Na disciplina de artes, sugerimos que o(a) professor(a) analise os aspectos artísticos do filme, como, as cenas de dança e percussão africana, dois elementos que a cultura brasileira incorporou e que hoje ainda são muito presentes, principalmente, nos grupos de axé e samba. Assim, seria interessante a partir das propostas de músicas que serão apresentadas também neste plano que o(a) docente realize uma apresentação cultural na escola envolvendo danças africanas.

ASSISTA:

<https://www.youtube.com/watch?v=SZt0MskjWiY>



O curta-metragem *Cores e Botas*, relata a história de Joana, uma menina negra que queria ser paqueta. Este vídeo é uma ótima ferramenta para discutir com as crianças os padrões de beleza que a mídia nos impõe, padrões incoerentes com o povo brasileiro, tradicionalmente miscigenado, provocando também uma reflexão acerca da construção da autoestima infantil.

Através do curta-metragem o(a) docente poderá proporcionar uma roda de diálogo sobre essa problemática, levando os(as) alunos(as) à compreensão da beleza negra. Propomos a construção de um mural com fotos de personalidades negras, incluindo, intelectuais, artistas, cantores, professores, jogadores, dentre outros, para que as crianças tenham como referência alguém ali presente.

Durante a infância, as crianças sempre procuram se identificar com alguém que as chama atenção. No entanto, em virtude de uma mídia altamente etnocêntrica, muitas vezes a criança negra não tem nenhuma referência em que se possa espelhar. Trazer essa abordagem da valorização da pessoa negra é uma das formas para a quebra de preconceitos e busca de uma afirmação identitária.



ASSISTA:

<https://vimeo.com/20256457>

O PRECONCEITO CEGA



O PRECONCEITO CEGA

O vídeo retrata a desconfiança de um segurança de supermercado com relação a um homem negro que faz suas compras ali honestamente. Enquanto o segurança observa, um rapaz branco que também está no supermercado comete alguns roubos, sem ser percebido por conta de sua cor.

Através do vídeo o(a) professor(a) pode trabalhar a discussão sobre o preconceito que as pessoas negras ainda sofrem em situações cotidianas, refletindo sobre a importância de práticas de combate a esses preconceitos e discriminações.

Como proposta de atividade sugerimos a produção textual do tipo «relato de experiência» com tema sobre o preconceito. Como motivações para escrita, o(a) professor(a) poderia realizar os seguintes questionamentos: Para você o que é preconceito? Você já passou por alguma situação de preconceito ou já presenciou? De que forma podemos combatê-lo?

O(a) docente poderá propor que os(as) alunos(as) que não queiram se identificar no texto tenham essa possibilidade, pois muitos(as) podem sentir-se envergonhados(as) de expor para turma o que vivenciaram, a não identificação pode ser uma das formas mais viáveis para o desabafo desse(as) educandos(as).

Após a escrita, cada aluno(a) pode ler o seu próprio texto ou realizar a troca desses de modo que não se consiga identificar de quem foi.

Compreendemos que esse será um momento riquíssimo de troca de vivências, reflexões e uma oportunidade do(a) docente conhecer melhor seus(suas) educandos(as) e poder ajudá-los(as) a superar os possíveis traumas presenciados ou vivenciados.



ASSISTA:

<https://www.youtube.com/watch?v=aec-i7n6V48>

Ninguém nasce racista. ¹⁴³ Continue criança.



O vídeo veiculado à campanha do *Criança Esperança* como título: “*Ninguém nasce racista. Continue criança*”. O mesmo aborda um conjunto de cenas em que as crianças sentadas em frente a uma atriz negra recebem um texto contendo algumas frases de caráter agressivas, como: “Seu cabelo é ruim”, “não gosto da sua cor”, “você é feia” e precisam realizar a leitura dessas frases para a atriz. Durante o vídeo muitas crianças se emocionam, pois não conseguem proferir aquelas palavras e relatam que por muitas vezes foram vítimas de preconceito.



O vídeo permite um debate bastante profícuo com as crianças sobre o racismo, preconceito e discriminação. Assim, o(a) professor(a) poderá propor algumas questões para se refletir, como: Quem são as pessoas que vocês buscam para conviver no dia a dia? São aquelas que mais se parecem com vocês? Aquelas que pensam, agem e gostam das mesmas coisas que vocês? É mais fácil conviver com os “iguais”? Por quê? Qual o problema em conviver com quem é diferente? Vocês concordam que as diferenças afastam as pessoas? Concordam que é legal ser diferente? Por quê?

Após os questionamentos, oportunizar uma roda de diálogo entre os(as) alunos(as) a fim de saber suas opiniões, impressões e sentimentos sobre as perguntas e o vídeo. Poderá ser proposta também uma pesquisa no dicionário sobre significado das palavras “preconceito, discriminação e racismo”. Buscando identificar as diferenças entre esses conceitos e como tais se desencadeiam no cotidiano de nossa sociedade.

ASSISTA:

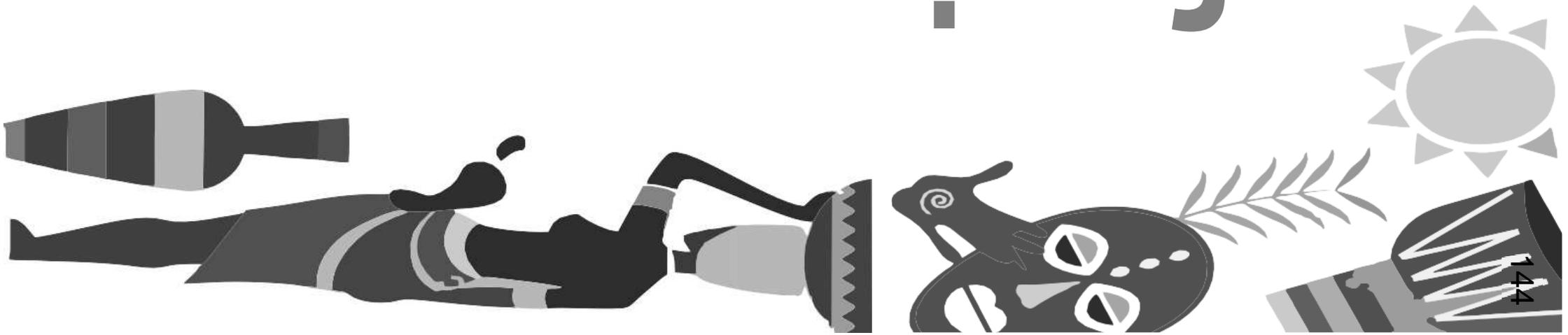
<https://www.youtube.com/watch?v=FsVnIWd1Zrs>



GASTRONOMIA

33

a f r i c a n a





A culinária é uma das muitas heranças africanas presentes no cotidiano dos brasileiros. É importante que o(a) professor(a) ao trabalhar a respeito da culinária ressalte que os(as) africanos(as) quando trazidos(as) para o Brasil já eram dotados(as) de uma vasta sabedoria, pratos típicos, como a feijoada, fruto da adaptação do(a) negro(a) as condições adversas da escravidão que com sobras de carnes, juntamente com a sabedoria resultaram em um dos pratos típicos mais apreciados em todo o país.

Sugerimos que o(a) docente inicie a abordagem sobre a culinária africana conversando com os(as) alunos(as) sobre alimentos que eles(as) gostam de consumir e solicite que citem alguns pratos tipicamente brasileiros. Em seguida poderá ser confeccionado um jogo, espécie de jogo da memória, a partir das comidas relatadas pelos(as) alunos(as). No jogo os(as) educandos(as) irão selecionar dentre as imagens de pratos culinários o que faz parte da culinária africana e o que não faz.





O(a) docente poderá propor que os(as) alunos(as) que façam uma busca dos ingredientes que são necessários para a produção dos pratos típicos africanos e realizarem a montagem de um mural com as fotos desses. Depois da montagem, discutir as propriedades de cada ingrediente: o aroma, sabor, cor, constituição (gorduras, proteínas, vitaminas) e seus benefícios para saúde.

Importante que o professor oriente a tarefa para ser desenvolvida em grupo e façam o trabalho de forma cooperativa. Cada grupo faz uma parte para compor a culinária e depois faz-se o registro escrito para ser compartilhado com os demais grupos.

Outra sugestão que agora abordamos é a construção de um calendário gastronômico africano, que utilizará o cardápio da escola como suporte para o estudo dos pratos típicos africanos. Tomando como exemplo a escola pesquisada, a mesma em seu cardápio conta com algumas comidas africanas, como, mungunzá, arroz de leite, cuscuz e canjica. Desse modo, o calendário o demarcaria os dias que as comidas africanas são consumidas na escola. Essa é uma atividade bastante significativa, pois os(as) alunos(as) poderão fazer essa relação entre o conhecimento e suas vivências, identificando que estamos estudando sobre algo que faz parte do seu cotidiano e foram heranças africanas.

O modelo do calendário gastronômico africano poderá ser fixado na cantina da escola, bem como no caderno dos alunos para que saibam o dia de consumo de cada alimento africano.

Como atividade de culminância, no dia **20 de novembro** poderá ser realizada uma mostra pedagógica para a comunidade, contendo uma exposição dos pratos típicos africanos, suas origens, fotos, receitas e a degustação desses. Para degustação sugerimos que cada família, juntamente com o aluno fique responsável por trazer um prato africano e compartilhasse com os demais sobre. Assim, será realizada essa integração entre escola e família e ainda oportunizar um momento riquíssimo de troca de experiências e sabores.

CALENDARIO GASTRONOMICO

MÈS			
J	F	M	A
M	J	J	A
S	O	N	D

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Música Música





Entre as linguagens artísticas, a música é uma das mais acessíveis e presentes no cotidiano dos alunos. A escola, no entanto, tem um papel muito importante no contato da criança com esse tipo de manifestação cultural. A ela, cabe garantir que se tome consciência dos elementos que fazem parte da linguagem musical (o som e o silêncio, os diferentes ritmos, etc.) Se tratando da temática afrobrasileira, a música é um importante instrumento de sensibilização da diversidade cultural e a contextualização dos conteúdos referentes à temática.



A MÃO DA LIMPEZA

(Gilberto Gil)



Gilberto Passos Gil Moreira nasceu em Salvador no dia 26 de junho de 1942. É cantor, compositor, multi-instrumentista, produtor cultural e político brasileiro, conhecido por sua inovação musical.

Gil foi também embaixador da Organização das Nações Unidas (ONU) para agricultura e alimentação e Ministro da Cultura do Brasil (2003-2008). Em mais de cinquenta álbuns lançados, ele incorpora a gama eclética de suas influências, incluindo rock, gêneros tipicamente brasileiros, música africana e erreggae.

A música retrata o período da escravidão destacando os serviços subalternos que eram empregados aos negros, comparando com o cotidiano atual, em que muitos continuam associados a tais funções em razão da falta de oportunidade pós-abolição.

É interessante que o(a) professor(a) oportunize a reflexão dos(as) alunos(as) a respeito da música, entregar a letra da mesma e pedir para que eles(as) percebam no verso “mesmo depois de abolida a escravidão, negra é a mão de quem faz a limpeza” e questione: Qual o significado desse trecho? O que aconteceu no período pós-abolição? Será que os(as) negros(as) não receberam as condições necessárias para acessão social?

Após, solicitar que os(as) educandos(as) formem grupos, de quatro a cinco pessoas, e entre eles destaquem os trechos que acharam mais interessantes e exponham para a turma, proporcionar uma roda de diálogo para que os grupos, juntamente com a turma, troquem seus posicionamentos e debates sobre o que acharam pertinente na canção.

Através da música o(a) docente poderá abordar temas como escravidão contextualizando com o momento atual, o que significou de fato a Lei Áurea e a abolição, possibilitando condições para que os(as) educandos(as) reflitam criticamente sobre estas questões, uma vez que tais conteúdos geralmente são abordados de maneira superficial e apenas pelo viés do livro didático.

A MÃO DA LIMPEZA

(Gilberto Gil)

O branco inventou que o negro
Quando não suja na entrada
Vai sujar na saída, ê
Imagina só
Vai sujar na saída, ê
Imagina só
Que mentira danada, ê

Na verdade a mão escrava
Passava a vida limpando
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o negro penava, ê

Mesmo depois de abolida a escravidão
Negra é a mão
De quem faz a limpeza
Lavando a roupa encardida,
esfregando o chão
Negra é a mão
É a mão da pureza

Negra é a vida consumida ao pé do
fogão
Negra é a mão
Nos preparando a mesa
Limpando as manchas do mundo com
água e sabão
Negra é a mão
De imaculada nobreza

Na verdade a mão escrava
Passava a vida limpando
O que o branco sujava, ê
Imagina só
O que o branco sujava, ê
Imagina só
Eta branco sujão

RACISMO É BURRICE

(Gabriel O Pensador)



Gabriel Contino nasceu no Rio de Janeiro, no dia 4 de março de 1974. Mais conhecido pelo nome artístico Gabriel, o Pensador, é um rapper, compositor, escritor e empresário brasileiro.

Além de cantor, Gabriel é escritor e lançou três livros, o autobiográfico, paralelamente a isso, Gabriel também é um ativista social tendo como projetos o "Pensador Futebol" que investe em jovens jogadores que querem se profissionalizar. Além de projetos de futebol, ainda tem um projeto social conhecido como "Pensando Junto" que atende as crianças carentes da Rocinha.

A referida canção oportuniza abordar a temática do racismo no Brasil de forma bastante significativa, estimulando o senso crítico dos(as) alunos(as).

Para o trabalho com a mesma sugerimos em um primeiro momento que o(a) professor(a) entregue a letra da música aos(às) alunos(as) e peça que eles acompanhem e escutem a canção.

Após a escuta, o(a) professor(a) conversará com os(as) alunos(as) a respeito da letra de Gabriel Pensador, levantando algumas questões e permitindo que os alunos relatem outras que chamaram a atenção: Vocês gostaram dessa música? Por quê? Qual o problema social retratado nessa letra? Segundo Gabriel, por que racismo é burrice? Por que o preconceito é uma herança cultural? O que significa fazer uma lavagem cerebral, segundo a música? É oportuno que o(a) professor(a) explore bem essas questões, deixando que os(as) alunos(as) exponham suas opiniões e posicionamentos sobre o assunto.

Em seguida, o(a) docente proporá aos(às) alunos(as) a confecção de um cartaz, o qual possa servir como um lembrete para as pessoas ficarem atentas à igualdade racial e ao respeito ao próximo. Esse cartaz poderá ser colado em murais nos corredores da escola.

RACISMO É BURRICE

(Gabriel O Pensador)

Salve, meus irmãos africanos e lusitanos, do outro lado do oceano
 "O Atlântico é pequeno pra nos separar, porque o sangue é mais forte que a água do mar"
 Racismo, preconceito e discriminação em geral;
 É uma burrice coletiva sem explicação
 Afinal, que justificativa você me dá para um povo que precisa de união
 Mas demonstra claramente
 Infelizmente
 Preconceitos mil
 De naturezas diferentes
 Mostrando que essa gente
 Essa gente do Brasil é muito burra
 E não enxerga um palmo à sua frente
 Porque se fosse inteligente esse povo já teria agido de forma mais consciente
 Eliminando da mente todo o preconceito
 E não agindo com a burrice estampada no peito
 A "elite" que devia dar um bom exemplo
 É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento
 Num complexo de superioridade infantil
 Ou justificando um sistema de relação servil
 E o povão vai como um bundão na onda do racismo e da discriminação
 Não tem a união e não vê a solução da questão
 Que por incrível que pareça está em nossas mãos
 Só precisamos de uma reformulação geral
 Uma espécie de lavagem cerebral

Racismo é burrice

Não seja um imbecil
 Não seja um ignorante
 Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante
 O quê que importa se ele é nordestino e você não?
 O quê que importa se ele é preto e você é branco
 Aliás, branco no Brasil é difícil, porque no Brasil somos todos mestiços
 Se você discorda, então olhe para trás
 Olhe a nossa história
 Os nossos ancestrais
 O Brasil colonial não era igual a Portugal
 A raiz do meu país era multirracial
 Tinha índio, branco, amarelo, preto
 Nascemos da mistura, então por que o preconceito?
 Barrigas cresceram
 O tempo passou
 Nasceram os brasileiros, cada um com a sua cor
 Uns com a pele clara, outros mais escura
 Mas todos viemos da mesma mistura
 Então presta atenção nessa sua babaquice
 Pois como eu já disse racismo é burrice
 Dê a ignorância um ponto final:
 Faça uma lavagem cerebral

Racismo é burrice

Negro e nordestino constroem seu chão
 Trabalhador da construção civil conhecido como peão
 No Brasil, o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou o que lava o chão de uma delegacia
 É revistado e humilhado por um guarda nojento
 Que ainda recebe o salário e o pão de cada dia graças ao negro, ao nordestino e a todos nós
 Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói
 O preconceito é uma coisa sem sentido
 Tire a burrice do peito e me dê ouvidos
 Me responda se você discriminaria
 O Juiz Lalau ou o PC Farias

Não, você não faria isso não
 Você aprendeu que preto é ladrão
 Muitos negros roubam, mas muitos são roubados
 E cuidado com esse branco aí parado do seu lado
 Porque se ele passa fome
 Sabe como é:
 Ele rouba e mata um homem
 Seja você ou seja o Pelé
 Você e o Pelé morreriam igual
 Então que morra o preconceito e viva a união racial
 Quero ver essa música você aprender e fazer
 A lavagem cerebral

Racismo é burrice

O racismo é burrice mas o mais burro não é o racista
 É o que pensa que o racismo não existe
 O pior cego é o que não quer ver
 E o racismo está dentro de você
 Porque o racista na verdade é um tremendo babaca
 Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca
 E desde sempre não pára pra pensar
 Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar
 E de pai pra filho o racismo passa
 Em forma de piadas que teriam bem mais graça
 Se não fossem o retrato da nossa ignorância
 Transmitindo a discriminação desde a infância
 E o que as crianças aprendem brincando
 É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando
 Nenhum tipo de racismo - eu digo nenhum tipo de racismo - se justifica
 Ninguém explica
 Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural
 Todo mundo que é racista não sabe a razão
 Então eu digo meu irmão
 Seja do povão ou da "elite"
 Não participe
 Pois como eu já disse racismo é burrice
 Como eu já disse racismo é burrice

Racismo é burrice

E se você é mais um burro, não me leve a mal
 É hora de fazer uma lavagem cerebral
 Mas isso é compromisso seu
 Eu nem vou me meter
 Quem vai lavar a sua mente não sou eu
 É você.

OLHOS COLORIDOS

(Sandra de Sá)



Sandra Cristina Frederico de Sá nasceu no Rio de Janeiro no dia 27 de agosto de 1955. É uma cantora e compositora brasileira, expoente da música popular brasileira, com denso enfoque em black music mundial. Sua voz grave e potente vem de sua africanidade, pois é neta de um caboverdiano.

Sugerimos como proposta de atividade para essa música, que o(a) professor(a) inicie com a dinâmica das cores antes de chegar ao tema propriamente dito. Para sensibilizar os(as) alunos(as), dê um balão colorido para cada um(a) e peça que escrevam em um pequeno papel uma qualidade que admira nas pessoas, dobre e coloque dentro do balão. Em seguida peça que cada aluno(a) encha e amarre o balão após colocar o papel dentro dele.

Após esse momento, coloque a música Olhos Coloridos de Sandra de Sá e oriente que os(as) alunos(as) joguem os balões para cima e dancem. A regra da dinâmica é cuidar para que nenhum balão caia, não necessariamente o seu. É importante que cuidem dos balões de todos, quando desligar a música oriente que cada aluno(a) pegue um balão qualquer e fique com ele.

Em seguida, organize os(as) alunos(as) em roda e peça que um a um vá estourando seu balão e lendo o que está escrito dentro dele, seguido dos seguintes questionamentos: O que sentiu ao cuidar dos balões dos(as) colegas? Que importância teve a cor de seu balão na hora da brincadeira? Qual a importância das cores? Tem uma cor mais importante que a outra? Todos os seres humanos são da mesma cor?

A partir da música e da dinâmica é possível sensibilizar os(as) educandos(as) acerca do respeito, ajuda mútua e valorização de suas identidades. Ainda é possível através da música, abordar temas como a diversidade do povo brasileiro, heranças africanas, dentre outros.

OLHOS COLORIDOS

(Sandrá de Sá)

Os meus olhos coloridos
 Me fazem refletir
 Eu estou sempre na minha
 E não posso mais fugir...

Meu cabelo enrolado
 Todos querem imitar
 Eles estão baratinado
 Também querem enrolar...

Você ri da minha roupa
 Você ri do meu cabelo
 Você ri da minha pele
 Você ri do meu sorriso...

A verdade é que você
 (Todo brasileiro tem!)
 Tem sangue crioulo
 Tem cabelo duro
 Sarará, sarará
 Sarará, sarará
 Sarará crioulo...
 Sarará crioulo
 Sarará crioulo...



Elaboradores

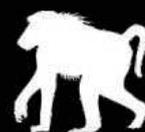
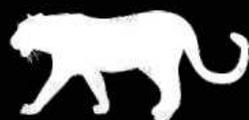
Hayana Crislayne Benevides da Silva

(Mestrado Profissional em Formação de Professores)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Dr^a Patrícia Cristina Aragão

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos levou a compressão acerca da prática docente de duas professoras com relação a temática afrobrasileira no ensino de história dos anos iniciais do ensino fundamental. Bem como, a perceber os desafios e as possibilidades que essas encontram no desenvolvimento de ações referentes a problemática em estudo.

A escrita do trabalho nos permitiu adentrar por áreas do conhecimento até então pouco aprofundadas, pois mesmo já tendo afinidade com a temática racial em virtude de estudos realizados durante a graduação, as questões curriculares e os debates sobre ensino de história exigiu de nós um maior esforço para compreensão e muitos estudos teóricos, o que contribuíram ainda mais para nossa formação.

A inserção das questões étnicas no contexto escolar é um passo importante para a emancipação das múltiplas identidades que se entrelaçam neste espaço. Por isso, conceber a escola através da perspectiva da diversidade requer mudanças de posturas, currículos e práticas pedagógicas, além da abertura por parte das instituições escolares e Secretárias de Educação para que os professores tenham condições materiais de formação docente. O debate sobre formação docente foi outro ponto que buscamos levantar ao longo desta pesquisa, por se tratar de um elemento fundamental para a inserção das questões étnicas em sala de aula.

A partir das narrativas das duas docentes foi possível perceber os desafios à nível de formação docente que essas encontram para o desenvolvimento da temática afrobrasileira em suas práticas pedagógicas, não havendo por parte da escola e da Secretária de Educação a devida liberação, nem mesmo incentivo para participação destas. E os desafios não se limitam a falta de formação, pois ainda nos foi relatado que na escola há carência de recursos didáticos pedagógicos e interferência da família para o trato com as questões étnicas.

Todavia, mesmo diante deste cenário que para outras poderia ser desmotivador, notabilizamos através das falas das professoras Heloísa e Clarissa que as mesmas buscam superar estes entraves e procurando desenvolver ações significativas com relação à temática afrobrasileira e investindo em metodologias dinâmicas através filmes, músicas e paradidático.

Mediante a realidade das docentes, procuramos através desta pesquisa buscar instrumentos que pudessem aprimorar e subsidiar o trabalho com as questões étnicas que elas já vêm desenvolvendo na escola. Desse modo, o “*Plano de ações pedagógicas: Pensando a temática afrobrasileira em uma escola do campo*”, que constará como o produto desta dissertação, foi percorrido como mais uma estratégia de inserção da temática afrobrasileira nas práticas pedagógicas das docentes.

O referido Plano servirá como suporte para a sistematização destas ações, pois apresenta diversos aspectos relacionados a literatura, música, gastronomia, brincadeiras e filmes que poderão ser trabalhados durante todo o ano letivo e no viés do diálogo com outras disciplinas do conhecimento, como artes, português, geografia, dentre outras. Por se tratar de um material pensado a partir da realidade o mesmo possibilita que as docentes tenham acesso as diversas atividades que poderão ser utilizadas na abordagem da temática afrobrasileira, bem como na introdução de novas metodológicas quando acharem necessário.

Dessa maneira, o supracitado plano permite a reflexão acerca da inclusão das questões étnicas no ensino de história dos anos iniciais do ensino fundamental, nas práticas educativas e no currículo escolar, tendo em vista que mesmo diante da obrigatoriedade da temática como assegura a Lei 10.639/2003 a mesma encontra barreiras para sua efetivação.

Compreendemos que as contribuições da nossa pesquisa vai para além do contexto pesquisado, uma vez que as narrativas das docentes nos levam a compreender os desafios de um cotidiano que pode ser comum a outras escolas públicas ou privadas, especialmente escolas rurais. Além disso, procuramos elaborar o “*Plano de ações pedagógicas: Pensando a temática afrobrasileira em uma escola do campo*” de maneira lúdica e de fácil utilização, investindo em propostas que são possíveis de serem aplicadas em qualquer contexto a depender das adequações metodológicas de cada professor que o for utilizar.

No entanto, o plano por si só não basta, é preciso que as políticas públicas e as instâncias educacionais invistam na formação docente relacionada à temática afrobrasileira, pois mediante ao conhecimento é que o professor poderá compreender a importância de se discutir essa abordagem em suas práticas educativas, e assim contribuir para a formação identitária de seus alunos, ações de combate aos preconceitos e valorização princípios multiculturais de inclusão e emancipação sociocultural.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz**, São Paulo, n.10, p.555-565, jul./dez. 2012.

ASSUMPÇÃO, Raiane Patrícia Severino. O papel do educador hoje e sua participação política e social. In: Vera Maria Candau; Susana Beatriz Sacavino. (Org.). **EDUCAÇÃO - temas em debate**. 1ed.Rio de Janeiro: Novamerica, 2015, v. U, p. 48-5.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: um desafio para a formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.108-119, Jul/Dez 2011.

BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Cultura Negra e Dominação**. Porto Alegre: Unisinos, 2006.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural/Orientação sexual**. 3ª edição. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001. Volume 10.

_____. **Constituição da República do Brasil**. 36 edição Atualizada e Ampliada. São Paulo: Saraiva, 2005. (Coleção Saraiva de Legislação).

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria Especial de políticas de Promoção de Igualdade Racial/MEC,

2004.

_____. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 jan 2017.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Pedagogia:** ação educacional e as inter-relações institucionais e pessoais. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 10, p. 87-112, 2006.

CANDAU, Vera M.; ANHORN, Carmen T. G. **A questão didática e a perspectiva multicultural:** uma articulação necessária. Trabalho apresentado na 23a Reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, 2000. Disponível em: Acesso em: 10 set. 2017.

CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Susana Beatriz. **Educação:** Temas em debate. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

CANEN, A. e OLIVEIRA, Ana M. A. de. (2002). **Multiculturalismo e Currículo em ação:** um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. n. 21, p. 61 a 74.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas:** sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p.549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.

COSTA, M. V. **Currículo e política cultural.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**, UFPR: Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2001.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. **Cultura Afro-brasileira e Africana Nos Currículos da Educação Básica.** *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**, Coleção Por uma Educação Básica do Campo, Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo 1999, vol. 2.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/ dos/com os cotidianos**. Petrópolis: DPA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de (Org). **Livro didático de História: escolhas e utilizações**. Natal, RN: EDFURN.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Orquídea; SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. As contribuições das pesquisas em formação de professores/as para a compreensão de prática pedagógica como prática institucional. **Revista de Educação Universidade de Pernambuco Caruaru**, v.3, n.4, mar./mai..2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513> Acesso em: 21 fev.2018.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultural e educação**. São Paulo: Biruta, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomas Tadeu da; Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professor: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, CARLOS. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 06 mar. 2017.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação Inicial de professores para educação básica: uma (re)visão geral**. Revista São Paulo em Perspectiva, vol. 14, n. 1. São Paulo: SEADE, jan/mar. 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf_a.php?t=003. Acesso em: 21 fev. 2018.

MELO, M. M. **Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de pedagogia**. 2012. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MÓNICO, Lisete; ALFERES, Valentim. **A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa**. Revista Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, v. 3, n. 7, abr./jun.2017. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>. Acesso em: 06 fev. 2018.

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

NADAL, B. G; PAPI, S. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: NADAL, B. G. (Org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2007.

NEMI, Ana; et al. **Ensino de história e experiências**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009.

NÓVOA, Antonio (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1991.

PEREIRA, Jefferson da Silva. **O ensino de história durante a ditadura militar (1964-1985)**. IN: XXV Semana de Ciências Sociais, 2014, Londrina. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT6-%202014/GT6_Jefferson%20da%20Silva%20Pereira.pdf. Acesso em: 15 jan. 2017.

RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Revista Virtual de Humanidades**, v. 5, n. 10, abr./jun.2004. Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme>. Acesso em: 06 dez. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa-ação: Princípios e métodos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Ana Célia da. **A representação do no livro didático: o que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**, Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SILVA, Tomas Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. **Documento de identidade**. 3e.d. BH: Autentica, 2009.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLADARES, L. **Os dez mandamentos da observação participante**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol.22, nº 63 São Paulo Feb. 2007.

VAREJÃO, Maria da Conceição de Carvalho. **Prática Pedagógica Docente Promotora de Igualdade Racial**. (Dissertação em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 45. 120, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu da; Hall, Stuart. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro da entrevista



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Estimado(a) professor(a),

Gostaria que você colaborasse conosco respondendo a esta entrevista.

Agradecemos a sua valiosa contribuição!

Orientanda: Hayana Crislayne Benevides da Silva

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo

ROTEIRO DA ENTREVISTA

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Etnia:

Sexo:

Idade:

Profissão:

Cidade onde reside:

Escolaridade:

Curso de Graduação:

Instituição:

Curso de Pós-graduação:

Instituição: Ano de conclusão:

II – DADOS PROFISSIONAIS

- 1. Há quanto tempo atua no magistério da Educação Básica?**
- 2. Há quanto tempo atua na escola do campo?**
- 3. Há quanto tempo atua na escola?**
- 4. Qual o ano/série que você leciona?**
- 5. Quantas horas semanais você trabalha?**
- 6. Você participa ou já participou de algum curso de formação, especialização, outros, quais?**
- 7. Você já fez algum curso de formação sobre a temática étnico-racial na perspectiva da negritude, se sim, quando foi e como foi esta formação?**

III – TEMÁTICA AFROBRASILEIRA NA ESCOLA DO CAMPO

- 1. O que você conhece a respeito da lei 10.639/2003 e a proposta dela para pensar a inclusão da temática da história e cultura afrobrasileira, se positivo, através de que canal ficou sabendo?**
- 2. Em sua opinião quais os desafios que você considera que o docente tem para discutir a questão étnico-racial na escola?**

3. **Nas aulas de história que você leciona do ensino fundamental I, com que frequência você aborda a temática afrobrasileira?**
4. **Você já trabalhou a cultura afrobrasileira em datas tais como, no dia 13 de maio (abolição) e o no 20 de novembro (Consciência Negra)?**
5. **Na sua prática docente você já vivenciou em sala de aula cenas de racismo, discriminação e preconceitos entre seus alunos? Como você reagiu diante dessa situação?**
6. **Você já percebeu cenas de exclusão entre as crianças na sala com relação a questão da cor?**
7. **Na sua opinião qual a importância de discutir a temática racial na perspectiva da negritude na sala de aula e na escola como um todo?**
8. **Você já participou de alguma mostra ou de alguma semana pedagógica que discutia essa temática, como foi e quando foi?**
9. **Para você qual a importância de na formação docente discutir a temática racial, possibilitando o professor desenvolver tal discussão na sua prática pedagógica?**
10. **Como você vê na abordagem do livro didático o tema da história e cultura afrobrasileira?**
11. **Na sua opinião, em que o livro didático que você utiliza possibilita trabalhar essa temática**

12. Para você qual a importância da inclusão dessa temática no projeto pedagógico da escola?
13. Você acredita que esta temática deve ser discutida por professores, gestores e demais funcionários da escola nas reuniões de planejamento?
14. Você já vivenciou em sala de aula ou na escola alguma interferência da família com relação ao seu trabalho com a temática?
15. Como você vê a participação da família na escola em relação a esta temática ou na perspectiva da afirmação ou da negação da negritude da criança?
16. Que tipo metodologias geralmente você trabalha com suas aulas?
17. Você sente dificuldade de trabalhar metodologicamente esta temática?
18. Com que frequência você trabalha com literatura, história em quadrinhos, filmes, entre outros? Você sente dificuldade em trabalhar algum desses recursos? Por quê?
19. Como você faz seus planejamentos e avaliações?
20. Quais as dificuldades que você sente para fazer seu planejamento?
21. Que tipo de estratégias você utiliza para avaliar?

ANEXOS

Anexo A – avaliação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA/CONEP



PARECER DO RELATOR: 19

Número do CAAE: 60153616.1.0000.5187

Pesquisadora Responsável: Hayana Crislayne Benevides da Silva

Orientadora: Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

Data da relatoria: 26/09/2016

Apresentação do Projeto: Projeto intitulado Educação escolar e prática docente: tessituras do ensino de história e cultura Afrobrasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, encaminhado a Plataforma Brasil e Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba para análise e parecer com fins de obter autorização para aplicação de pesquisa do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da UEPB, Campus I. A inclusão da história e cultura afrobrasileira nos currículos escolares e na formação inicial e continuada de professores vem se afirmando cada vez com maior força em nosso país. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo principal investigar como a temática da história e cultura afrobrasileira está sendo desenvolvida na prática docente de professoras, dos anos iniciais nas aulas de história, da escola do campo Antônio Alves de Araújo, localizada no município de Campina Grande-PB. Realizaremos nesta pesquisa um diálogo da história com a educação na abordagem da temática racial na perspectiva do ensino de história e cultura afrobrasileira. Para subsidiar nosso estudo, destacamos como suporte teórico: Bittencourt (2011), na abordagem do ensino de história, Gonçalves; Silva (2006) na compreensão do multiculturalismo, Munanga (2008) na discussão sobre negritude, Nóvoa (1999), Tardif (2002), Pimenta (2012) no debate sobre a formação de professores, dentre outros. Fundamentamo-nos também em documentos oficiais que versam sobre a temática afrobrasileira e sua inclusão no contexto escolar. Para tanto, utilizaremos como aporte metodológico a pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação com interface nas discussões dos cotidianos. Como instrumentos de pesquisa empregaremos as técnicas da observação participante e entrevista semi-estruturadas, visto que essas fontes nos permitirá uma melhor compreensão a respeito do objeto de estudo. Acreditamos que a formação docente é uma condição *sinequa non* para colocar em prática um trabalho crítico-reflexivo, com vista ao combate a discriminações e preconceitos no cotidiano escolar e na sala de aula.

Objetivo da Pesquisa: Investigar como a temática da história e cultura Afrobrasileira está sendo desenvolvida na prática docente de professoras dos anos iniciais nas aulas de história da escola do campo Antônio Alves de Araújo, localizada no município de Campina Grande-PB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: A referida pesquisa não oferece riscos de maior potencial, poderá gerar constrangimento no fornecimento de dados pessoais, o que será amenizado e mantido em sigilo pelos pesquisadores. Enquanto benefícios poderá o estudo trazer contribuições significativas para os estudos voltados à temática afrobrasileira, especificamente, para a efetivação desta no contexto de sala de aula e no cotidiano escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Trata-se de um estudo exploratório, descritivo, com abordagem qualitativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Os termos encontram-se devidamente anexados.

Recomendações: Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Sem pendências.

Situação do projeto: Aprovado.



Confidential

Anexo B- Declaração de concordância da Orientadora**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICA DOCENTE:
TESSITURAS DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu, **Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo**, professora do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba, portadora do RG: 941371 SSP-PB, CPF: 395233064-72 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, PB, 15 / 09 / 2016

Rayana Cristiana Simões da Silva

Pesquisador Responsável

Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Orientador(a)

Anexo C- Declaração de consentimento do gestor da Escola Antônio Alves de Araújo

**SÍTIO TAMBOR – DISTRITO DE SÃO JOSÉ DA MATA – CAMPINA GRANDE
CNPJ-01.95.452415/0001-84**

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **“Educação Escolar e Prática Docente: Tessituras do Ensino de História e Cultura Afrobrasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”**, desenvolvido pela aluna Hayana Crislayne Benevides da Silva do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

Campina Grande, 15 de setembro de 2016.


Assinatura do Responsável Institucional

Josimar F. dos Santos
DIRETOR ESCOLAR
AUT Nº 30/2016

Anexo D- Termo de autorização da Secretária de Educação de Campina Grande



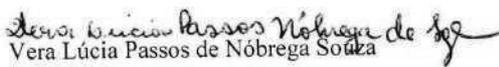
Estado da Paraíba
 Prefeitura Municipal de Campina Grande
 Secretaria de Educação

Campina Grande, 05 de setembro de 2016

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

A Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, através da Diretoria Técnico Pedagógica, está ciente da intenção do projeto de pesquisa intitulado “**Educação Escolar e Prática Docente: Tessituras do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**”, desenvolvido pelo(a) aluno(a) **Hayana Crislayne Benevides da Silva**, regularmente matriculado(a) no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, a ser realizada na Escola Municipal Antônio Alves de Araújo, no período de setembro a dezembro de 2016, sob a orientação do(a) Prof.^a Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, mediante as seguintes condições:

1. O(a) pesquisador(a) deverá apresentar uma cópia do Projeto à Coordenação, juntamente com ofício encaminhado pelo setor competente da Universidade pesquisadora, a fim de firmar um Termo de Compromisso para a realização da Pesquisa;
2. Caberá ao pesquisador (a), respeitando as questões éticas, tornar ciente os participantes, os quais deverão assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
3. O(a) pesquisador(a) se comprometerá a socializar os resultados da Pesquisa com a Secretaria de Educação.


 Vera Lúcia Passos de Nóbrega Souza
 Diretora Técnico Pedagógica

Secretaria de Educação
 Rua Paulino Raposo, 347 – Centro – Campina Grande/PB. CEP: 58.400-358
 E-mail: gabineteseduc.cg@gmail.com
 Telefone: 33225503