

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO - AGEUFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS- CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PPGEEB

LUCILEIDE MARTINS BORGES FERREIRA

*LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: construindo
caminhos para a educação quilombola na Unidade Integrada
Pontal no município de Bequimão/MA*



São Luís
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO - AGEUFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PPGEEB

LUCILEIDE MARTINS BORGES FERREIRA

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: construindo caminhos para a
educação quilombola na Unidade Integrada Pontal no município de Bequimão/MA

São Luís
2020

LUCILEIDE MARTINS BORGES FERREIRA

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: construindo caminhos para a educação quilombola na Unidade Integrada Pontal no município de Bequimão/MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

São Luís
2020

Imagem da capa: A Literatura Afro-Brasileira

Disponível em: <https://cultura.culturamix.com/literatura/a-literatura-afro-brasileira>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

FERREIRA, LUCILEIDE MARTINS BORGES.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA : construindo caminhos para a educação quilombola na Unidade Integrada Pontal no município de Bequimão-MA / LUCILEIDE MARTINS BORGES FERREIRA. - 2020.

219 f.

Orientador(a): ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Educação Quilombola. 2. Ensino. 3. Literatura Afro-brasileira e Africana. I. NUNES, ANTONIO DE ASSIS CRUZ. II. Título.

LUCILEIDE MARTINS BORGES FERREIRA

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: construindo caminhos para a educação quilombola na Unidade Integrada Pontal no município de Bequimão/MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes (Orientador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. José Carlos de Melo (1º Examinador)
Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profª Drª Maria da Conceição dos Reis (2ª Examinadora)
Doutora em Educação (PPGEdu/UFPE)

Ao meu filho Miguel Lucas, cujo amor sem medidas tem me inspirado a lutar em prol da educação das crianças, em especial das crianças negras.

AGRADECIMENTOS

À Deus, ser supremo no qual acredito e atribuo a responsabilidade pela minha existência, em quem busco força e sabedoria para continuar exercendo, com responsabilidade, a árdua tarefa de educar crianças para que compreendam e valorizem as diferenças.

Aos meus pais, Paulino Álvares Borges e Arcângela Lemos Martins, pelo amor e dedicação durante todo o meu processo educacional, ainda que, em grande parte do tempo, distantes fisicamente, mas próximos afetivamente.

Ao meu filho Miguel Lucas e meu esposo Miguel Arcângelo, por cada gesto de carinho, por cada sorriso e abraço acolhedor no momento de chegada em casa depois de um dia estudo e uma jornada de trabalho.

À Universidade Federal do Maranhão que desde a minha graduação em Pedagogia tem sido a instituição que me proporcionou a minha formação acadêmica e profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), pela oportunidade de acessar um curso de Mestrado e contribuir com a educação do meu lugar de origem. Assim, agradeço ao coordenador, professor Antonio de Assis Cruz Nunes e a vice-coordenadora, professora Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

À Unidade Integrada Pontal, pela possibilidade de adentrar o espaço escolar para construir de forma coletiva uma proposta de intervenção, cuja pretensão é potencializar as estratégias de ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Ao professor Doutor Antônio de Assis Cruz Nunes, pela disponibilidade, dedicação e compreensão durante o processo de orientação deste trabalho de pesquisa.

Ao professor José Carlos de Melo pela participação como membro interno da minha banca. Acredito, que assim como na disciplina que ministrou aprendi muito sobre a Educação infantil, espero aprender com suas contribuições.

À professora Maria da Conceição dos Reis que gentilmente aceitou participar da minha banca como membro externo.

Aos professores com os quais tive o prazer de aprender durante as disciplinas ministradas para a turma de 2018: Vanja Dominices, Assis Nunes, Sirlene Mota, Delcineide Segadilha, Maria José Albuquerque e José Carlos de Melo.

À quarta turma do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, em especial à Luanda (companheira de orientação), pelas contribuições, trocas de experiências e materiais de estudo.

Ao Grupo de Estudo Investigações Pedagógicas Afro-Brasileiras, pelos momentos de estudos e construção de conhecimentos acerca das Relações Étnico-Raciais.

À professora Delcineide Segadilha, pelas contribuições dadas a este trabalho nas bancas de pré-qualificação e qualificação.

Às amigas-irmãs Darcilene, Maria e Sonia, que me ajudam a cuidar do meu filho nos momentos de ausência e horas de estudo. Dividir tempo entre atividades acadêmicas, atividades profissionais e a maternidade requer sabedoria, coragem e, sobretudo, humildade para pedir ajuda nas horas difíceis.

Aos amigos e companheiros de trabalho, com os quais aprendi muito durante os momentos de estudo e formação de professores, equipe unida e corajosa, nomeadamente formada por: Kenia, Danniele, Márcia, Ronice, Paula, Joel, Solange, Elisangela, Celso, Izoíla, Suely, Leila e Antonio.

À Paula Renné, Solange Cristina e Joel Nascimento, pelos maravilhosos e divertidos momentos de estudo dos textos da seleção de 2018, estudos estes realizados após a jornada de trabalho na SEMED de Paço do Lumiar.

A todos e todas que de forma direta e/ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

“As histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar esta dignidade despedaçada.”

Chimamanda Adichie (2019)

RESUMO

A pesquisa trata sobre a literatura Afro-brasileira e africana em contextos escolares quilombolas. O estudo está organizado em duas partes, a saber: a teórica e a empírica. Na parte teórica são descritas as categorias conceituais sobre literatura em nível geral e em nível de Brasil. A literatura é evidenciada como um instrumento pedagógico para abordagem da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em continuidade da parte teórica, foi feita uma descrição acerca do percurso da inserção da História e Cultura Afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica em nível de Brasil e de Maranhão. Finalizando a parte teórica, o estudo faz uma descrição analítica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Na parte empírica, há uma descrição da caracterização da Unidade Integrada Pontal; a metodologia da investigação; as análises e interpretações dos dados da pesquisa; e a intervenção por meio do produto educacional. O objetivo geral da pesquisa foi investigar como é desenvolvido o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Unidade Integrada Pontal, na perspectiva de construir um caderno de orientações didáticas sobre a literatura afro-brasileira e africana como instrumento de materialização dos conteúdos referentes à temática. As principais fontes bibliográficas utilizadas foram: Souza e Vieira (2016), Silva, Ferreira e Faria (2011); Silva e Silva (2015), Mariosa e Reis (2011); Lima (2005), Candau (2012,2016); Souza (2005,2006), Duarte (1993), Zilberman (2006), Souza e Lima (2006) e Fonseca (2006). Nossa pesquisa utilizou como método de procedimento o Estudo de Caso Instrumental. Os participantes da pesquisa foram os professores do 1º ao 5º ano, a coordenadora pedagógica e os discentes das turmas selecionadas para aplicação do produto. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista, observação não-participante, questionário e formulário. A pesquisa concluiu que a utilização da literatura como instrumento para abordagem da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na Unidade Integrada Pontal possibilitou desenvolver atividades que contribuíram para o reconhecimento e valorização de aspectos da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Palavras-chave: Literatura Afro-brasileira e Africana. Educação Quilombola. Ensino.

ABSTRACT

The research deals with Afro-Brazilian and African literature in quilombola school contexts. The study is organized in two parts, namely: the theoretical and empirical. In the theoretical part, conceptual categories about literature are described in general and in Brazil. The Literature is evidenced as a pedagogical instrument to approach Afro-Brazilian and African History and Culture. Continuing with the theoretical part, a description was made about the path of insertion of Afro-Brazilian and African History and Culture in the Basic Education curriculum at the level of Brazil and Maranhão. Concluding the theoretical part, the study makes an analytical description about the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education. In the empirical part, there is a description of the characterization of the Pontal Integrated Unit; the research methodology; analyzes and interpretations of research data; and intervention through the educational product. The general objective of the research was to investigate how the teaching of Afro-Brazilian History and Culture is developed in the Early Years of Elementary Education at the Pontal Integrated Unit, with a view to building a didactic guidance book on Afro-Brazilian and African literature as an instrument for materializing the contents related to the theme. The main bibliographic sources used were: Souza and Vieira (2016), Silva, Ferreira and Faria (2011); Silva and Silva (2015), Mariosa and Reis (2011); Lima (2005), Candau (2012,2016); Souza (2005,2006), Duarte (1993), Zilberman (2006), Souza and Lima (2006) and Fonseca (2006). Our research used the Instrumental Case Study with the procedure method. The research participants were teachers from the 1st to the 5th year, the pedagogical coordinator and the students of the classes selected for application of the product. The instruments for data collection were interview, non-participant observation, questionnaire and form. The research concluded that the use of literature as an instrument to approach Afro-Brazilian and African History and Culture, at the Pontal Integrated Unit, made it possible to develop activities that contributed to the recognition and appreciation of aspects of the history, culture and identity of African descendants, as recommended by the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education.

Keywords: Afro-Brazilian and African literature. Quilombola Education. Teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Obras literárias clássicas com predomínio de personagens brancos...	33
Figura 2:	Obras literárias com representações positivas da população negra...	34
Figura 3:	Abdias do Nascimento no Teatro Experimental do Negro.....	42
Figura 4:	Cartaz da Frente Negra Brasileira.....	43
Figura 5:	Afonso Arinos.....	46
Figura 6:	Carlos Alberto Caó de Oliveira.....	49
Figura 7:	Logotipo do Movimento Negro Unificado.....	50
Figura 8:	Cartaz da Conferência de Revisão da Declaração e do Plano de Ação de Durban.....	52
Figura 9:	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	55
Figura 10:	Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	56
Figura 11:	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.....	57
Figura 12:	Distribuição da população negra no Brasil.....	62
Figura 13:	Imagem da entrada da cidade de Bequimão/MA.....	75
Figura 14:	Mapa com localização de Bequimão e da comunidade Pontal	76
Figura 15:	Faixas de Desenvolvimento Humano.....	79
Figura 16:	Variáveis do IDHM do município de Bequimão/MA	79
Figura 17:	Imagens atuais da Comunidade Pontal	82
Figura 18:	Igreja de São Sebastião	83
Figura 19:	Festejo do Divino Espírito Santo - Levantamento do mastro.....	84
Figura 20:	Festejo do Divino Espírito Santo – Império.....	84
Figura 21:	Projeto Político Pedagógico da Unidade Integrada Pontal.....	85
Figura 22:	Placa de fundação da Unidade Integrada Pontal.....	85
Figura 23:	Fachada da Unidade Integrada Pontal.....	86
Figura 24:	Prédio do Anexo da Unidade Integrada Pontal.....	86
Figura 25:	Salas de aula da Unidade Integrada Pontal.....	88

Figura 26:	Almoxarifado da UI. Pontal.....	89
Figura 27:	Diretoria da UI. Pontal.....	89
Figura 28:	Sala de professores da UI. Pontal.....	89
Figura 29:	Secretaria da UI. Pontal.....	89
Figura 30:	Obras do Acervo da Unidade Integrada Pontal.....	98
Figura 31:	Encontro formativo na Unidade Integrada Pontal.....	122
Figura 32:	Planejamento de atividades na Unidade Integrada Pontal.....	122
Figura 33:	Obras literárias utilizadas na sequência didática: O lugar onde vivo.....	123
Figura 34:	Leitura do livro Bucala pelo docente do 3º ano.....	127
Figura 35:	Leitura do livro Bucala por um discente do 3º ano.....	127
Figura 36:	Atividade Caça-Palavras dos Continentes.....	128
Figura 37:	Atividade de montagem do quebra-cabeça do mapa do Continente Africano.....	129
Figura 38:	Capa do livro artesanal sobre histórico da comunidade produzido pela turma do 5º ano	130
Figura 39:	Imagens do livro artesanal sobre histórico da comunidade produzido pela turma do 5º ano.....	130
Figura 40:	Produção de acróstico com a palavra cultura.....	131
Figura 41:	Exposição de acróstico com a palavra cultura.....	132
Figura 42:	Estrutura para produção de acróstico.....	132
Figura 43:	Cartazes com o Mapa Nossa Gente.....	134
Figura 44:	Cartaz produzido pelos alunos do 5º ano	134
Figura 45:	Mural das curiosidades e descobertas com o tema princesas negras africanas.....	135
Figura 46:	Sala do Cineminha para exibição do filme Kiriku e a Feiticeira.....	136
Figura 47:	Discentes assistindo ao filme Kiriku e a Feiticeira.....	136
Figura 48:	Intervenção da pesquisadora: contação da história: As doze princesas dançarinas.....	137
Figura 49:	Predominância de bonecas brancas na roda de história do objeto.....	138
Figura 50:	Intervenção da pesquisadora - apresentação da programação das atividades.....	140
Figura 51:	Mesa de Abertura do evento de culminância das atividades.....	140
Figura 52:	Mural de exposição das atividades.....	140

Figura 53: Jogral sobre a história da comunidade.....	141
Figura 54: Homenagem à professora Marlinda, a mais antiga da comunidade.....	143
Figura 55: Homenagem à professora Maria Vitória.....	143
Figura 56: Homenagem às ex-funcionárias aposentadas.....	144
Figura 57: Participação da militante negra Nicinha Durans no evento de culminância.....	144
Figura 58: Desfile da beleza afro.....	145
Figura 59: Alunos/as do 5º representando a história O príncipe preto.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ações previstas no Plano de Implementação da Lei Nº 10.639/03.....	58
Quadro 1: Ações previstas no Plano de Implementação da Lei Nº 10.639/03 (Continuação)	59
Quadro 2: Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) do Brasil.....	70
Quadro 3: Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) do Município de Bequimão, certificadas pela Fundação Cultural Palmares.....	81
Quadro 4: Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) do Município de Bequimão, identificadas pela Fundação Cultural Palmares.....	81
Quadro 5: Importância da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.....	104
Quadro 6: Como os docentes têm trabalhado os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira.....	106
Quadro 7: Presença de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira no livro didático.....	108
Quadro 8: Percepção de alguma situação de discriminação na sala de aula ou em outro espaço da escola.....	109
Quadro 9: Ações que podem ser desenvolvidas no espaço escolar.....	111
Quadro 10: Existência de disciplina na formação acadêmica que tratasse sobre a História da África e sobre a cultura do negro no Brasil.....	112
Quadro 11: Conhecimento sobre a legislação específica para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	114
Quadro 12: Materiais/recursos didáticos que a escola possui para favorecer a abordagem dos conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos anos iniciais.....	115
Quadro 13: Dados sobre as obras usadas na sequência didática: O lugar onde vivo.....	124
Quadro 14: Habilidades da Base Nacional Comum Curricular - Linguagens.....	125
Quadro 15: Habilidades da Base Nacional Comum Curricular – Ciências Humanas.....	125
Quadro 16: Habilidades da Base Nacional Comum Curricular Ciências Humanas.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Evolução do IDEB do município de Bequimão entre 2005 e 2017.....	78
Gráfico 2:	Escolaridade dos pais ou responsáveis	87
Gráfico 3:	Renda familiar	87
Gráfico 4:	Perfil etário da equipe pedagógica.....	99
Gráfico 5:	Nível de escolaridade da equipe pedagógica	100
Gráfico 6:	Participação em formação continuada em 2019.....	101
Gráfico 7:	Pertencimento étnico.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Dados demográficos da Baixada Ocidental Maranhense.....	77
Tabela 2:	Cor/etnia dos discentes do 3º e 5º ano.....	117
Tabela 3:	Gosto por histórias infantis.....	118
Tabela 4:	Gosto por histórias contadas ou lidas na escola.....	118
Tabela 5:	Representação dos personagens das histórias contadas ou lidas na escola.....	119
Tabela 6:	Conhecimento sobre a história da comunidade onde mora.....	120

LISTA DE SIGLAS

ACONERUQ – Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão

ACN – Associação Cultural do Negro

AGEUFMA – Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização

ANQUICOP- Associação dos Negros Quilombolas da Comunidade Pontal

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCSO – Centro de Ciências Sociais

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica

CONAE – Conferência Nacional de Educação

COPIR – Coordenação de Promoção de Igualdade Racial

COPID – Coordenação de promoção de Igualdade e Diversidades Educacionais

CRQs – Comunidades Remanescentes de Quilombos

FCP – Fundação Cultural Palmares

FNB – Frente Negra Brasileira

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GIPEAB – Grupo de Investigações Pedagógicas e Estudos Afro-brasileiros

GRULAC – Grupo de Países da América Latina e Caribe

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano

IMESC - Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA – Maranhão

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNU – Movimento Negro Unificado

ONU – Organização das Nações Unidas

PIB – Produto Interno Bruto

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNBE – Programa Nacional Bibliotecas Escolares
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEEB – Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica
PPP – Projeto Político Pedagógico
SECAD – Secretaria de Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Alfabetização Diversidade e Inclusão
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
SEPPIR – Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial
TEN – Teatro Experimental Negro
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 COMPREENDENDO A CATEGORIA CONCEITUAL LITERATURA.....	25
2.1 A literatura Afro-brasileira.....	28
2.2 A literatura como instrumento pedagógico para abordagem da História Afro-brasileira e Africana.....	30
3 O PERCURSO DE INSERÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	38
3.1 No Brasil.....	41
3.2 No Maranhão.....	62
4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	68
5 O USO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA UNIDADE INTEGRADA PONTAL.....	75
5.1 Caracterização da escola pesquisada.....	75
5.2 Caminhos metodológicos.....	90
5.3 Análise e Interpretação dos dados.....	95
5.3.1 As observações.....	95
5.3.2 As vozes dos docentes e da coordenação pedagógica.....	98
5.3.3 As vozes dos discentes do 3º e 5º ano.....	116
5.4 A intervenção na Unidade Integrada Pontal.....	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	152
Apêndice A- Roteiro de Observação.....	164
Apêndice B- Roteiro de Entrevista realizada com os docentes.....	165
Apêndice C- Roteiro de Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica.....	166
Apêndice D- Questionário/ Formulário aplicado com os discentes.....	167
Apêndice E- Ficha do perfil dos docentes.....	168
Apêndice F- Plano do Encontro Formativo.....	169
Apêndice G- Produto Educacional.....	172
Anexo A- Carta de Apresentação.....	218
Anexo B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	219

1 INTRODUÇÃO

Conforme o plano nacional para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, a inserção de conteúdos relativos a história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, regulamentada pela Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), e pela Resolução do Conselho Nacional de Educação por meio do Conselho Pleno ocorrido em 17 de junho de 2004 (CNE/CP 01/2004), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, apresenta-se como resultado da luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento da grande contribuição da população negra para a formação histórica e cultural do Brasil (BRASIL, 2013).

Boulos Júnior (1999) afirma que em decorrência do processo de escravização pelo qual passou a população negra no Brasil, muitos direitos foram negados, deixando-os à margem da sociedade. A referida negação é sustentada por pensamentos e ações racistas e preconceituosas, o que tem colaborado para uma visão negativa da identidade negra. Tais aspectos demandaram ações governamentais para inserção no currículo da educação básica da história e cultura afro-brasileira e africana, uma vez que a escola constitui um lugar de interação social que contribui para a formação identitária dos estudantes.

Assim, cabe à escola utilizar recursos e estratégias para contemplar no currículo os conteúdos relativos à história e cultura do povo negro. Dentre os recursos que poderá lançar mão, destacamos a literatura, sobretudo nos anos iniciais, do Ensino Fundamental. Andrade (2005); Silva, Ferreira e Faria (2011), salientam que a literatura traz, além do texto escrito, imagens que poderão habitar o imaginário social a partir de outros focos de compreensão dos espaços ocupados pelo/a negro/a em nossa sociedade.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por ser uma etapa que atende crianças de 6 a 10 anos, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira a partir da literatura favorece o caráter lúdico no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita maior oportunidade de aproximação e identificação com histórias e personagens, que até então não eram conhecidas por essas crianças e nem

comumente trabalhadas nas escolas brasileiras. Outro aspecto importante da utilização da literatura é o combate à visão negativa construída pela história contada nos livros didáticos, que considera o/a negro/a quase sempre na condição de escravo/a, representado/a por estigmas e estereótipos (SILVA, FERREIRA & FARIA, 2011; BORGES, 2008).

Assim, diante das determinações da legislação brasileira, do conhecimento acerca das lutas dos movimentos sociais pela valorização da história e cultura do povo negro, da atuação como docente na educação básica, e principalmente, como mulher negra oriunda de uma comunidade remanescente de quilombo, é que surgiu o nosso interesse pela temática, a qual foi desenvolvida por meio de uma pesquisa empírica na Unidade Integrada Pontal, escola da rede de ensino do município de Bequimão, Estado do Maranhão.

A nossa história de vida, pessoal, como mulher negra, a nossa trajetória acadêmica e profissional e, as nossas raízes culturais atreladas ao exercício do magistério na educação básica, permitiram o desenvolvimento de um olhar reflexivo e de uma postura investigativa sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos anos iniciais do Ensino Fundamental como uma possibilidade de elevação da autoestima de estudantes negros/as, que por muitas vezes não se veem representadas nas histórias contadas no livro didático.

Aos 12 anos de idade viemos morar em São Luís para ter oportunidade de cursar as séries finais¹ do Ensino Fundamental, visto que na comunidade Pontal, na qual residíamos, não havia à época escolas com a referida etapa de ensino. A necessidade de romper laços de convivência familiar para ter o direito de continuar os estudos despertou em nós o compromisso, a vontade de lutar em prol da educação e da valorização das raízes históricas e culturais da nossa comunidade.

Dessa feita, no espaço acadêmico, surgiu o interesse pela temática étnico-racial, a partir da nossa inserção no Programa Conexões de Saberes, uma ação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Maranhão, cujo objetivo era promover o diálogo entre a universidade e as comunidades populares através da troca de saberes e experiências, bem como ampliar a capacidade de intervenção do universitário em seu território de origem. Dentre as atividades que realizamos

¹ Na época que frequentamos esse nível de ensino era chamado de 1º grau. Comumente, chamava-se primeiro grau maior.

ganharam expressivo significado os estudos e as produções acerca das ações afirmativas, que foram essenciais para a escolha do tema “Representações sociais do negro no livro didático” como trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia.

Sendo assim, a continuidade dos estudos acerca das relações étnico-raciais se deu com a nossa inserção, em 2016, no Grupo de Investigações Pedagógicas e Estudos Afro-Brasileiros (GIPEAB), lugar de discussões e reflexões, que impulsionaram o desejo de contribuir, por meio da pesquisa, com a comunidade Pontal.

Desse modo, nossa pesquisa buscou investigar como é desenvolvido o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Unidade Integrada Pontal e, apresentar a literatura afro-brasileira e africana como instrumento de materialização dos conteúdos referentes a esta temática, de forma que possa favorecer o fortalecimento da identidade étnico-racial dos discentes a partir da compreensão que terão acerca das suas raízes históricas e culturais.

Partimos da concepção de instrumento defendida por Duarte (1993), que o caracteriza como sendo um objeto que passa a ter uma função diversa de sua função natural e para a qual a significação é dada pela atividade social. Dessa forma:

O instrumento é, portanto, um objeto que é transformado para servir a determinadas finalidades no interior da atividade humana. O homem cria novo significado para o objeto. Mas essa criação não se realiza de forma arbitrária. Em primeiro lugar porque o homem precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades. [...] Em segundo lugar, a transformação de um objeto em instrumento não pode ser arbitrária porque um objeto só pode ser considerado um instrumento quando possui uma função no interior da prática social. (DUARTE, 1993, p.13)

A função dos textos literários, dentro desta concepção de instrumento, é promover o conhecimento da História e cultura afro-brasileira e africana a partir de sequências de atividades planejadas com a finalidade de desviar o foco da leitura desinteressada² e dar significado à leitura de obras paradidáticas, estabelecendo relações com os conteúdos didáticos, no nosso caso específico, a história e cultura afro-brasileira.

² Compreendemos como leitura desinteressada as práticas de leituras sem direcionamento do/a professor/a, sem problematização das situações retratadas nos textos ou ilustrações, ou seja, sem compreensão dos contextos presentes na obra.

Para o ser humano³ construir sua individualidade precisa apropriar-se de sua história, compreender a sua origem (DUARTE, 1993). E considerando que o nosso campo de pesquisa está inserido numa comunidade rural com condições e estruturas específicas, destacamos que a ação educativa não pode desconsiderá-las, visto que:

A ação educativa se dirige sempre a um ser singular (o educando), é dirigida por outro ser singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não-materiais) singulares. Ocorre que essa singularidade não tem uma existência independente da história social. A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana. Em outras palavras, a singularidade de toda ação educativa, é sempre uma singularidade histórica e social. (DUARTE, 1993, p.13)

A nossa proposta de intervenção possibilitou a aproximação dos conteúdos escolares com a história da própria comunidade e, portanto, a valorização da singularidade da ação educativa que se desenvolve naquele espaço social.

Nesse sentido, o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, seu conteúdo programático inclui o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos/as negros/as no Brasil, a cultura negra brasileira e o/a negro/a na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política. (BRASIL, 2017).

Tendo em vista a determinação legal para inserção da temática no currículo escolar, o Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e História e Cultura Afro-brasileira e Africana descreve que, além da inclusão de conteúdos, é necessário que as relações sociais e pedagógicas estabelecidas no âmbito escolar sejam repensadas. Sobre este aspecto, o citado Documento preconiza que são necessárias ações que promovam “a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial [...]”. (BRASIL, 2013, p. 83)

Do exposto, Silva Ferreira e Faria (2011, p.285) sugerem “a problematização de abordagens registradas em livros de literatura com vistas a auxiliar na compreensão da cultura africana sob um viés diferente do que está posto,

³ Utilizamos a palavra ser humano ao invés de homem, por não concordarmos com a expressão, por considerá-la machista e sexista.

apresentando-a como uma rica cultura [...]”. Ainda sobre a valorização da cultura africana, Debus (2017) afirma que a literatura afro-brasileira e africana apresenta o/a personagem negro/a em diferentes contextos, o que contribui para ampliar a visão dos discentes a respeito da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse íterim, compreendendo a necessidade exposta acima e, sabendo que a Unidade Integrada Pontal está inserida numa comunidade remanescente de quilombo, cuja população é majoritariamente negra, decidimos investigar como se desenvolve o ensino de História Afro-brasileira e Africana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por entendermos a importância da temática para a valorização da cultura local e formação identitária dos/as discentes negros/as.

Na perspectiva de buscarmos respostas para a pesquisa levantamos os seguintes questionamentos: Que entendimentos teóricos e metodológicos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana a Unidade Integrada Pontal possui? Como ocorre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Unidade Integrada Pontal? O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Unidade Integrada Pontal poderá contribuir para o fortalecimento da identidade étnico-racial dos/as discentes negros/as? Como um Caderno de Orientações Didáticas sobre Literatura afro-brasileira e africana, produzido com a participação dos/as docentes, poderá contribuir para a Unidade Integrada Pontal desenvolver um ensino que valorize a História e cultura afro-brasileira e africana?

Para subsidiar a busca de respostas aos questionamentos definimos como objetivo geral: Investigar como é desenvolvido o ensino da História e cultura afro-brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Unidade Integrada Pontal, na perspectiva de construir um caderno de orientações didáticas sobre a literatura afro-brasileira e africana como instrumento de materialização dos conteúdos referentes à temática. E como objetivos específicos: Identificar que entendimentos teóricos e metodológicos sobre História e cultura afro-brasileira e africana a Unidade Integrada Pontal possui; Averiguar como ocorre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Unidade Integrada Pontal; Analisar se o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Unidade Integrada Pontal contribui para o fortalecimento da identidade étnico-racial dos/as discentes negros/as; Criar um Caderno de Orientações Didáticas para o uso da Literatura Afro-

Brasileira e Africana nos Anos Iniciais, que possa valorizar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Para sustentar as nossas discussões teóricas e subsidiar nossas análises utilizamos como principais autores: Souza e Vieira (2016), Silva, Ferreira e Faria (2011), Mariosa e Reis (2011), Lima (2005), Debus (2017), Candau (2012 e 2016), Souza (2006), Fonseca (2006), dentre outros.

A estrutura do presente trabalho está organizada da seguinte forma:

Na seção da Introdução, apresentamos uma breve fundamentação sobre o tema da pesquisa, a origem do interesse da investigação, os objetivos e os questionamentos, para os quais buscamos respostas.

Na segunda seção tratamos sobre a literatura enquanto categoria conceitual, está subdividida em duas subseções: Literatura afro-brasileira, na qual fizemos um breve histórico e; a literatura como instrumento pedagógico, na qual destacamos fundamentos teóricos sobre a utilização da literatura como instrumento para abordagem da História Afro-brasileira e Africana, este que é o cerne de nossa investigação.

Na terceira seção, denominada: O percurso de inserção da História e cultura afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica, a qual também se organiza em duas subseções: No Brasil e No Maranhão, respectivamente.

Na quarta seção, intitulada: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, descrevemos o que constitui esta modalidade educacional e quais as diretrizes específicas, conforme a legislação brasileira. A inclusão desta seção se justifica pelo fato da Unidade Integrada Pontal está situada num território quilombola.

Na quinta seção, intitulada: O uso da literatura afro-brasileira na Unidade Integrada Pontal, a qual está organizada em quatro subseções: Caracterização da escola pesquisada; Caminhos Metodológicos, na qual definimos o tipo de pesquisa, delimitamos os sujeitos, especificamos os instrumentos de coleta de dados, explicamos como foi realizada a análise e interpretação dos dados; Análise e interpretação dos dados e; A intervenção na Unidade Integrada Pontal, na qual descrevemos como foi desenvolvido e aplicado o produto educacional.

A sexta e última seção traz as nossas Considerações Finais sobre a pesquisa, momento que apresentamos as conclusões do estudo retomando os

questionamentos e os objetivos. Fizemos também a avaliação da aplicabilidade do produto educacional.

Acreditamos ter contribuído para a ressignificação da prática profissional dos/as docentes dos Anos Iniciais da Unidade Integrada Pontal, pois entendemos que o trabalho com a História e Cultura Afro-brasileira e Africana não consiste simplesmente em ler informações, mas, sobretudo, em desenvolver ações pedagógicas consistentes, fundamentadas e planejadas, cuja finalidade é a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados no imaginário social. Portanto, se faz necessário, no espaço escolar, orientar professores a fim de que compreendam que apenas ler a história ou o conto de forma esporádica, desarticulada dos demais conteúdos curriculares e sem o devido planejamento, não produzirá efeitos para a formação de novas mentalidades e atitudes. É preciso que os textos sejam utilizados de forma sistemática, planejada e contextualizada.

2 COMPREENDENDO A CATEGORIA CONCEITUAL LITERATURA

Para compreendermos o conceito de literatura, enquanto categoria linguística, buscamos defini-lo a partir de obras específicas da área literária. Para tanto, utilizamos um dicionário técnico e um livro de teoria da literatura, os quais nos permitiram elaborar as impressões que seguem.

O termo literatura, derivado do latim *litteratura*, é definido como o “ensino das primeiras letras”, noção mais primitiva do vocábulo, que posteriormente passou a significar “arte das belas letras” e, por último, arte literária (MOISÉS, 1978, p. 311).

Silva (1993) menciona que os primeiros registros do lexema⁴ literatura em Língua Portuguesa datam de 1510. Para os autores cristãos daquela época, o termo fazia referência a textos pagãos, enquanto os textos sagrados eram designados pelo lexema *scriptura*. Neste sentido:

O lexema complexo *litteratura*, derivado do radical *littera* – letra, carácter alfabético-, significa saber relativo à arte de escrever e ler gramática, instrução, erudição. Em autores cristãos como Tertuliano, Cassiano e S. Jerónimo, *litteratura* designa um corpus de textos seculares e pagãos, contrapondo-se a *scriptura*, lexema que designa um corpus de textos sagrados. O *litteratus* – lexema donde procedem, por via popular letrado, e por via erudita, literato – era o homem conhecedor da gramática, aquele que sabia desenhar e decifrar as letras e que por isso mesmo, fruía de um privilegiado estatuto sociocultural (SILVA, 1993. p.2).

Nos fragmentos supracitados, observamos que as primeiras definições de literatura, guardam proximidade com o cotidiano, ou seja, com o fazer mais elementar; com a técnica da escrita e da leitura. Porém, à medida que foi ganhando um status mais acadêmico, distanciou-se das práticas cotidianas e passou a ser de domínio privilegiado. Tal análise nos permite associar o fato de, historicamente, as obras literárias infantis, sobretudo, representarem somente os padrões europeus de beleza, haja vista que eram produzidas por e para um público privilegiado socialmente, assim, “a literatura é considerada como prática cultural capaz de traduzir valores universais” (SANTOS, 2009, p.10).

Até 1970, a literatura comparada tinha como pretensão a universalidade de valores. A maioria dos textos produzidos era proveniente do contexto euro-norte-

⁴ Corresponde a “unidade significativa e mórfica do segmento fônico considerado mediante a combinação do radical grego *lexis* com o sufixo *ema*, [...], semantema, forma mínima, unidade linguística de primeira articulação, que contém significado lexical”. Constitui a raiz lexical, que tem seu valor especializado ou ampliado pela derivação ou pela combinação com outra palavra. (CAMARA JUNIOR, 2007, p.193)

americano. Todavia, esta postura passou a ser questionada e deslocou a atenção do referido contexto para outros contextos culturais (COUTINHO, 2009). Foi nesse momento que a literatura afro-brasileira ganhou corpo, como assinala Souza (2005, p. 67), “a tradição literária de autoria de afro-brasileiros se constrói gradativamente com a descoberta de autores que não estão na frente de cena dos veículos de legitimação dos cânones literários no Brasil”. Ainda segundo a autora, a propagação dos movimentos políticos e literários, dos Estados Unidos e da França, no Brasil por meio de traduções e publicações na imprensa negra e, as visitas de nomes atuantes no contexto afro-americano intensificaram as reflexões sobre as produções de escritores e intelectuais afro-brasileiros (SOUZA, 2005).

Retomando o sentido do termo, vimos que, inicialmente a noção de literatura foi concebida de forma restrita ao termo poesia, noção que foi ampliada no século XIX, passando a abranger as áreas científicas e filosóficas. O trecho a seguir confirma a ampliação semântica do termo, vejamos:

Até o século XVIII preferiu-se o termo “poesia”, ao qual se atribuía sentido solene e elevado. Somente a partir do século XIX é que a palavra “Literatura” entrou a ser empregada para definir uma atividade que, além de incluir os textos poéticos, abrangia todas as expressões escritas, mesmo as científicas e filosóficas (MOISÉS, 1978, p.311)

Moisés (1978) ressalta ainda que, desde a sua origem a literatura condiciona-se à letra escrita, impressa ou não, referindo-se a uma prática verificada mediante a produção da obra escrita. Assim, não pertenciam à arte literária nesse primeiro momento, as manifestações orais de cunho artístico, as quais eram atribuídas ao folclore, à religião e à Antropologia.

A caracterização da natureza escrita como condição de existência da literatura ocasionou a ampliação semântica, pois o termo passou a definir também a produção científica, filosófica, farmacêutica, dentre outras. Tal emprego, que teve início por volta de 1812, foi considerado equivocado, fato que gerou nos meios literários a necessidade de diferenciação de sentido (MOISÉS, 1978).

Ainda conforme o autor citado acima, durante o processo de definição do conceito de literatura, por críticos, teóricos e filósofos, que teve início na Antiguidade greco-latina, muitas qualidades e funções inerentes às obras literárias foram indicadas, das quais destacamos: a função lúdica; o emprego de signos verbais polívocos ou polissêmicos; expressão dos conteúdos da ficção ou da imaginação; transmissão de uma experiência. Em nosso estudo, delimitamos a função lúdica e a

de transmissão de uma experiência, uma vez que nosso objetivo é utilizar obras literárias para abordar conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e africana.

Nas definições acima, percebemos que a literatura nasceu atrelada ao ensino das primeiras letras e, conseqüentemente, como recurso de estimado significado social utilizado pela escola no processo de socialização do saber. Há quem considere que a parceria entre escola e literatura começou a ser construída desde a Antiguidade, pelos gregos, pois os professores usavam a poesia na preparação dos estudos para o acesso às primeiras letras, ainda que a poesia fosse um texto de circulação oral (ZILBERMAN, 2006).

Compreendemos que a arte literária como uso estético da linguagem escrita desempenha uma importante função social na divulgação de saberes e acontecimentos históricos. Coutinho (1978, p.09) afirma que: “literatura como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros [...]”.

Partindo desta concepção de literatura como expressão artística, que recria a realidade e, portanto, revela valores e fatos históricos de uma determinada sociedade e época, possibilitando ao homem conhecer sua história através de gêneros literários diversos, nosso trabalho fará um recorte, haja vista que, há muitas formas pelas quais a literatura se materializa através da língua, assim, adotaremos para nossa pesquisa e para a produção do produto, o gênero literário conto, especificamente contos com temática afro-brasileira.

Conforme Oliveira e Castro (2008) o conto é um gênero textual do tipo narrativo, considerado um dos mais comuns na tradição literária, constitui uma narrativa curta que apresenta apenas um conflito. Existem três subcategorias do gênero: conto tradicional⁵, conto de fadas⁶ e conto moderno⁷.

Os contos surgiram, originariamente, de forma oral, pois antecedem a escrita, sendo a mais antiga forma de narrativa (ALMEIDA, 2015). O registro escrito

⁵ Os contos tradicionais, ou populares, são antigos gêneros literários orais, de origem popular. Esses contos passaram a ter o registro escrito a partir do século XVII, por Charles Perrault e os Irmãos Grimm. [...], sempre começam com o conhecidíssimo Era uma vez. (OLIVEIRA e CASTRO, 2008, p.63-64)

⁶ O conto de fadas é um tipo de conto popular, porém com características predominantemente fantásticas, que rompem com o real e utilizam elementos mágicos (OLIVEIRA e CASTRO, 2008, p.66).

⁷ O conto moderno, ou literário, tem um autor, não é fruto da imaginação coletiva, a linguagem é própria do autor, o estilo varia de acordo com o autor (OLIVEIRA e CASTRO, 2008, p. 103).

do gênero confere-o caráter literário. No Brasil, no século XIX, Machado de Assis foi quem mais se destacou como contista, considerado por muitos como o melhor contista da literatura brasileira. (OLIVEIRA e CASTRO, 2008).

Neste sentido, para compreendermos como ocorreu o surgimento da literatura afro-brasileira e, como os contos afro-brasileiros podem ser um instrumento para abordagem da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, definimos as subseções 2.1 e 2.2, intituladas, respectivamente: A literatura afro-brasileira e, A literatura como instrumento pedagógico para abordagem da História afro-brasileira e africana.

2.1 A literatura afro-brasileira

Durante muito tempo a literatura configurou-se como arte produzida e acessada pela elite brasileira, logo os grupos étnicos desprestigiados por esta tradição, não estavam inseridos no contexto da arte literária. A autoria era restrita às pessoas que tinham habilidades de ler e escrever, além de fazer parte do jogo de interesses e privilégios políticos. (SOUZA, 2005).

Sobre o papel da tradição literária no século XIX, Souza (2005, p.64) assinala:

Sabedores da força da palavra, tendo consciência de que a cultura letrada desenha perfis e normas de comportamento e interage com as culturas populares, intelectuais do século XIX fizeram da literatura veículo de construção e transmissão de ideias e valores que compuseram os discursos oficiais sobre o Brasil. O imperador Pedro II, intelectuais como Gonçalves de Magalhães, Alencar, Machado de Assis, Joaquim Nabuco desejaram fazer dos textos literários pilares institucionais da nacionalidade, por vezes sugerindo modelos de heróis ou apontando vilões, outras, propondo especificidade no uso brasileiro da língua portuguesa [...], esmaecendo o papel dos grupos étnicos desprestigiados por esta tradição.

Assim, os/as negros/as africanos/as e seus descendentes, aos quais foi negada a aquisição destas habilidades, em virtude do processo de escravização, não eram contemplados na produção literária. Ainda diante desse processo de exclusão, existem registros do período colonial de pessoas que falaram de si ou de suas tradições, porém não tinham visibilidade.

As expressões, literatura negra e literatura afro-brasileira, utilizadas para fazer referência à produção artístico-literária produzida no Brasil, frequentemente

utilizadas no meio acadêmico tem suscitado muitas questões por parte das pessoas que desenvolvem atividades relacionadas à literatura e à educação. Enquanto, para a expressão literatura negro-africana não há questionamentos, pois é considerada mais adequada (FONSECA, 2006).

Sobre o assunto, Fonseca (2006, p.11) explica:

A expressão “literatura negra”, presente em antologias literárias publicadas em vários países, está ligada a discussões no interior de movimentos que surgiram nos Estados Unidos e no Caribe, espalharam-se por outros espaços e incentivaram um tipo de literatura que assumia as questões relativas à identidade e às culturas dos povos africanos e afrodescendentes. Através do reconhecimento e revalorização da herança cultural africana e da cultura popular, a escrita literária é assumida e utilizada para expressar um novo modo de se conceber o mundo.

Sobre as críticas às expressões literatura negra e afro-brasileira, muitos autores brasileiros, caribenhos e norte-americanos consideraram que estes termos caracterizam uma particularidade artística e literária, sendo, portanto, excludentes por particularizarem questões que deveriam ser tratadas levando em consideração a cultura de um povo de modo geral. Logo a expressão defendida por este grupo é a literatura brasileira. Porém, outros têm opiniões contrárias e reconhecem que a particularização é necessária, pois a adoção de termos abrangentes pode ocultar ou minimizar os conflitos de uma cultura, no caso específico, a cultura do povo negro, que acaba não tendo visibilidade, e os contextos de representação continuariam sendo os já consagrados no imaginário social pela produção literária de cunho eurocêntrico (FONSECA, 2006).

Consideramos que os autores defensores do termo generalizado, literatura brasileira, estejam influenciados pela concepção de literatura como expressão de valores universais. E acreditamos que essa perspectiva de universalidade tem influenciado a seleção das obras que compõem o acervo das escolas públicas, ocasionando o desconhecimento de muitos escritores/as negros/as ou afro-brasileiros/as e, portanto, a ausência de seus textos do espaço da escola.

Em nossa pesquisa adotaremos a expressão literatura afro-brasileira, para nos referirmos a uma especificidade da literatura brasileira, por acreditarmos que esta categoria literária traz os sentidos e as especificidades dos contextos de atuação social do/a negro/a como protagonista de sua história e sua cultura, valorizando a origem étnica de um povo que corresponde a uma grande parcela da população do Brasil.

Mesmo diante da popularização da expressão literatura afro-brasileira, alguns escritores defendem a manutenção da expressão literatura negra, defesa esta que foi percebida na produção literária das décadas de 1980 e 1990, tal como confirma o trecho que segue:

Se observarmos alguns títulos de antologias publicadas a partir da década de 80, no Brasil, vamos perceber como isso acontece: *Cadernos Negros*, coletânea publicada, a partir de 1978, pelo Movimento Quilombo Hoje de São Paulo; *Antologia contemporânea da poesia negra brasileira* (1982), organizada pelo poeta Paulo Colina; *Poesia negra brasileira* (1992), organizada por Zilá Bernd (FONSECA, 2006, p.14).

As expressões que fazem referência à literatura negra, segundo a referida autora, passaram a circular com mais intensidade a partir do momento em que os/as intelectuais negros/as começaram a lutar pela afirmação de uma identidade negra ou afro-brasileira, sobretudo questionando as contradições do Brasil como uma democracia racial.

Importante destacar que entre os/as escritores/as negros/as existe resistência ao uso do termo literatura negra ou literatura afro-brasileira. Eles argumentam que a particularização rotula e aprisiona a produção literária. Mas, outros enfatizam que a expressividade dos termos permite destacar valores de um seguimento social que luta contra a exclusão social (FONSECA, 2006).

Neste sentido, a demarcação da produção literária negra consiste em dar visibilidade a contextos de atuação e significados que não aparecem na literatura de modo geral. Por isso optamos por utilizar a caracterização literatura afro-brasileira.

2.2 A literatura como instrumento pedagógico para abordagem da História afro-brasileira e africana

Ainda que a Lei 10.639/03 determine que as instituições escolares insiram em seus currículos a História e cultura afro-brasileira e africana, sabemos que no contexto real da sala de aula muitas dificuldades são encontradas na aplicabilidade de tal disposição, principalmente no que se referem à carência na formação dos/as

docentes, aos materiais didáticos disponíveis e às orientações para o desenvolvimento de ações didáticas.⁸

A literatura afro-brasileira e africana é concebida como ferramenta importante no processo de formação da identidade dos/as discentes, capaz de desenvolver reflexão, criticidade e consciência a respeito da diversidade étnico-racial existente no país, além de incentivar o prazer e o hábito da leitura (SOUZA; VIEIRA (2016); MARIOSIA; REIS (2011); LIMA (2005).

Souza e Vieira (2016) evidenciam a necessidade de atenção por parte das instituições de ensino à cultura e literatura negra, a fim de manter os seus estudantes informados sobre a história e cultura afro-brasileira, possibilitando a abertura de caminhos para a inclusão e para a construção de relações sociais respeitadas.

Sobre o papel da educação nesse processo de conscientização acerca da diversidade, as autoras destacam:

A educação é a ferramenta mais importante na formação dos indivíduos, sendo ela um objeto de transformação social. Portanto, cabe a escola o papel de conscientização de seus educandos a respeito da diversidade cultural. Através do estudo da Cultura e Literatura Afro-Brasileira permitirá ao aluno a construção de seu senso crítico e a reflexão da real condição do negro no Brasil, abrindo espaço para a inclusão e cidadania (SOUZA VIEIRA, 2016, p.83)

A população negra desde o período pós-abolição⁹ tem lutado por um processo de educação formal como mecanismo de ascensão social, entretanto, a escola ainda contribui de forma contraditória para manutenção das desigualdades sociais, o que alimenta a histórica exclusão dos/as afro-brasileiros/as do processo educacional. A luta é para que a inserção do/a negro/a no espaço escolar aconteça de forma inclusiva, na qual seja valorizado o seu pertencimento étnico e respeitados seus valores culturais e religiosos.

⁸ No período de 2013 a 2018 desenvolvemos um trabalho de formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no qual utilizávamos obras literárias (PNLD/Obras Complementares) como ponto de partida para planejamento de sequências didáticas e nesse contexto, raramente, observamos um livro que abordasse aspectos da História Afro-brasileira e Africana e se aparecia não atraía os olhares dos professores. Na atuação como docente da Educação Básica também percebemos a carência de formação dos professores para desenvolverem o trabalho com propriedade e conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

⁹ Em maio de 1888 foi assinado o Decreto que aboliu o trabalho escravo no Brasil, mas somente em 1988 com a promulgação da atual Constituição Federal foi que a população negra teve a garantia de alguns direitos individuais e coletivos (BOULOS JUNIOR, 1999).

Mariosa e Reis (2011) consideram que a construção da identidade da criança negra passa pelos referenciais que forem apresentados a ela. Nesse sentido, o papel exercido pelos brinquedos, desenhos animados e histórias infantis que não apresentem personagens negros pode gerar um sentimento de exclusão e inferioridade.

As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro (MARIOSA e REIS, 2011, p.42)

A literatura infantil, no geral, exalta o predomínio de personagens brancos em detrimento da estereotipia e inferiorização do/a negro/a. É por essas questões que defendemos que a escola trabalhe com obras literárias afro-brasileiras que busquem romper com tais representações, ou seja, que retratem situações cotidianas de enfrentamento ao preconceito, resgate da identidade e de valorização das tradições religiosas e a oralidade africana.

Como exemplos de obras, que supervalorizam o padrão de beleza europeu e, que estão frequentemente presentes no espaço escolar, temos os contos de fada clássicos: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, A bela e a Fera e, A Bela Adormecida, entre outros.

Chapeuzinho Vermelho é a narrativa da história de uma menina ingênua que desobedeceu a mãe e colocou em risco a sua vida e da sua avó, sendo ambas devoradas pelo lobo mau. Branca de Neve trata sobre uma jovem, considerada a mais bela de todo reino, cuja madrasta manda matar por inveja, mas a jovem consegue ser salva e esconde-se na cabana dos sete anões no meio da floresta. A Bela e a Fera, narra a história de um jovem príncipe que foi transformado numa fera pela feiticeira e mantém como prisioneira uma jovem chamada Bela, a qual desfaz o feitiço com um beijo. Depois se casam e são felizes para sempre. A Bela Adormecida narra a história de uma princesa chamada Aurora, a qual foi amaldiçoada por uma fada e aos 15 anos, em decorrência de um ferimento, sente um sono profundo, do qual foi despertada com um beijo de um príncipe.

As quatro narrativas citadas constituem contos de fada, nos quais a mágica resolve todos os problemas e a felicidade dura para sempre. Diferentemente

dos contos africanos, nos quais os enredos estão permeados por situações que retratam a história e a cultura em diversos espaços de atuação social.

Ainda sobre os contos de fadas para uma melhor percepção do que descrevemos acima, trouxemos algumas imagens das obras literárias clássicas para exemplificar como há a supervalorização do padrão de beleza europeu:

Figura 1: Obras literárias clássicas com predomínio de personagens brancos



Fonte: <https://www.google.com/search?q=cl%C3%A1ssicos+da+literatura+infantil&source>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

Nesse sentido, afirmamos a importância de se trabalhar com a História e cultura afro-brasileira e africana, destacamos que não consiste, simplesmente, em ler informações, mas, sobretudo, desenvolver ações pedagógicas consistentes, fundamentadas e planejadas, cuja finalidade é a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados no imaginário social brasileiro. Para tanto, se faz necessário, no espaço escolar, orientar professores a fim de que compreendam que apenas ler a história ou o conto de forma esporádica, desarticulada dos demais conteúdos curriculares e sem o devido planejamento, não produzirá efeitos para a formação de novas mentalidades e atitudes. É preciso que essas obras, esses textos sejam utilizados de forma sistemática, planejada e contextualizada (BRASIL, 2006).

Dessa forma, elencamos quatro obras que consideramos de referência para serem trabalhadas nas escolas, pois abordam aspectos como: as características do cabelo afro e a história do continente africano (O cabelo de Lelê e

As tranças de Bintou); a história de uma criança negra de um quilombo do século XIX, que é retratada como princesa pelo autor, o que dificilmente as crianças têm oportunidade de ver nos livros didáticos, além de mostrar o quilombo como lugar de resistência (Bucala) e; histórias que retratam a vinda dos africanos para o Brasil, a resistência ao processo de escravidão e estimulam o exercício da cidadania pela população negra no Brasil (Histórias da Preta).

Figura 2: Obras literárias com representações positivas da população negra



Fonte: <https://www.google.com/search>. Acesso em 15 de julho de 2019.

Enfatizamos que, não basta apenas trazer personagens negros para que a obra literária seja de referência, antes é necessário perceber a forma como são abordados os textos e as ilustrações (PIRES, SOUSA & SOUZA, 2005). Outro ponto relevante, destacado pelas autoras, é a disposição política da escola para que tais livros sejam trabalhados de modo assertivo no ambiente escolar ao longo do ano letivo, e não apenas no dia 20 de novembro, como alusão ao mês da consciência negra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais indicam que:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (BRASIL, 2004, p.16).

É relevante destacar que as práticas racistas e preconceituosas incidem diretamente nas trajetórias de vida social dos/as estudantes negros/as. Assim, a construção de estratégias educacionais que visem combater tais práticas é responsabilidade de todos os educadores/as.

Sendo assim, consideramos que a escola deve contemplar em seu currículo a pluralidade étnico-racial e romper com a tendência de homogeneização da cultura brasileira, possibilitando que os alunos desenvolvam atitudes, posturas e valores que os levem ao reconhecimento e à valorização da diversidade cultural existente no país.

A presença de identidades interculturais em espaços escolares requer um trabalho educativo de valorização das diferenças. De acordo com Candau (2012), a garantia a todos/as do direito à educação passa pelo reconhecimento e valorização das diferenças nos contextos escolares. Destarte, a incorporação da perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos não deve ser colocada como uma preocupação secundária ou justaposta às finalidades básicas da escola, mas inerente a elas. A interculturalidade, segundo a citada autora é “[...] mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (CANDAU, 2012, p. 243).

O reconhecimento da literatura com temáticas afro-brasileiras que podem influenciar nesse processo de reconhecimento e valorização das diferenças, na construção da identidade dos/as estudantes e, favorecer a formação de cidadãos críticos que respeitem o outro em suas diferenças, é apontado por Silva, Ferreira e Faria (2011, p.289),

[...] o trabalho com a literatura infantil, a nosso ver, possui papel formador na personalidade da criança, pois tem o objetivo de construir cidadãos críticos e reflexivos, que possam transformar a realidade em que vivem. Além disso, a literatura infantil enfoca as relações sociais no sentido de que conscientiza sobre a existência do eu e do outro, sendo, portanto, indispensável. E a escola é, por sua vez, o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo.

Trabalhar a identidade cultural da criança pressupõe a não rejeição da sua origem, de seu pertencimento a determinados grupos sociais e étnicos. No entanto, a omissão ou negatividade de aspectos que lhe identifica como ser histórico pode causar insegurança identitária na criança, a ponto de levá-la a não se considerar negra e desejar assumir padrões sociais que são exaltados como modelos na sociedade brasileira, muitas vezes reproduzidos pela escola (BORGES, 2008).

A perspectiva de educação intercultural defendida por Candau (2016) destaca também a importância da inserção de temáticas sobre as diferenças culturais nos processos de formação continuada de professores/as, realizados, coletivamente, no próprio ambiente escolar. O referido processo formativo pretende desconstruir a visão negativa acerca das diferenças e enxergá-las como vantagem pedagógica.

Acreditamos que a promoção de estratégias pedagógicas sistematizadas e planejadas que utilizem como recursos obras literárias afro-brasileiras contribui para o fortalecimento de vínculos étnicos e culturais. Conforme Freitas (2014, p. 13), as histórias infantis não se caracterizam apenas pelo encanto e pela diversão, “[...] elas também produzem sentidos sobre o mundo e as coisas do mundo, elas ensinam sobre raça/etnia e gênero, formam sujeitos, instituem normas e governam condutas”.

Desse modo, compreendemos que as histórias infantis possuem além da dimensão lúdica, uma dimensão formativa, que perpassa por questões sociais de cunho étnico, comportamental e de percepção sobre si e sobre o outro. Assim, a partir de um conto, por exemplo, é possível que o professor aborde aspectos culturais e étnicos da população afro-brasileira de forma contextualizada, o que poderá contribuir para o respeito às diferenças.

Freitas (2014, p.13) ainda comenta que, as histórias infantis ensinam “modos de ser, de agir, de pensar, de desejar, de olhar para si e para o outro”. Todos esses ensinamentos dependem da forma como são conduzidas e orientadas as leituras, podendo ter efeitos positivos ou negativos na vida das crianças.

A utilização de materiais paradigmáticos como alternativa pedagógica, construída coletivamente no espaço da escola, constitui uma das ações previstas no plano para implementação das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, no Ensino

Fundamental (BRASIL, 2013). Em vista disso, julgamos importante a utilização de obras literárias afro-brasileiras e, acreditamos que estas podem ser instrumentos no processo de construção de aprendizagem e valorização dos saberes históricos e culturais.

3 O PERCURSO DE INSERÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O processo de inserção da temática História e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial da educação básica foi construído a partir das lutas travadas pelos movimentos sociais, a exemplo do Movimento Negro; das leis que representam conquistas de direitos pela população negra como: Lei Afonso Arinos, Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996, Lei Nº 10.639/2003 e, Lei Nº 11.645/2008; bem como experiências educativas promovidas por instituições ligadas aos movimentos sociais, tais como Frente Negra Brasileira e Teatro Experimental Negro (BRASIL, 2013).

A legislação brasileira apenas formaliza o reconhecimento da temática no currículo escolar, uma vez que as lutas em prol da inserção já vinham sendo travadas há muito pelas organizações e movimentos sociais. Tal demanda social ganhou significado em virtude de a escola constituir-se, por excelência, como espaço formativo, reproduzindo muitas vezes as relações de dominação presentes na sociedade. Porém, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases no artigo 3º, inciso XII, um dos princípios da Educação Nacional e, portanto, do ensino, é a “consideração da diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2017, p.09), o que exigirá da escola o desenvolvimento de ações que valorizem as diferenças e desconstrua atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Para situar nosso estudo, partimos da concepção de currículo como uma dimensão complexa das atividades educativas, como um conceito construído na diversidade de relações de forças, tal como defendem Pacheco (2005) e Ferraço (2015). Para os referidos autores, o currículo é reelaborado e recriado no cotidiano escolar considerando as orientações oficiais e a seleção de saberes e conteúdos, ações que são influenciadas pelo contexto social e cultural no qual a escola está inserida.

Considerando o caráter complexo do currículo, Pacheco (2005) afirma que este engloba todas as ideias relacionadas à estruturação, organização, realização e avaliação das atividades educativas, ou seja, não está restrito à definição de um documento formal, mas ganha forma e sentido na estruturação dos conteúdos no espaço da escola, na definição de estratégias de abordagem dos

conteúdos, nas implicações sofridas a partir do cotidiano e das experiências dos educandos e educadores e, sobretudo na forma como avaliamos as nossas ações.

No âmbito das relações sociais e culturais que permeiam o cotidiano escolar faz-se necessário que concebamos o currículo para além do seu sentido etimológico e do seu caráter de documento oficial, mas como algo que se constitui também das experiências vividas e das relações construídas pelos sujeitos escolares (FERRAÇO, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, aprovadas, por meio do Parecer nº 07/2010 do CNE/CEB, abordam princípios e práticas de inclusão a serem adotados pela escola, considerando a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos. O principal objetivo do referido documento consiste em fazer com que o princípio da diversidade seja contemplado nos projetos político pedagógicos das escolas. Dentre as ações apontadas para atender a diversidade estão: educação quilombola, educação para as relações étnico-raciais, além de educação ambiental, educação em direitos humanos, educação do campo e educação especial.

Em suma, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica “sistematiza princípios e diretrizes gerais da Educação Básica presentes na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo em orientações [...]” (BRASIL, 2010, p.11). Tais orientações visam assegurar a formação básica comum em nível nacional, subsidiar a formulação do projeto político pedagógico das escolas, bem como servir de base para os cursos de formação de profissionais da educação.

Percebemos assim, que as referidas Diretrizes traduzem o propósito de estabelecer uma base comum nacional que se consolida com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em dezembro de 2017. Entre as justificativas para a sua elaboração destaca-se o fato de que as orientações curriculares anteriores estavam defasadas em relação a atos legais normativos, principalmente, no que tange à ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e a consequente inclusão das crianças de 6 anos no 1º ano.

No contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a escola é concebida como espaço coletivo, de trocas e de valorização das riquezas culturais, assim como a definição presente no texto que segue:

A escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas as trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, [...]. É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do País que, juntas, formam a Nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, [...] (BRASIL, 2010, p.30)

Moreira e Candau (2006) expressam que a cultura deverá ser compreendida no currículo escolar como prática social, pois não se restringe apenas às manifestações culturais, mas relaciona-se também às práticas escolares. Sobre o exposto:

[...], a cultura também se refere às experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (MOREIRA E CANDAU, 2006, p.22).

Daí a necessidade da inserção da história da população negra no currículo de uma escola situada num contexto quilombola, do contrário a escola não terá como ressignificá-la e nem contribuir para a formação da identidade cultural das crianças.

Desta forma, compreendemos que a escola como espaço democrático não pode silenciar a cultura e a história de um povo que tanto influenciou a formação do nosso país, do contrário não se constituirá como lugar de significação da existência humana, como lugar de circulação de saberes e construção de conhecimentos, porque os educandos que não se veem representados, não se reconhecem e não valorizam o saber produzido na escola.

Partindo desta compreensão, consideramos importante destacar as ações que contribuíram para a formalização da inserção da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Educação Básica, a fim de contribuirmos para o entendimento de que o reconhecimento por parte do poder público não constituiu uma ação voluntária do governo, como atitude meramente política, mas antes se caracteriza como a culminância de um longo processo de lutas sociais pela valorização da história e cultura do negro.

Assim, apresentamos a seguir as subseções 3.1 e 3.2, que correspondem, respectivamente, a ações no âmbito nacional e no âmbito estadual, realizadas por instituições e movimentos sociais e que contribuíram para a valorização da História e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar brasileiro e maranhense.

3.1 No Brasil

A histórica luta pela instituição dos direitos da população negra no Brasil teve início antes mesmo da abolição do trabalho escravo, o que é percebido pelas ações de resistência dos negros escravizados, nas estratégias de manutenção de suas raízes culturais, ainda que permeadas pelo sincretismo religioso, nas lutas e batalhas travadas nos quilombos, dentre outras. Embora, estas ações tenham se intensificado a partir de 1888, com a assinatura da Lei Áurea, muitos direitos sociais, ainda, padecem de implementações ou concretizações para a população afro-brasileira, como direito à saúde, à educação, ao trabalho e à moradia (BOULOS JUNIOR, 1999).

A proibição de frequentar escola pela Constituição no Brasil Império impediu a integração dos escravizados na sociedade, e consequentemente, sua inserção no mercado de trabalho livre e assalariado. Esse fator, associado ao comportamento discriminatório e racista do país, foi responsável pela condição histórica da população negra às margens da sociedade e pela presença reduzida em espaços de prestígio social, como escolas e universidades, havendo necessidade de criação de políticas de reparação e ações afirmativas¹⁰, que garantam a ocupação desses espaços também por pessoas negras (SÃO PAULO, 2008).

O tratamento dado à história da África e dos afro-brasileiros por muito tempo, no Brasil, foi revestido por silêncios e lacunas. Essas populações eram representadas de forma negligente e discriminatória. Os estudos científicos no início do século XX possuíam uma visão discriminatória acerca do/a negro/a, como os estudos de Nina Rodrigues, médico maranhense, que concebia o/a negro/a como ser destituído de consciência pré-lógica. E Gilberto Freire, que o retratava como exótico, sensual e violento, além de defender em suas obras o mito da democracia racial¹¹. A literatura foi a área que primeiro contemplou a história do negro, a exemplo das obras de Cruz e Sousa, Castro Alves, Aluísio de Azevedo, Machado de Assis e Lima Barreto (SÃO PAULO, 2008).

¹⁰ As políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam garantir o direito de negros, negras e cidadãos brasileiros em geral ao acesso em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Sistemas de reparações, de reconhecimento e de valorização da história, cultura e identidade. (BRASIL, 2013, p 10-11)

¹¹ Ideia de que o Brasil seria uma sociedade sem “linha de cor” – uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social das pessoas de cor a cargos oficiais e a posições de riqueza ou prestígio [...] uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. (GUIMARÃES, 2002, p.37).

Vítimas de um perverso processo de escravização os negros tiveram negados os direitos sociais, culturais e educacionais, motivo pelo qual os movimentos sociais negros consideram a educação como instrumento de ascensão social, por isso realizaram várias tentativas de ofertar oportunidades educacionais aos negros/as no período pós-abolição, dentre as quais destacamos: as classes de alfabetização criadas pela Frente Negra Brasileira; o Teatro Experimental Negro (TEN), protagonizado por Abdias do Nascimento, ator, diretor e dramaturgo, militante pela valorização da cultura negra, promovendo assim, a primeira ação de inclusão de artista afrodescendente no teatro brasileiro. (NASCIMENTO, 2004).

Abaixo, uma imagem alusiva de Abdias do Nascimento no Teatro Experimental do Negro:

Figura 3: Abdias do Nascimento no Teatro Experimental do Negro



Fonte: <https://pt.slideshare.net/culturaafro/forum-2009foz-do-iguacu>. Acesso em: 09 de novembro de 2018

A luta dos/as negros/as por seus direitos e pela sua real liberdade continuou, visto que a libertação dos negros das senzalas foi concebida com a intenção de satisfazer aos interesses da própria classe dominante, que para manter a sociedade consumista, necessitava do trabalho assalariado. Desse modo, o grupo branco, continua em condição de superioridade, enquanto o grupo negro luta pela construção da sua identidade e pelo reconhecimento de seus direitos. Diante disso, percebemos que a valorização da cultura negra e das raízes africanas, no Brasil, decorre das lutas travadas pelos movimentos negros a partir da década de 1930, por

meio de um processo de conscientização sobre a necessidade de assunção da identidade negra (SILVA, 1997).

Em 1931, nasceu um movimento nacional de luta contra o racismo, a Frente Negra Brasileira, fundada por Francisco Lucrecio, Raul Joviano e José Correia Leite, com sede no Bairro da Liberdade em São Paulo, movimento este que teve como resultado a inserção de 400 negros na Força Pública de São Paulo, até então nunca aceitos. Em 1936 a Frente Negra conseguiu organizar-se como partido político, no entanto, em 1937, Getúlio Vargas instalou no país uma ditadura mandando fechar todos os partidos políticos.

Eis, um cartaz de fundação da FNB:

Figura 4: Cartaz da Frente Negra Brasileira



Fonte: <https://correionago.ning.com/profiles/blogs/a-frente-negra-brasileira>. Acesso em: 09 de novembro de 2018.

No início da década de 1940 os negros se engajaram na luta pela redemocratização do país. Em 1944 surgiu o Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro, liderado por Abdias do Nascimento e, no ano seguinte foi fundado no mesmo estado o Comitê Democrático Afro-brasileiro, o qual tinha como objetivos: liberdade de expressão escrita e falada, liberdade de culto às religiões afro-brasileiras, punição às empresas que faziam seleção baseada na cor, abolição da seleção em função da cor nas escolas militares.

Em 1944, a preocupação com a história dos africanos e dos afro-brasileiros começou a ganhar um novo viés com o livro Quilombo dos Palmares, editado no México e publicado em 1947, no Brasil por Caio Prado Junior. Ações como a criação da ONU (Organização das Nações Unidas), em 1945; da Declaração

Universal dos Direitos Humanos, em 1948, também representaram marcos importantes na busca por direitos sociais.

Podemos observar que a década de 1930 foi uma época de bastante ativismo, pois o objetivo principal da luta dos movimentos negros era que o/a negro/a se educasse para ter condições de enfrentar os males da situação social, política, econômica e cultural a que estavam submetidos. Já nas décadas posteriores, décadas de 1940 e 1950, deu-se maior ênfase à cultura específica do negro e sua identidade, tendo como principal manifestação, a criação do Teatro Experimental do Negro. Este teatro simbolizou um instrumento de libertação estética, moral e política do negro.

Em meados da década de 1950 foi organizada em São Paulo a Associação Cultural do Negro (ACN), porém em 1964, os militares instalam no país uma ditadura que reprimiu, com o uso da força, todo e qualquer movimento popular, o que dificultou a atuação dos/as negros/as. Mas, na década de 1970 a luta contra o racismo se mistura à do trabalhador, tendo como principal manifestação a reunião de vários grupos negros em frente ao Teatro Municipal de São Paulo para contestar contra a morte sob torturas do trabalhador negro Róbson Silveira da Luz e da discriminação sofrida por quatro atletas juvenis negros, expulsos do Clube de Regatas Tietê, em São Paulo, sem nenhuma justificativa. Este acontecimento deu origem ao Movimento Negro Unificado (MNU), através da organização de várias manifestações negras.

O Movimento Negro adotou como bandeira de luta a garantia dos direitos sociais da população negra, uma vez que as leis que antecederam o período abolicionista não favoreceram a população negra, pois funcionaram como instrumento de controle da ordem escravocrata. Como exemplo, podemos citar a Lei Diogo Feijó, datada de 1831, cujo objetivo era declarar livres todos os escravizados vindos de fora do Império e impor multa a seus importadores; A Lei Euzébio de Queiroz, de 1850, proibiu o tráfico de africanos para o Brasil, no entanto internamente o tráfico permaneceu. A Lei do Ventre Livre, de 1871, declarou livres os filhos nascidos de mulher escravizada a partir de então. Em 1885, a Lei dos Sexagenários (Lei Nº 3.270, de 28 de setembro de 1885) autorizou a matrícula dos escravizados e, garantiu a liberdade aos escravos com 60 anos de idade ou mais. (LOPES, 2004)

Somente no período pós-abolição é que a legislação passa a responder às reivindicações do povo negro por justiça social, embora de forma tímida. Na segunda metade do século XX, mais precisamente em 1951, a Lei Afonso Arinos (Lei Nº 1.390, de 3 de julho de 1951) caracteriza a discriminação racial como contravenção penal, devido a um ato de discriminação racial ocorrido num hotel em São Paulo contra a coreógrafa americana Katherine Dunham (BRASIL, 2006).

Sobre a referida Lei destacamos os artigos 1º e 5º, que trazem a definição do ato criminoso e fazem referência aos estabelecimentos de ensino, respectivamente.

Art 1º Constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor.

Art 5º Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros).

Parágrafo único. Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular. (BRASIL, 1951, s/p)

Como já mencionamos, a referida lei foi criada em decorrência de um fato ocorrido num hotel, porém as punições se estendem a estabelecimentos de ensino e define pena para funcionários públicos. A motivação para a criação do dispositivo legal estava vinculada à atuação política de Afonso Arinos¹², como Deputado Federal.

A seguir, consideramos importante mostrar a imagem de Afonso Arinos, que contribuiu para a criação da primeira lei brasileira contra o racismo. Vejamos na página seguinte:

¹² Afonso Arinos de Melo Franco foi jurista, professor, político, historiador, crítico, ensaísta e memorialista, nasceu em Belo Horizonte, em 27 de novembro de 1905, e faleceu no Rio de Janeiro, em 27 de agosto de 1990. Foi eleito deputado federal por Minas Gerais em três mandatos (de 1947 a 1958). Na Câmara dos Deputados, foi membro da Comissão de Constituição e Justiça e da Comissão Mista de Leis Complementares, relator da Comissão Especial constituída para emitir parecer acerca da emenda parlamentarista à Constituição, membro da Comissão de Reforma Administrativa, líder da União Democrática Nacional até 1956, e depois líder do bloco da oposição até 1958, relator da Comissão Especial para emitir parecer sobre a autonomia do Distrito Federal e autor da lei contra a discriminação racial, que tomou o seu nome (Lei n. 1.390, de 3 de julho de 1951).

Fonte: <https://www.academia.org.br/academicos/afonso-arinos-de-melo-franco/biografia>

Figura 5: Afonso Arinos



Fonte: <https://freespeechcafofo.wordpress.com/2014/10/27/discurso-de-afonso-arinos-de-melo-franco-contra-getulio-vargas-1954/>. Acesso em: 07 de dezembro de 2018.

No contexto das lutas em prol da garantia dos direitos da população negra, em 1970, por intermédio da literatura, o Brasil entra em contato com os estudos a respeito da África, através de uma coleção de autores africanos publicada pela editora Ática (SÃO PAULO, 2008). Tal evento foi considerado de grande relevância, visto que neste período o país estava vivendo o fim da Ditadura Militar e, portanto, o surgimento do Movimento Negro, enquanto força política.

Na década de 1980, duas publicações dão visibilidade ao continente africano: em 1982, a Ática em parceria com a UNESCO, editou a Coletânea História Geral da África e; em 1987 foi publicada a obra Fluxo e Refluxo, de Pierre Verger, contendo a trajetória do tráfico de escravos entre Benin e a Bahia. Todavia, as referidas publicações não chegaram às escolas nem influenciaram os currículos e conteúdos dos cursos de história nas universidades brasileiras, o que contribuiu para que o continente africano seja até hoje pouco conhecido pelos docentes e discentes de nossas escolas. (SÃO PAULO, 2008).

Com a Constituição Federal de 1988, a prática do racismo passou a ser definida como crime inafiançável e imprescritível e, as manifestações culturais são consideradas como bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação. Neste sentido, cabe acrescentarmos alguns desses dispositivos:

O inciso IV do art. 3º diz que a República Federativa do Brasil deverá: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2016, p. 11). Observamos que a atual constituição brasileira garante a igualdade formal e aponta mecanismos para a garantia da igualdade material, que é, de fato, o exercício dos direitos fundamentais para a concretização da tão sonhada igualdade. No entanto, a igualdade constitucional é de caráter universalista. A redução das desigualdades sociais apontada como um dos objetivos da República Federativa do Brasil encontra na educação, direito social de todos segundo a constituição, um dos seus caminhos.

O Art. 210 descreve: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais ou regionais” (BRASIL, 2016, p.124).

A partir da descrição do artigo acima, percebemos que a formação básica comum do ensino fundamental tem como princípio o respeito às diferenças culturais, nacionais ou regionais, logo os conteúdos a serem ensinados devem possibilitar o conhecimento dessas diferenças.

Sobre o Ensino da História do Brasil, o §1º do Artigo 242 diz o seguinte: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 2016, p. 137).

Neste sentido, a História do Brasil, ensinada nas escolas deverá abordar as contribuições dos povos africanos, dos europeus e dos indígenas para a formação do nosso país e da riqueza cultural que temos. No entanto, historicamente, os textos didáticos escolares têm sido marcados pela predominância da cultura europeia, retratando em menor proporção as culturas africana e indígena.

Há mais de três décadas após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Ensino da História do Brasil ainda preserva um tratamento etnocêntrico dos conteúdos, contando os fatos históricos aos nossos alunos da perspectiva do dominador e desconsiderando a contribuição dos diferentes grupos que compõem a população brasileira.

No percurso de criação das leis que garantem formalmente os direitos da população negra no Brasil e, conforme a definição trazida pela Constituição de 1988 (definição do racismo como crime inafiançável e imprescritível), no ano de 1989, foi

criada a Lei Caó¹³, que definiu crimes resultantes de discriminação por raça ou cor. Sancionada pelo então presidente da República José Sarney, a Lei Nº 7.716/98 dispõe entre outras providências sobre os crimes decorrentes do impedimento de acesso em razão de discriminação ou preconceito.

Enfatizamos que as disposições da referida lei abrangem outros estabelecimentos além da escola, estendendo-se a hotéis, restaurantes. Porém, como o nosso foco de atuação investigativa é a escola, destacamos os artigos 1º e 6º da Lei Caó. Vejamos:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Art. 6º Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau. (BRASIL,1989, s/p)

Como podemos observar na descrição dos artigos, a Lei Caó amplia a abrangência da punição para crimes decorrentes de discriminação ou preconceito e aponta além da raça, cor e etnia, aspectos como religião e a procedência nacional.

Assim como já fizemos em páginas anteriores do nosso texto e por acreditarmos que as imagens são fontes de informações valiosas, pois trazem marcas históricas e detalhes que nem sempre a escrita consegue comunicar, consideramos também importante destacar a imagem do Deputado Carlos Alberto

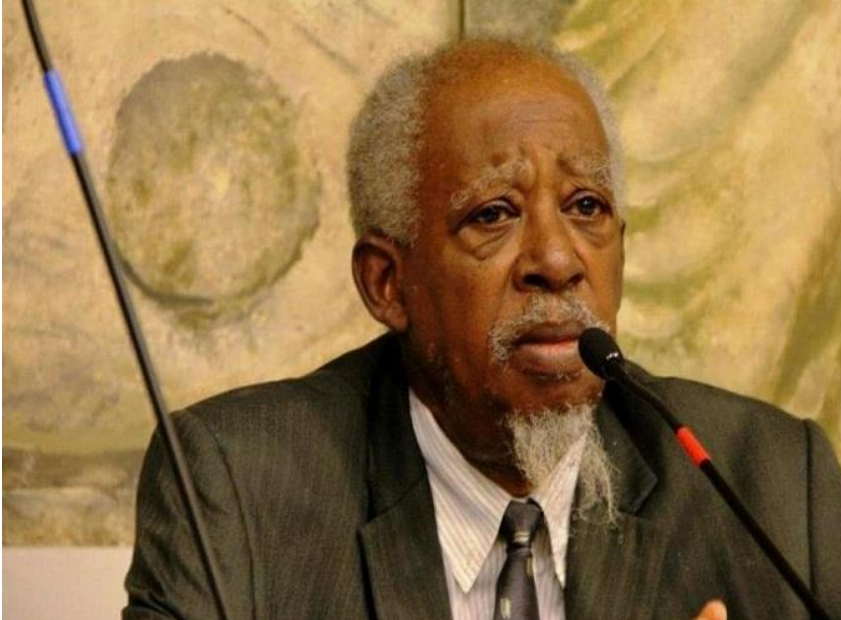
¹³Carlos Alberto Caó Oliveira dos Santos (identificação política, em substituição ao nome natal, Carlos Alberto Oliveira dos Santos) nasceu em Salvador no dia 24 de novembro de 1941. Iniciou sua trajetória política aos 15 anos de idade na cidade natal, quando se tornou secretário da Associação de Moradores do Bairro da Federação. Atuou também no movimento estudantil e em 1960, ingressou na Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Perseguido pelo regime militar instalado no país, Caó refugiou-se no Rio de Janeiro, onde passou a exercer a profissão de jornalista. Ainda em 1966, retomou o curso de direito, transferindo-se para a Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde, no ano seguinte, diplomou-se bacharel em ciências jurídicas. Em função das suas atividades no movimento estudantil, respondeu a inquéritos policiais militares. Em fevereiro de 1970, foi submetido a julgamento na 6ª Região Militar, em Salvador, sendo condenado a dois anos de prisão. Após sei meses foi libertado por decisão do Superior Tribunal Militar (STM), que considerou a pena prescrita. Filiou-se ao Partido Democrático Trabalhista (PDT). Disputou as eleições de novembro de 1982, obtendo a segunda suplência do PDT na Câmara dos Deputados. Em 1986, passou a integrar o diretório nacional do PDT. Retornou à Câmara em janeiro de 1987, antes do início dos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, em virtude da morte do deputado Giulio Caruso. Foi um dos poucos parlamentares negros a participar da elaboração da nova Constituição, consagrando-se pela aprovação da emenda Caó, posteriormente regulamentada pela Lei Caó, que tornou a prática do racismo crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão. Conseguiu incorporar aproximadamente mais 60 emendas à nova Carta. A democratização dos meios de comunicação, a definição da ruptura da legalidade democrática como crime imprescritível e o amplo exercício do direito de greve foram alguns de seus projetos de lei homologados.

Fonte: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/carlos-alberto-cao-oliveira-dos-santos>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

Caó, que foi o segundo parlamentar a aperfeiçoar a Lei Afonso Arinos, tornando a prática do racismo como um crime inafiançável.

Segue a imagem do Deputado Carlos Alberto Caó:

Figura 6: Carlos Alberto Caó de Oliveira



Fonte:

<https://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI293730,21048Lei+Cao+que+definiu+crimes+de+preconceito+de+raca+ou+cor+faz+30+anos>. Acesso em: 07 de dezembro de 2018.

No bojo das reivindicações e conquistas, destacamos também as experiências do Movimento Negro Unificado nas décadas de 1970 até 1990, como os Movimentos de Mulheres Negras e os embates políticos pelas comunidades quilombolas, como exemplos de lutas travadas em prol do respeito e da valorização da cultura afro-brasileira, que contribuíram sem dúvida para a conquista da legislação educacional que temos hoje no que tange às relações étnico-raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Inicialmente, o MNU surgiu com o propósito de combater a discriminação racial em virtude do alto índice de violência envolvendo pessoas negras no país. Aos poucos foi tornando-se uma organização com atuação em vários setores sociais, denunciando atos racistas, defendendo e reivindicando direitos sociais como saúde e educação (NUNES, 2011).

Ainda sobre a atuação do MNU na luta pela inclusão ensino da História da África nos currículos escolares, temos:

A partir do início dos anos 80, o MNU passa a intervir no terreno educacional, tendo como bandeira de luta a inclusão do ensino da História da África nos currículos escolares. Essa perspectiva pedagógica se concretizou no ano de 2003 como a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ou Lei 10.639/03. Porém, há uma tônica diferenciada entre a proposta dos anos 80 do MNU e a Lei aprovada, pois o primeiro defendia apenas o ensino da História da África, e a segunda incluiu também a História da Cultura Afro-Brasileira (NUNES, 2011, p.66).

O MNU possui no seu logotipo uma lança que tem o sentido da luta e resistência da população negra no combate ao racismo. Colocamos a imagem do logotipo para instrução

Figura 7: Logotipo do Movimento Negro Unificado



Fonte: <http://movimentonegrounificadomnu.blogspot.com/2017/03/politicaspublicas-para-o-povo-negro-se.html>. Acesso em: 13 de dezembro de 2018.

Ainda fazendo referência a ações que contribuíram para a inserção da História e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica, destacamos que em 2001, ocorreu a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban na África do Sul, na qual o Brasil assinou a declaração e o plano de ações comprometendo-se a adotar medidas de combate ao racismo. Enfatizamos que a adoção de políticas de ações afirmativas foi também uma resposta ao compromisso firmado pelo Brasil na referida Conferência.

Na Declaração de Durban, os países signatários ficaram comprometidos nos seguintes pontos sobre a Educação:

80. Acreditamos firmemente que a educação, o desenvolvimento e a implementação fiel das nossas normas e obrigações dos direitos humanos internacionais, inclusive a promulgação de leis e estratégias políticas econômicas e sociais, são cruciais no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata;

95. Reconhecemos que a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular, a educação em direitos humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades; Ainda afirmamos que tal tipo de educação é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata;

96. Reconhecemos que a qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita para todos podem contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo o entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos;

97. Enfatizamos os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da educação, incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 17 e 19)

No tópico que se refere ao estabelecimento de recursos e medidas eficazes de reparação, consideramos relevante destacar:

98. Enfatizamos a importância e a necessidade de que sejam ensinados os fatos e verdades históricas da humanidade desde a Antiguidade até o passado recente, assim como, ensinados os fatos e verdades históricas, causas, natureza e consequências do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, visando alcançar um amplo e objetivo conhecimento das tragédias do passado (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 20).

No programa de ação no item relacionado às vítimas do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, no caso específico dos africanos e afrodescendentes, uma ação que os Estados se comprometeram foi:

4. Insta os Estados a facilitarem a participação de pessoas de descendência africana em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da sociedade, no avanço e no desenvolvimento econômico de seus países e a promoverem um maior conhecimento e um maior respeito pela sua herança e cultura;

10 Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; ainda, insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 26- 27)

Em abril de 2009, oito anos depois da Conferência de Durban, 187 países, entre eles o Brasil, se reuniram para a Conferência de Revisão da Declaração e do Plano de Ação de Durban, tal evento foi sediado em Genebra, na Suíça. Esta conferência foi o principal evento na área de direitos humanos em 2009, no qual o Brasil e o Grupo de Países da América Latina e do Caribe (GRULAC) tiveram um relevante papel nas negociações. Devido aos ataques terroristas de 11 de setembro em 2001, que ocorreram logo depois da Conferência de Durban, houve um clima de conflito entre alguns países que acabaram se ausentando da conferência de revisão, dentre eles: Estados Unidos e Canadá.

A seguir imagem do Cartaz da Conferência de Revisão da Declaração e do Plano de Ação de Durban, em Genebra (Suíça).

Figura 8: Cartaz da Conferência de Revisão da Declaração e do Plano de Ação de Durban



Fonte: <https://contrafcut.com.br/noticias/conferencia-debate-acoes-contra-racismo-e-discriminacao-racial-em-genebra-e4cd/>. Acesso em: 13 de dezembro de 2018.

Segundo Paula (2010, p.49), o Brasil se posicionou contrário à saída de alguns países do processo e negociação, pois em seu discurso de abertura, afirmou:

É inexplicável e inaceitável a ausência de alguns países. Abandonar Durban é desviar-se do longo caminho que trilhamos desde a celebração da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O Brasil jamais estará ausente de debates e de compromissos em favor do combate à discriminação.

Apesar da difícil negociação e do desequilíbrio das relações entre alguns países, o documento final foi aprovado e não houve retrocesso em relação ao de 2001. As principais demandas da América Latina e Caribe foram contempladas.

O texto adotado garante a proteção de afrodescendentes, povos indígenas, [...]; reconhece a discriminação múltipla ou agravada, reafirma a incompatibilidade entre democracia e racismo; ressalta a promoção dos direitos à saúde, à educação e outros direitos econômicos, sociais e culturais; ressalta a necessidade da implementação de ações afirmativas, da produção de dados desagregados e de indicadores para medir a desigualdade racial, da participação da sociedade civil e da cooperação internacional (PAULA, 2010, p.49-50).

Como desdobramento da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban na África do Sul, e também das bandeiras de lutas dos movimentos negros, em 09 de janeiro de 2003 foi aprovada a Lei Nº 10.639, que representou um marco no reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da importante contribuição histórica, econômica e cultural dos negros escravizados e de seus descendentes para a formação da sociedade brasileira.

Assim, a partir de 2003, a LDB foi alterada pela lei supracitada, que acrescentou os artigos 26-A, cujo assunto é a obrigatoriedade da temática e o conteúdo programático; 79-A, que foi vetado e; 79-B, que incluiu a data de 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, como Dia Nacional da Consciência Negra. Então, a Lei de Diretrizes e Bases passou a vigorar acrescida da seguinte redação:

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

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

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

Em 2008, a Lei 11.645 modificou a LDB, especificamente no artigo 26-A para incluir a História e Cultura Indígena como parte integrante do currículo escolar, ou seja, a Lei Nº 10.639/03 foi complementada pela Lei Nº 11.645/08, pois o indígena, assim como o africano teve seus direitos subtraídos e sua cultura negada em virtude da colonização perversa pelos portugueses, o que gerou uma visão estereotipada deste grupo étnico, que ainda persiste nos dias atuais.

A nova redação do artigo 26-A da LDB ficou assim definida:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2017, p. 21).

Os conteúdos programáticos previstos pela Lei de Diretrizes e Bases para serem inseridos no currículo das escolas de Educação Básica visam preencher uma lacuna por ora existente na história do Brasil, conteúdos que, se forem trabalhados de forma crítica e contextualizados, contribuirão para a desconstrução da percepção folclorizada da cultura negra, muitas vezes mencionada na escola de forma pontual e superficial em algumas datas comemorativas.

Dessa forma:

É importante destacar que a Lei 10.639/03, não foi criada verticalmente, “de cima para baixo”, como se costuma dizer, quando nos referimos a pacotes pedagógicos que não se constituíram a partir do diálogo com a comunidade escolar ou com a sociedade. Essa lei é a vitória de anos de luta pela valorização e reconhecimento do patrimônio da humanidade legado pela África e sua diáspora. A escola não pode mais negar à sua comunidade o acesso este rico patrimônio. Nessa direção, refletir acerca da teoria e dos conteúdos significativos ao ensino-aprendizagem de nossos educandos, numa perspectiva anti-racista que visibilize as diversas marcas e presenças dos povos formadores da sociedade brasileira, tornou-se mais instigante. A Lei 10.639/03 que, entre outros caminhos, cria oportunidades de pensarmos o currículo de forma inter ou transdisciplinar, flexibilizando-o, focando, assim, conteúdos que visibilizem os corpos brasileiros na sua marca de afro-descendência, buscando, não só o acesso e a permanência de nossas crianças e jovens na escola, como também o seu sucesso (TRINDADE, 2008, p. 106).

A inserção da História e cultura afro-brasileira e africana no currículo é mais do que a mera apresentação de conteúdos relativos ao patrimônio afro-brasileiro e africano, exige, portanto, adoção de posturas e de estratégias didáticas para abordar a temática de forma crítica e contextualizada, como preconiza as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Diante da sanção da Lei Nº 10.639, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Conselho Nacional de Educação criou o Parecer Nº 03/2004, o qual trata sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Tais diretrizes foram posteriormente instituídas pela Resolução 01 de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004).

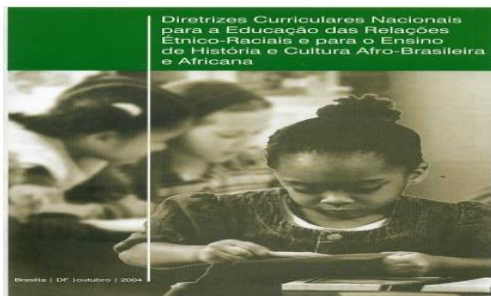
O documento faz referência a artigos da Constituição Federal, à LDB, especificamente às alterações feitas pela Lei Nº 10.369/03 e, também às leis específicas de alguns estados, como é o caso das constituições estaduais da Bahia, Rio de Janeiro e Alagoas, leis orgânicas de Recife, Belo Horizonte e Rio de Janeiro e leis ordinárias de Belém, Aracaju e São Paulo, o que demonstra que mesmo antes da aprovação da Lei Nº 10.639/03 e das diretrizes específicas, vários estados e municípios já possuíam dispositivos legais para inclusão no currículo escolar de temas como a contribuição do negro para a formação sociocultural brasileira. As leis municipais de Aracaju e Belém, por exemplo, datam do ano de 1994 (BRASIL, 2004).

As orientações contidas no parecer têm como destinatários não só os sistemas de ensino, mas dirigem-se à família, aos estudantes e à sociedade em geral. Sobre a destinação deste importante documento, temos:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2004, p.2)

Para ilustrar apresentamos a imagem das diretrizes:

Figura 9: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.



Fonte: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 19 de dezembro de 2018.

Em 2006, a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) publicou um documento intitulado: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, fruto do trabalho de grupo de estudiosos/as; educadores/as em jornadas desenvolvidas, nos anos de 2004 e 2005, nas cidades de Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília. (BRASIL, 2006). O documento apresenta orientações didáticas para cada etapa da educação básica, com sugestão de vídeos, filmes, obras literárias que abordam aspectos da cultura africana e afro-brasileira.

Abaixo, segue a imagem do livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

Figura 10: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais

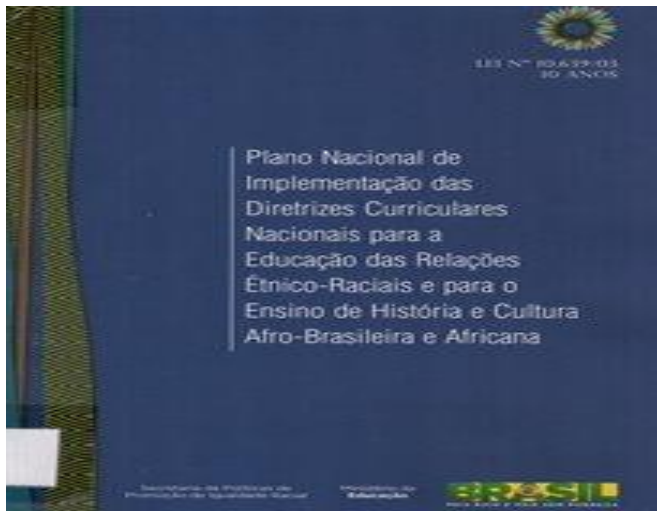


Fonte: <http://etnicoracial.mec.gov.br/component/k2/item/17-orientacoes-e-acoas>. Acesso em: 19 de dezembro de 2018.

Em 2013, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) publicou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, cujo objetivo é colaborar com os sistemas de ensino no cumprimento das determinações legais referentes ao combate do preconceito racial e discriminação.

Na página seguinte, uma imagem da capa do Plano de Implementação da Lei Nº 10.639/03:

Figura 11: Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.



Fonte: <http://www.lieeb.com.br/lieeb/?product=plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 03 de janeiro de 2019.

O Plano de Implementação da Lei Nº 10.639/03 preconiza, dentre outras ações:

Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº03/2004, e da Lei nº 11.645/2008; Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores [...]; Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade; Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013, p.19 e 20).

A estruturação do plano tem por base seis eixos estratégicos, a saber:

- 1) fortalecimento do marco legal;
- 2) política de formação para gestores e profissionais da educação;
- 3) política de material didático e paradidático;
- 4) gestão democrática e mecanismo de participação social;
- 5) avaliação e monitoramento e;
- 6) condições institucionais (BRASIL, 2013, p.21)

Ressaltamos que estes eixos foram propostos num documento anterior denominado Contribuições para Implementações da Lei 10.639/03.

Para alcançar os objetivos aos quais se propõe o Plano definiu atribuições dos sistemas de ensino nas esferas federal, estadual e municipal; dos conselhos de

educação; das instituições de ensino de nível básico e superior; dos grupos colegiados e dos grupos de estudos (BRASIL, 2013).

Definiu ainda, ações centrais para cada etapa da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como para a Educação Superior e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2013).

Como nosso foco de estudo está situado na educação básica, construímos um quadro descritivo das ações previstas no Plano de Implementação da Lei Nº 10.639/03. Destacamos as ações da Educação Infantil ao Ensino Médio por considerarmos importante compreendermos o que está previsto antes e depois do Ensino Fundamental.

Abaixo, o quadro representativo das ações previstas no Plano de Implementação da Lei Nº 10.639/03:

Quadro 1 - Ações previstas no Plano de Implementação da Lei Nº 10.639/03

Ações centrais para a Educação Infantil
a) Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em EI, possibilitando maior inclusão das crianças afrodescendentes;
b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afro-brasileira e Indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais;
c) Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino;
d) Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente a negra e indígena;
e) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e portadoras de deficiência.
f) Desenvolver ações articuladas junto ao INEP, IBGE e IPEA para produção de dados relacionados à situação da criança de 0 a 5 anos no que tange à diversidade e garantir o aperfeiçoamento na coleta de dados do INEP, na perspectiva de melhorar a visualização do cenário e a compreensão da situação da criança afrodescendente na educação infantil.
g) Garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial na Educação Infantil.

Fonte: Organizado da pesquisadora (2019)

Quadro 1 - Ações previstas no Plano de Implementação da Lei Nº 10.639/03 (Continuação)

Principais ações para o Ensino Fundamental
a) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e Indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais.
b) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a educação para as relações étnico-raciais;
c) Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças;
d) Incentivar e garantir a participação dos pais e responsáveis pela criança na construção do projeto político pedagógico e na discussão sobre a temática étnico-racial;
e) Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem;
f) Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados e utilizar materiais paradidáticos sobre a temática;
g) Propiciar, nas coordenações pedagógicas, o resgate e acesso a referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas nas temáticas da diversidade;
Ações cruciais para o Ensino Médio
a) Ampliar a oferta e a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens afrodescendentes ao ensino médio;
b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afro-brasileira e Indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais;
c) Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual;
d) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a educação para as relações étnico-raciais;
e) Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial adequados à faixa etária e à região geográfica do jovem;
f) Distribuir e divulgar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana entre as escolas que possuem educação em nível médio, para que as mesmas incluam em todos os componentes curriculares os conteúdos que versam sobre essa temática;
g) Incluir a temática de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena entre os conteúdos avaliados pelo ENEM;
h) Inserir a temática da Educação das Relações Étnico-raciais na pauta das reuniões do Fórum dos/as Coordenadores/as do Ensino Médio, assim como manter grupo de discussão sobre a temática no Fórum Virtual dos/as Coordenadores/as do Ensino Médio;
i) Incluir, nas ações de revisão dos currículos, a discussão da questão racial e da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como parte integrante da matriz curricular.

Fonte: Organizado da pesquisadora (2019)

Consideramos que a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais não se limita às determinações legais para incluir conteúdos no currículo escolar, mas requer ações articuladas dos entes governamentais e adoção de estratégias de formação, aquisição e/ou produção de materiais pedagógicos. Assim, educar para as relações étnico-raciais requer um currículo que contemple a história e a cultura como marcas identitárias dos educandos e dos contextos escolares.

Silva (2015, p.150) concebe o currículo como “documento de identidade”, neste sentido reflete a vida da comunidade e abrange aspectos que fazem parte da história dos alunos, do lugar onde vivem, incluindo-se aí também os conflitos e as relações construídas no espaço escolar. O trabalho pedagógico abrange mais do que conteúdos disciplinares, devendo dialogar com o espaço social mais amplo, com questões éticas e políticas. O currículo explícito dos planos, propostas e projetos articula-se com os saberes, com as relações e outros aspectos que estão ocultos nos documentos, mas presentes no cotidiano escolar.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação e poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2015, p.150)

Do exposto, compreendemos que currículo é mais que um conceito, mais que um documento que oficializa conteúdos, é, sobretudo, o que nos identifica como integrantes de uma realidade escolar e pertencentes a muitos outros espaços-lugares que compõem nossa história de vida e nossa trajetória na construção de significados, saberes e aprendizagens. Currículo é documento de identidade. E identidade não se constitui sem história e sem cultura.

O ambiente da escola é apontado, nos documentos oficiais citados ao longo desta seção, como espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial, cuja ação deverá ser permanente e não ficar reduzida a datas pontuais como, por exemplo, no dia 20 de novembro, data em que comemoramos o Dia Nacional da Consciência Negra, em homenagem ao líder quilombola Zumbi dos Palmares, que foi brutalmente assassinado numa batalha em que lutava pela defesa do território quilombola de Palmares.

O desafio colocado para o processo educativo requer primeiramente, o reconhecimento da diversidade como aspecto positivo, pois segundo Gomes (2005, 2012), as práticas educativas que pretendem ser iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias porque ignoram o diverso, o diferente. Assim, pontuamos que, a escola pode ser também terreno fértil para a reprodução das desigualdades sociais.

Compreendemos que, para evitarmos ou combatermos a reprodução das desigualdades no espaço escolar, torna-se necessário trabalhar a diversidade étnico-racial criticamente, para que seja possível promover o respeito às diferenças,

assim como construir uma pedagogia da diversidade, como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Pois, a construção de referenciais positivos aos alunos, em relação ao seu pertencimento étnico depende do diálogo que deverá ser estabelecido entre o conteúdo escolar, a história e a cultura.

Neste sentido, a Lei Nº 10639/2003, o Parecer CNE/CP Nº 003/2004, a Resolução Nº CNE/CP 01/2004, O Plano Nacional para Implementação das Diretrizes para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana e a Lei Nº 11.645/2008 apresentam-se como instrumentos legais que orientam as instituições educacionais quanto às suas atribuições e as medidas que necessitam ser tomadas para a efetiva inserção da temática no currículo escolar e, promoção de uma educação para as relações étnico-raciais.

O perfil da sociedade brasileira é multicultural e seu processo educacional precisa respeitar essa característica, valorizando as diferenças culturais e rompendo com posturas discriminatórias, que concebem o ser diferente como ser inferior. A escola é feita de seres humanos e os seres humanos são diferentes. A condição humana nos faz iguais em capacidades intelectuais, cognitivas, mas não nos descaracteriza como pessoas e populações ou grupos dotados de diferentes atributos étnicos e culturais.

Acrescentamos que nos inclinamos na perspectiva da interculturalidade nas relações étnico-raciais, haja vista que se propõe a promover “a inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; [...] rompe com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção [...]” (CANDAU, 2016, p. 808).

Acreditamos que para além de reconhecer a diversidade ou a pluralidade étnica, é necessário promover a interação entre os sujeitos de diferentes pertencimentos étnicos, assim como defende a interculturalidade, pois para promovermos uma educação para as relações étnico-raciais, o diálogo deverá ser o principal caminho.

Em vista disso, a autora afirma que: “as relações culturais estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais”

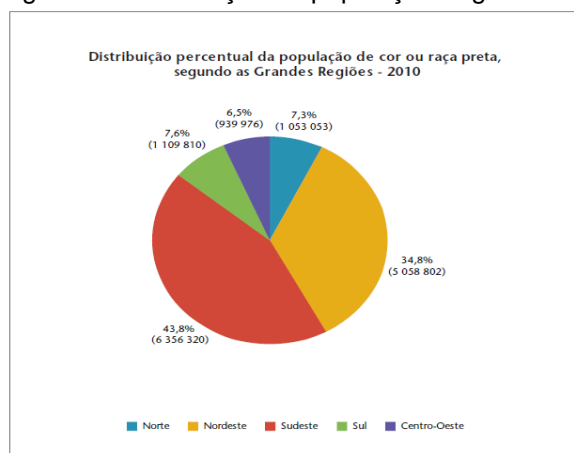
(CANDAU, 2016, p. 808). É por essa razão que a escola deverá abordar as questões referentes à temática étnico-racial de forma contextualizada, pois as relações sociais e culturais são construídas e desconstruídas em contextos de atuação dos sujeitos e grupos sociais aos quais pertencem.

Dentro da perspectiva intercultural “somos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados, que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva” (CANDAU, 2016, p. 809). O preconceito e a discriminação presentes na sociedade adentram o espaço da escola e muitas atitudes acabam sendo vistas como naturais, as diferenças são concebidas como desigualdades e não como aspectos que poderão favorecer a troca de experiências e saberes. Para desconstruirmos tais posturas precisamos promover processos educacionais que possibilitem a inter-relação cultural.

3.2 No Maranhão

A formação do povo brasileiro ocorreu a partir das contribuições dos indígenas (povos nativos que já habitavam o território antes da chegada dos colonizadores), europeus e africanos. Como resultado dessa múltipla influência, o território brasileiro é caracterizado por uma grande diversidade étnica. (VIANA, 2015). O Brasil possui uma parcela significativa de população negra, com maior concentração está nas regiões Sudeste e Nordeste. Apresentamos a imagem de como a população negra está distribuída no território brasileiro, de acordo com dados do censo demográfico de 2010.

Figura 12: Distribuição da população negra no Brasil



Fonte: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas>. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

O Estado do Maranhão sendo parte da região nordeste abriga grande número de habitantes de população negra. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, esse percentual¹⁴ corresponde a mais da metade da população, sendo um dos estados brasileiros com maior número de negros. (IBGE, 2010)

A chegada dos africanos ao território maranhense data do século XVII. Assim como nos demais estados brasileiros estes povos foram trazidos de maneira forçada para serem explorados em sua força de trabalho. No período de chegada ao Maranhão os africanos foram destinados ao trabalho do plantio de algodão (VIANA, 2015).

Mesmo submetido a um regime opressor, como foi o da escravidão, o/a negro/a sempre resistiu, seja por meio da expressão cultural e religiosa ou do refúgio em quilombos. No entanto, a história desconsiderou a contribuição do continente africano, e o povo negro, durante séculos, foi retratado como se tudo tivesse começado a existir a partir do tráfico de escravos. Uma forma de resistência bastante expressiva foram as revoltas urbanas, a exemplo da Revolta dos Malês, na Bahia e da Revolta da Balaiada (1838-1841), no Maranhão, parte do Ceará e Piauí, assumida por homens sem posses, vaqueiros e quilombolas, contra o recrutamento forçado pelas forças militares. Os quilombolas foram chefiados por Cosme Bento das Chagas, o negro Cosme, que liderou mais de 3 mil homens durante toda a Balaiada e foi o último líder a ser derrotado.

Após a extinção formal da escravidão, no Brasil, em 1888, a população negra continuou a lutar pela garantia dos direitos sociais e contra a discriminação racial, e no Maranhão não foi diferente. Como já afirmamos em tópicos anteriores, um dos resultados de toda essa luta da população negra foi a promulgação em 2003 da Lei nº 10.639, visando contribuir para desmistificar do imaginário social e das práticas pedagógicas escolares a ideia do negro apenas como vítima da escravidão, mas como sujeito detentor de história, de cultura e protagonista de lutas sociais.

Dessa forma, consideramos importante pontuar as lutas dos movimentos sociais e as políticas educacionais voltadas para a população negra maranhense no sentido de garantir a implementação da Lei nº 10.639/03.

¹⁴ Conforme informações do G1, negros representam 74% da população do Maranhão. Disponível em: <http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2012/11/negros-representam-74-da-populacao-do-maranhao-diz-ibge.html>. Acesso em: 17 jul. 2019.

Para compreendermos como têm sido tratadas as questões referentes à implementação do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana no currículo do Estado do Maranhão, buscamos informações em autores como: Viana (2015), Nunes (2011) e no Documento Curricular do Território Maranhense. Fizemos referências às ações de cunho propriamente curricular e, também às ações que, embora não sendo curriculares, são indicativas de potenciais mudanças no trato pedagógico da temática no espaço da escola.

Para ocasionar mudanças apenas a sanção de uma lei não constitui medida suficiente, o que requer ações dos estados e municípios para a correta implementação. Nesse interim, o Estado do Maranhão logrou algumas iniciativas. Conforme Viana (2015), inicialmente o governo do Estado não se manifestou, cabendo ao Movimento Negro, por meio da Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ), a iniciativa de entregar para representantes do governo uma pauta de reivindicações, levando em consideração que o Maranhão é o terceiro estado brasileiro de maior população negra.

Um aspecto importante destas reivindicações foi a necessidade de respeito às especificidades das comunidades negras. Para além da lei, os quilombolas reivindicaram também a criação do Departamento de Educação Quilombola. Após este ato de cobrança por parte da ACONERUQ, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) encaminhou documento às unidades escolares com informações sobre a obrigatoriedade de cumprimento da lei (VIANA, 2015).

Em 2005, por ocasião da Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, organizada pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), aconteceram conferências regionais em vários municípios maranhenses e, a Conferência Estadual, na capital São Luís.

Ainda em 2005, foi criada na estrutura da SEDUC a Coordenação de Promoção da Igualdade Racial (COPIR), ligada à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais. O objetivo dessa coordenação era desenvolver as ações de implementação da Lei nº 10.639/03. Em 2007, a COPIR foi ampliada para incorporar demandas de questões ligadas a gênero, homofobia e direitos humanos, passando a denominar-se Coordenação de Promoção da Igualdade e Diversidades Educacionais (COPIDE).

Dentre as ações desenvolvidas pela COPIDE, destacou-se o projeto AJASSE que tinha como finalidade o fortalecimento étnico e do processo ensino-aprendizagem de negros e negras do Ensino Médio.

A adoção do sistema de cotas pela Universidade Federal do Maranhão, em 2006, representou uma ação importante, no âmbito da Educação Superior indicativa mudanças na Educação Básica, uma vez que esta política da Ação Afirmativa oportunizou a entrada de um número maior de estudantes negros, que, oriundos de comunidades periféricas, de municípios do interior do Maranhão e, que certamente, terão uma atuação diferenciada em relação ao seu contexto cultural.

A esse respeito, Nunes (2011, p.190) afirma:

As pessoas negras formadas pelo referido sistema poderão proporcionar novas representações sociais e simbólicas para a sociedade de modo geral. É importante que a sociedade desconstrua preconceitos e discriminações de que os negros só servem para profissões consideradas braçais e domésticas. Então, por intermédio da política do sistema de cotas, haveremos de ter muitos negros em profissões ocupadas na maioria das vezes por brancos, e nessa assertiva as representações negativas poderão ser desconstruídas.

No contexto das ações, no âmbito do Estado do Maranhão, consideramos que o curso Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, implantado em 2015, na Universidade Federal do Maranhão representa uma possibilidade de mudança na forma de abordar aspectos da História e cultura afro-brasileira e africana nos contextos escolares, uma vez que se destina formar profissionais específicos para ministrar conteúdos relativos à temática (UFMA, 2015).

Em outubro de 2017 aconteceu a IV Conferência Estadual da Igualdade Racial, cujo tema foi: O Brasil na década dos afrodescendentes: reconhecimento, justiça, desenvolvimento e igualdade de direitos. A década que o título faz referência compreende o período de 2015 a 2024. Com relação ao campo educacional, o documento final da conferência propôs:

Implementar políticas de ação afirmativa para garantir o cumprimento integral das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, proporcionando que os profissionais desta modalidade de ensino sejam preferencialmente concursados e contratados entre quilombolas. (MARANHÃO, 2017, p.50)

Nosso entendimento é que esta ação ajuda a manter a tradição histórica e cultural da comunidade viva, além de favorecer a valorização das pessoas com

formação acadêmica que moram na comunidade. Ou seja, valorizar o profissional e seu espaço de atuação.

No bojo da implementação da Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Estado do Maranhão articulou, em 2018, a construção do Documento Curricular do Território Maranhense. O referido documento foi elaborado a partir de um processo de mobilização das redes de ensino e da ação colaborativa da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), da União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), Conselhos Municipais e Conselho Estadual de Educação. Educadores deram suas contribuições através de consultas públicas, nos encontros presenciais e na plataforma on line (MARANHÃO, 2019).

O Documento Curricular do Território Maranhense define conteúdos básicos para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e propõe o trabalho com os temas integradores. O documento orienta que as redes de ensino e as escolas abordem temas inerentes à sua realidade social, inserindo-os nos temas integradores. A discussão sobre a temática Educação para as Relações Étnico-Raciais aparece com o um dos temas propostos tanto na BNCC.

Dentre as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há uma definida como repertório cultural, a qual objetiva a valorização das diversas manifestações artísticas e culturais, porém a partir de uma perspectiva multicultural.

O Documento Curricular do Território Maranhense aborda ainda princípios educacionais como: equidade, formação integral, diversidade e inclusão, previstos pela Lei nº 9.394/96 e na BNCC. Especificamente em relação ao princípio da diversidade o documento expressa que:

O currículo deve ser expressão da diversidade do estado e do povo do Maranhão, deve ser construído com base na formação sócio-histórica de sua gente e ser constituído para que os sujeitos se sintam representados e se enxerguem no processo de ensino-aprendizagem. A formação pedagógica para a diversidade pressupõe suscitar questões a cerca da compreensão das diferentes e múltiplas identidades, [...]. Neste sentido, faz-se necessário enfrentar o preconceito, o racismo, o machismo, a homofobia e todo e qualquer tipo de intolerância e ódio. Posto isto, o currículo deve ser a expressão da diversidade social e cultural do povo maranhense (MARANHÃO, 2019, p.28).

Assim, a escola consciente desta diversidade deverá atender a todas as diferenças, sejam elas de ordem biológica, cultural, social, de gênero ou etnia,

contribuindo para concretização do princípio da inclusão, que também faz referência à diversidade étnica maranhense.

A educação para as relações étnico-raciais e ensino da história afro-brasileira e indígena constitui um dos temas integradores definidos na BNCC. Neste sentido, o Documento Curricular do Território Maranhense afirma:

[...] no Maranhão há áreas indígenas e quilombolas que acrescentam uma diversidade riquíssima e passível de ser estudada nas escolas. Essas comunidades contam uma história para além dos livros [...], e saber trabalhar a diversidade na escola é prioritário para o pleno desenvolvimento de seus estudantes, como um dever de todos na consolidação de valores como respeito e tolerância (MARANHÃO, 2019, p.35)

Isto posto, reforçamos a importância de incentivarmos e orientarmos os professores, no nosso caso específico, atuantes em contexto quilombola, a abordarem de forma sistemática conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira.

4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Considerando que a unidade de ensino, na qual desenvolvemos nossa pesquisa está inserida numa área territorial identificada como comunidade remanescente de quilombo, julgamos relevante incluímos em nosso texto uma seção sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Para tanto, iniciamos com a descrição do que é definido em lei como comunidade remanescente de quilombo, destacando a quantidade existente no Brasil e no Maranhão. Em seguida, abordaremos sobre as diretrizes específicas da referida modalidade, com ênfase nos princípios a serem seguidos, nas orientações curriculares e nos aspectos que tratam sobre a formação dos docentes.

Conforme definição contida no Decreto nº 4.887/2003, são consideradas remanescentes das comunidades de quilombo¹⁵ “[...] os grupos étnico-raciais, segundo critério de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotadas de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003b, p.1).

A Fundação Cultural Palmares é a instituição responsável pela emissão de certificação às comunidades quilombolas, as quais podem requerer preconizando o critério da autodefinição. Conforme dados da referida Instituição, divulgados por meio da Portaria nº 118/2020, de 20 de julho de 2020, o Brasil possui um total de 3.447 Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), das quais 2.790 já estão certificadas. O Maranhão é o estado com maior número de CRQs. Existem, no Maranhão, 839 CRQs, das quais 583 já possuem certificação. (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2020). Diante desse contingente, a luta pela garantia do direito à uma educação que respeite as especificidades dos quilombolas se faz necessária.

¹⁵ “Algumas comunidades quilombolas são conhecidas e se autodefinem de outras maneiras, tais como: terras de preto, terras de santo, comunidade negra rural. Comunidade remanescente de quilombo é um conceito político-jurídico que tenta dar conta de uma realidade complexa e diversa do Estado brasileiro” (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2020).

Conforme indicadores do Censo Escolar de 2016 existiam no estado do Maranhão 56.603 matrículas quilombolas, em 716 escolas de Educação Básica (INEP, 2016). No entanto, no tocante à organização curricular para atendimento das demandas da Educação Escolar Quilombola o estado ainda precisa avançar. De acordo com informações da Secretaria de Estado da Educação, ainda tramita no Conselho Estadual de Educação a proposta de Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola no Maranhão (SEDUC, 2020)

Vejamos, o quadro com o total de CRQs dos estados brasileiros:

Quadro 2 - Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) do Brasil.

Nº	UF	Nº de CRQs	Nº de CRQs (certificadas)
01	Acre	0	0
02	Alagoas	70	69
03	Amazonas	8	8
04	Amapá	44	40
05	Bahia	821	668
06	Ceará	53	52
07	Distrito Federal	0	0
08	Espírito Santo	42	36
09	Goiás	69	58
10	Maranhão	839	583
11	Minas Gerais	400	313
12	Mato Grosso do Sul	22	22
13	Mato Grosso	78	71
14	Pará	263	205
15	Paraíba	43	39
16	Pernambuco	195	149
17	Piauí	88	83
18	Paraná	38	36
19	Rio de Janeiro	41	41
20	Rio Grande do Norte	33	33
21	Rondônia	8	8
22	Roraima	0	0
23	Rio Grande do Sul	136	136
24	Santa Catarina	18	18
25	Sergipe	37	32
26	São Paulo	56	52
27	Tocantins	45	38
TOTAL:		3.447	2.790

Fonte: Fundação Cultural Palmares, 2020. Adaptado do Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), atualizado pela a portaria nº 118/2020, de 20 de julho de 2020. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em:30 de agosto de 2020.

No município de Bequimão, onde desenvolvemos a nossa pesquisa, estão localizadas 14 comunidades quilombolas, 11 já estão certificadas e 3 estão na condição de identificadas/ reconhecidas, ainda em processo de solicitação da certificação.

Estão inseridas na categoria de certificadas, as comunidades que passaram pelo processo de autorreconhecimento e possuem certidão de autodefinição emitida pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Aquelas que se autorreconhecem ou foram reconhecidas como remanescente de quilombo, mas não possuem ainda a certificação, são denominadas de comunidades identificadas.

A partir da compreensão da caracterização de comunidade quilombola e das especificidades desse território, existe no Brasil, diretrizes curriculares específicas a serem observadas pelos órgãos e instituições escolares que desenvolvem a modalidade de Educação Escolar Quilombola.

De acordo com o Parecer nº 16/2012, do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com a definição presente nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, Educação Escolar Quilombola é uma modalidade educacional caracterizada como aquela que é:

[...] desenvolvida em escolas inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira (BRASIL, 2010, p.13).

A referida modalidade educacional tem como princípio reconhecer e valorizar a diversidade cultural. Para tanto, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios são responsáveis pela elaboração de legislação específica para a Educação Escolar Quilombola, garantindo a participação do Movimento Negro Quilombola.

Por se tratar de uma modalidade educacional que atende uma realidade específica e diversa, exigem-se alguns aspectos que precisam ser respeitados, tais como: a formação inicial e continuada, elaboração de materiais didáticos pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. Outros aspectos, como alimentação e cultura escolar, também devem ser respeitados conforme a cultura do grupo.

O exercício da atividade docente em comunidades quilombolas conforme o Relatório Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) deverá ser

desenvolvido, preferencialmente, por professores oriundos da comunidade. (CONAE, 2010). Acreditamos que a valorização da história e cultura dos povos e comunidades tradicionais, como é o caso das comunidades quilombolas, tem maiores possibilidades de ocorrer quando o processo educacional é gestado por sujeitos que estão imersos nestes espaços.

No que concerne às características das escolas quilombolas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola consideram que “o projeto político-pedagógico a ser construído é aquele em que os estudantes quilombolas e demais estudantes possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada” (BRASIL, 2012a, p.26). O documento ressalta ainda que:

Quanto mais avançarem nas etapas e modalidades da Educação Básica e na Educação Superior, se esses estudantes forem quilombolas, mais deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, sua história e cultura, assim como conhecer suas tradições, relação com o trabalho, questões de etnodesenvolvimento, lutas e desafios (BRASIL, 2012, p.26).

As referidas Diretrizes Curriculares definem orientações para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em conformidades com a legislação educacional do Brasil, porém como o foco da nossa investigação foi o ensino fundamental, nos detivemos nas orientações específicas para o ensino fundamental em contexto quilombola. Conforme as determinações do Conselho Nacional de Educação os três anos iniciais, da referida etapa de ensino, deverão ser organizados em bloco pedagógico ou ciclo sequencial não passível de interrupção, oferecendo a todos estudantes oportunidades de sistematização e aprofundamento da aprendizagem básica.

Obsevamos que a orientação é que o ensino fundamental seja ofertado preferencialmente nos territórios quilombolas e esta é uma reivindicação dos movimentos quilombolas (BRASIL, 2012a). No entanto, cabe destacar que a Resolução CNE/CEB nº 02/2008, a qual trata sobre o atendimento da educação básica no campo instituiu condições para oferta em escolas nucleadas quando não for possível a oferta na própria comunidade.

Quando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, “[...] a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como

as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.” Na ocasião em que for necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso de deslocamento da residência até a escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008. s/p).

O artigo 7º da Resolução CNE/CEB nº 08/2012 define como princípios que regem as práticas e ações político pedagógicas da educação escolar quilombola:

- I - Direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II - Direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III - **respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;**
- IV - Proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V - Valorização da diversidade étnico-racial;
- VI - Promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII - Garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII - Reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- XIX - Conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- X - Direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;
- XI - Superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
- XII - Respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
- XV - Superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
- XVI - **Reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;**
- XVII - Direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
- XVIII - Trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
- XIX - Valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
- XX - Reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero (BRASIL, 2012b, p. 05, grifo nosso).

Dentre as várias ações que foram definidas para efetivação destes princípios consideramos oportuno destacar:

A implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior; e a garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana [...] (BRASIL, 2012b, p. 06).

No que concerne ao currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola determinam que este deverá: “garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas” (BRASIL, 2012b, p. 13)

Para que seja garantido este e outros direitos do educando é preciso reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como parte estruturante do currículo das escolas quilombolas e promover ações que favoreçam o fortalecimento da identidade étnico-racial.

Consideramos oportuno destacar o objetivo das diretrizes referente à história e memória dos territórios quilombolas, vejamos: “zelar pela garantia da Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012b, p.5).

Do exposto, a Resolução nº 08/2012 orienta:

A abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras (BRASIL, 2012b, p.05).

Diante das disposições presentes nos documentos que estabelecem as diretrizes para a educação escolar quilombola e considerando o objetivo, acima descrito, apresentamos na próxima seção a literatura afro-brasileira como instrumento para abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana na Unidade Integrada Pontal, por acreditarmos que as situações e representações presentes nos contos permitem que os discentes compreendam a história da comunidade onde vivem.

A escritora Ana Maria Machado¹⁶ nos alerta que a literatura infantil não tem função didática. Afirmar também que a literatura reflete a visão de mundo do autor e que as obras devem ser lidas criticamente. Nesse entendimento, destacamos que a obra literária infantil não tem a função didática, mas poderá ser utilizada como recurso para auxiliar a ação didática, pois possui um grande potencial na formação crítica do leitor e reflete visões de mundo de um determinado contexto.

Assim, ratificamos que em nossa proposta não tivemos a intenção de inverter a função da literatura infantil, que é de entreter e de formar leitores. O uso das obras teve como objetivo dar visibilidade a representações de personagens negros como sujeitos detentores de cultura, de história e de saberes ancestrais, pois compreendemos que tais representações são necessárias para a materialização de um ensino contextualizado da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em se tratando de um público infantil, os contos literários apresentam-se como um suporte riquíssimo.

¹⁶ Entrevista concedida a TV Brasil. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/trilha-de-letras/2017/07/literatura-nunca-tem-uma-funcao-didatica-diz-escritora-ana-maria-machado>. Acesso em: 17 de julho de 2020.

5 O USO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E A AFRICANA NA UNIDADE INTEGRADA PONTAL

5.1 Caracterização da escola pesquisada

O local da nossa pesquisa foi a Unidade Integrada Pontal, escola pertencente à Rede Municipal de Ensino do município de Bequimão, Estado do Maranhão. O referido município está situado na microrregião litoral ocidental maranhense, que por sua vez, insere-se na mesorregião norte maranhense. Está composto por 57 comunidades, dentre elas Pontal, território quilombola no qual a escola está localizada.

Figura 13: Imagem da entrada da cidade de Bequimão/MA

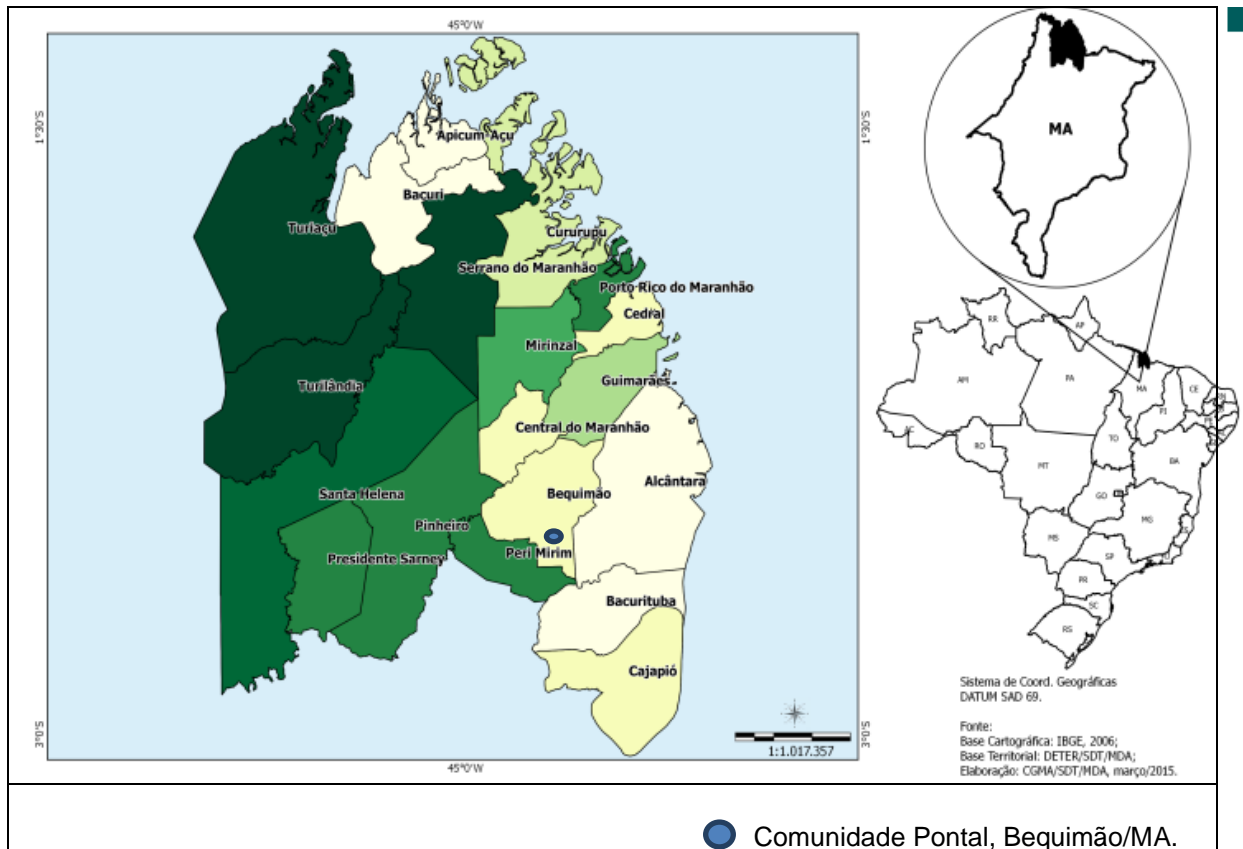


Fonte: <https://www.google.com/maps/place/Bequimão>. Acesso em: 25 janeiro de 2020

Antes de fazermos a caracterização da unidade Integrada Pontal, consideramos relevante apresentarmos dados sobre a localização geográfica, os índices socioeconômicos de Bequimão, bem como o histórico da comunidade Pontal.

Dessa forma, ilustramos, na página seguinte, o mapa demonstrando a localização da área de estudo:

Figura 14: Mapa com localização de Bequimão e da comunidade Pontal



Fonte: Adaptado de Brasil (2015)

Bequimão é um dos dezenove (19) municípios que integram a Baixada Ocidental Maranhense. O Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC) organizou, em 2018, o Estado do Maranhão em 22 regiões de desenvolvimento, sendo a Baixada Maranhense uma destas regiões, a qual é caracterizada como: “[...] área de campos alagáveis, tesos, lagos sazonais e perenes, com economia derivada da pecuária extensiva e da pesca, principalmente” (IMESC, 2018, p.61).

O município polo da Baixada Maranhense é Pinheiro, considerado o mais desenvolvido da região, possui a quarta maior extensão territorial, a maior população e PIB; a segunda maior densidade demográfica.

Dentre as demandas de investimento previstas pelo IMESC para a região da Baixada Maranhense, destacamos:

Implantar políticas de inclusão social e econômica dos afrodescendentes; preservar e desenvolver a herança cultural dos afrodescendentes; incentivar o turismo religioso; criar políticas capazes de melhorar os assentamentos rurais e áreas remanescentes de quilombos. (IMESC, 2018, p.62)

É importante destacarmos que se forem feitos os investimentos para atendimento destas demandas haverá desenvolvimento econômico e social dos territórios quilombolas existentes nos municípios, a exemplo de Bequimão, que possui 14 comunidades remanescentes de quilombos.

Ressaltamos a necessidade de manutenção das tradições culturais e da preservação dos territórios, que constituem espaços de profundas significações para a existência dos povos, superando a ocupação da terra como espaço geográfico econômico e social (BRASIL, 2012).

Conforme dados demográficos que constam no caderno territorial da Baixada Ocidental Maranhense, o município de Bequimão possui uma área de 768.95 km², uma população de 20.344 habitantes, sendo que deste total, 6.606 habitantes correspondem à população urbana e 13.738 habitantes à população rural, dados estes que podem ser confirmados na tabela da página seguinte, na qual estão dispostas informações dos censos demográficos dos anos de 2000 e 2010 (BRASIL, 2015).

Tabela 1- Dados demográficos da Baixada Ocidental Maranhense (grifo nosso).

Município	Área (em Km ²)	2000			2010		
		População Total (hab.)	População Urbana (hab.)	População Rural (hab.)	População Total (hab.)	População Urbana (hab.)	População Rural (hab.)
Alcântara	1,486.68	21,224	5,654	15,570	21,851	6,399	15,452
Apicum-Açu	353.17	11,100	5,555	5,545	14,959	9,162	5,797
Bacuri	787.86	15,556	7,677	7,879	16,604	8,686	7,918
Bacurituba	674.51	4,644	1,121	3,523	5,293	1,424	3,869
Bequimão	768.95	19,739	5,148	14,591	20,344	6,606	13,738
Cajapió	908.73	9,621	2,850	6,771	10,593	3,885	6,708
Cedral	283.19	9,787	1,970	7,817	10,297	2,397	7,900
Central do Maranhão	319.34	7,185	3,307	3,878	7,887	4,086	3,801
Cururupu	1,223.37	33,686	21,399	12,287	32,652	22,270	10,382
Guimarães	595.38	12,636	5,255	7,381	12,081	6,909	5,172
Mirinzal	687.75	13,003	7,809	5,194	14,218	9,031	5,187
Peri Mirim	405.30	13,075	3,159	9,916	13,803	3,668	10,135
Pinheiro	1,512.68	68,035	38,188	29,847	78,162	46,487	31,675
Porto Rico do Maranhão	218.83	6,382	2,541	3,841	6,030	2,411	3,619
Presidente Samey	724.15	13,725	3,240	10,485	17,165	4,288	12,877
Santa Helena	2,308.19	30,851	15,105	15,746	39,110	19,578	19,532
Serrano do Maranhão	1,207.06	9,065	2,933	6,132	10,940	4,227	6,713
Turiação	2,578.50	31,281	8,487	22,794	33,933	10,931	23,002
Tunilândia	1,511.86	17,219	6,938	10,281	22,846	10,353	12,493
Total	18,555.50	347,814	148,336	199,478	388,768	182,798	205,970

Fonte: Caderno Territorial (BRASIL, 2015)

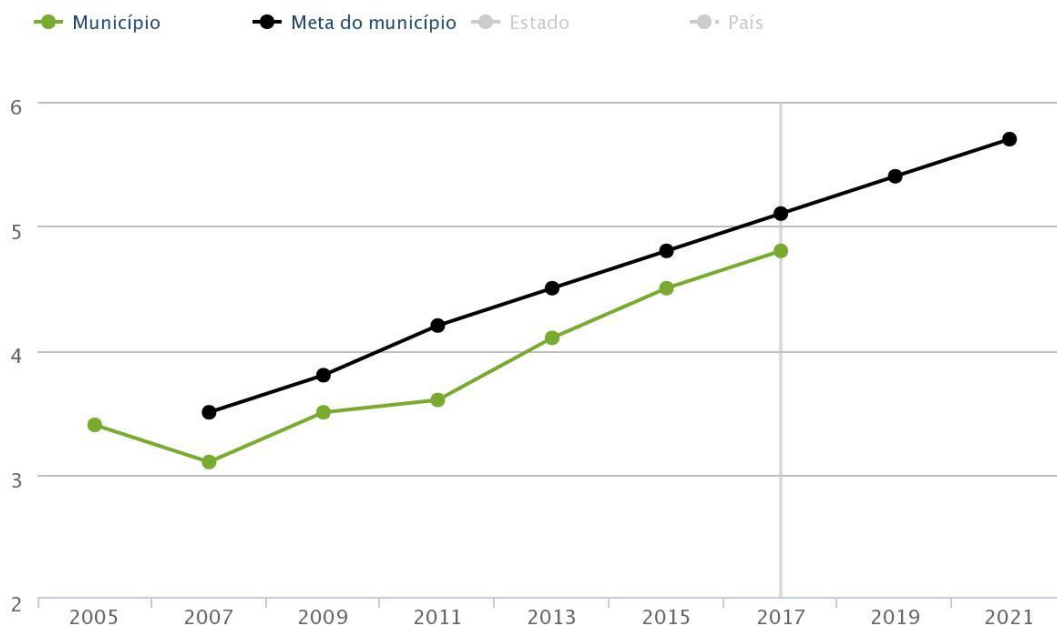
A partir da tabela, ilustrada na página anterior, notamos que houve aumento populacional no município de Bequimão em relação ao Censo Demográfico de 2000, que era de 19.739 habitantes. Outra mudança observada foi o crescimento da população urbana e a diminuição da população rural.

Os indicadores socioeconômicos disponíveis no material consultado revelam que a renda per capita de Bequimão em 2010 era de R\$ 217.65, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) era de 3.60 e o percentual de pessoas extremamente pobres era de 34,72%.

Como o IDEB é um indicador de qualidade educacional, buscamos conhecer dados mais atuais referentes ao município de Bequimão e constatamos, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que em 2017 o IDEB do município alcançou a média de 4.8, mas a meta projetada era de 5.1, de acordo com o gráfico de evolução do IDEB ilustrado a seguir:

Gráfico 1- Evolução do IDEB do município de Bequimão entre 2005 e 2017

EVOLUÇÃO DO IDEB

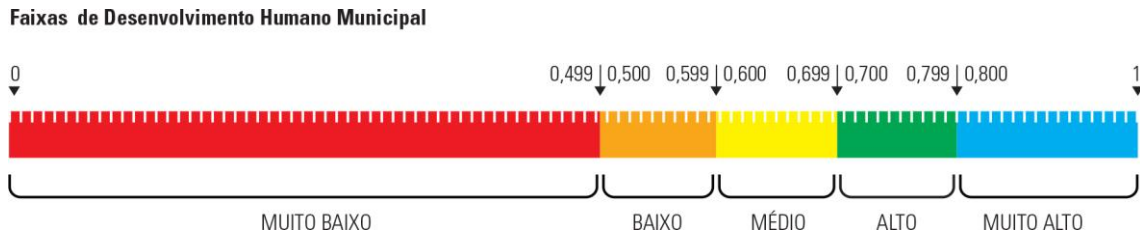


Fonte: <https://www.qedu.org.br/cidade/4285-bequimao/ideb>. Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

Ainda sobre questões socioeconômicas registramos que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) do município variou de 0.422 para 0.601, no

comparativo entre os censos de 2000 e 2010. Esta variação alterou o perfil na faixa de desenvolvimento humano, saindo da condição de muito baixo para médio, conforme faixas estabelecidas na imagem abaixo:

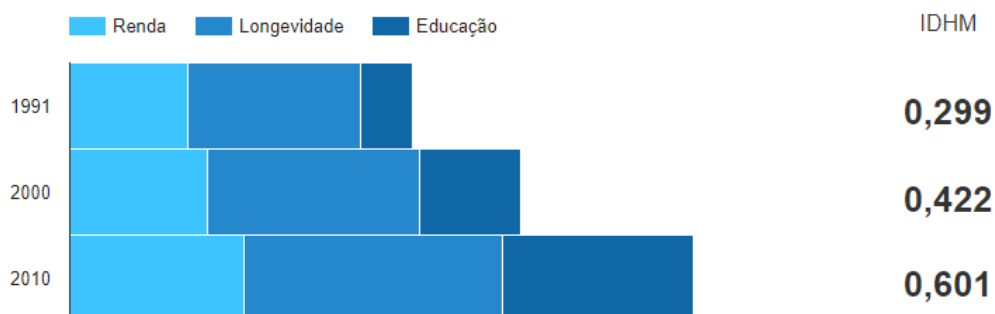
Figura 15: Faixas de Desenvolvimento Humano



Fonte: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm/. Acesso em: 21 de janeiro de 2020.

Sobre o IDHM de Bequimão, trouxemos na página seguinte uma imagem com as variáveis que compõem o indicador social e a evolução de cada variável entre os anos de 1991 e 2010.

Figura 16: Variáveis do IDHM do município de Bequimão/MA



Fonte: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/bequimao_ma. Acesso em: 21 de janeiro de 2020

A partir do gráfico percebemos que o indicador educacional teve a maior evolução no comparativo entre os anos de 1991, 2000 e 2010, fator que certamente teve importante contribuição para o aumento do IDHM.

A agricultura familiar apareceu nos dados do IBGE como atividade característica do município, abrangendo 9.001 pessoas em 2.462 estabelecimentos. Com relação aos programas sociais de transferência de renda, destaca-se o Programa Bolsa Família, do Governo Federal, que abrange 3.699 famílias, correspondendo ao investimento de R\$ 738.591,00 (BRASIL, 2015).

Os dados históricos revelam que o município já teve outros nomes antes de tornar-se independente e ganhar autonomia administrativa definitiva em 1935, por meio do Decreto Estadual nº 855, de 19/06/1935, o qual desmembrou Bequimão do território de Alcântara/MA. Segue um trecho do histórico:

Os primeiros habitantes do local onde hoje está situado o município de Bequimão, assim como em todo o Brasil, foram os povos indígenas. Em seguida, vieram os colonizadores portugueses e os africanos escravizados. Nessa época, o povoado era conhecido como Cabeceiras, por estar situado às margens (ou à cabeceira) do Rio Itapetininga. Mais tarde, a Igreja Católica recebeu doação de uma área para construção de capela dedicada a Santo Antônio, por isso a Freguesia recebeu o nome de Santo Antônio e Almas. As condições climáticas e de solo, já que o município é privilegiado pela diversidade de biomas, atraíram novos moradores, o que favoreceu o desenvolvimento da localidade. Logo cresceria a vontade de tornar aquele povoado, que fazia parte de Alcântara, um município. Com o aumento populacional da localidade, os habitantes se organizaram, tendo à frente o capitão José Mariano Gomes de Castro e Holfênio João Cantanhedo, e buscaram a emancipação, que ocorreu em 1923. Instituiu-se, então, o município de Godofredo Viana, nome do então governador do Estado do Maranhão. A atual denominação de Bequimão aconteceu sete anos depois, em 1930, pelo decreto estadual nº 7, de 24 de novembro de 1930. Mas, no ano seguinte, o município voltou a perder sua autonomia, que seria restaurada quatro anos depois, por meio do decreto estadual nº 855, de 19 de junho de 1935. ([HTTPS://TRIBUNADEBEQUIMAO.WORDPRESS.COM/HISTORIA](https://tribunadebequimao.wordpress.com/historia), 2019, s/p)

Percebemos pelos dados históricos que Bequimão foi inicialmente habitado por povos indígenas e posteriormente ocupado por portugueses, os quais trouxeram africanos na condição de escravos. Logo as heranças históricas e culturais desses povos contribuíram para a formação do município, que abrange, atualmente, 57 comunidades, das quais 14 são comunidades quilombolas. Porém, apenas 11 são certificadas pela Fundação Cultural Palmares e 3 estão ainda na condição de reconhecidas ou identificadas, lutando para alcançar a certificação, como é o caso de Pontal.

Segue, na página seguinte, quadros sobre as comunidades remanescentes de quilombo do município de Bequimão e suas respectivas situações, conforme dados da Fundação Cultural Palmares.

Quadro 3 - Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) do Município de Bequimão, certificadas pela Fundação Cultural Palmares.

Município	Código do IBGE	Comunidade Remanescente de Quilombo	Situação	Data de publicação no D.O.U
Bequimão	2101905	Ariquipá	Certificada	28/07/2006
Bequimão	2101905	Conceição	Certificada	22/12/2011
Bequimão	2101905	Juraraitá	Certificada	31/12/2012
Bequimão	2101905	Mafra	Certificada	22/12/2011
Bequimão	2101905	Marajá	Certificada	31/12/2012
Bequimão	2101905	Pericumã	Certificada	31/12/2012
Bequimão	2101905	Ramal do Quinduía	Certificada	27/04/2010
Bequimão	2101905	Rio Grande	Certificada	19/11/2009
Bequimão	2101905	Santa Rita	Certificada	31/12/2012
Bequimão	2101905	Sassuy	Certificada	26/11/2013
Bequimão	2101905	Sibéria	Certificada	30/07/2013

Fonte: Fundação Cultural Palmares. Adaptado do quadro de Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), atualizado pela a portaria nº 138, de 02 de agosto de 2019. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-ma-02082019.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2019.

Quadro 4 - Comunidades Remanescentes de Quilombos (Crqs) do Município de Bequimão, identificadas pela Fundação Cultural Palmares.

Município	Código do IBGE	Comunidade Remanescente de Quilombo	Situação
Bequimão	2101905	Pontal	Identificada
Bequimão	2101905	Quindiuia	Identificada
Bequimão	2101905	Santa Flor	Identificada

Fonte: Fundação Cultural Palmares. Adaptado do quadro Comunidades Identificadas. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/3-crqs-identificadas-ate-25-10-2013.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2019.

A comunidade na qual está situada a Unidade Integrada Pontal, encontra-se entre as três que ainda não possuem certificação. Para caracterizá-la, buscamos informações no relato histórico elaborado em 2017 pela Associação dos Negros Quilombolas da Comunidade Pontal¹⁷ para compor a documentação de requerimento de certificação junto à Fundação Cultural Palmares. O relato contém informações sobre como a comunidade foi formada, suas manifestações culturais tradicionais, atividades produtivas, festejos e religiosidade.

¹⁷ Associação formada por moradores militantes em prol da certificação do território junto a Fundação Cultural Palmares (ANQUICOP, 2017).

Figura 17: Imagens atuais da Comunidade Pontal



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Nos relatos dos moradores consta que o coronel Afonso Gastão Ferreira da Costa, conhecido na região como Gastão, foi um dos primeiros habitantes que chegou à comunidade, mas não há definição sobre o tempo exato de sua chegada. Reconhecido por sua audácia, era responsável pelo comando do engenho que existia no local, portanto, era proprietário de escravos. Além de Pontal, outras comunidades vizinhas também pertenciam ao coronel Gastão, dentre as quais: Centrinho, Centro dos Câmaras e Carnaubal.

Assim, antes de constituir-se como comunidade quilombola, existiram grandes fazendas, as quais utilizavam mão de obra escrava nas lavouras de café, açúcar e algodão. Os utensílios utilizados nas grandes fazendas, a exemplo dos pratos e panelas eram fabricados com barro por mãos negras escravizadas. A comunidade preserva o costume da fabricação de remédios com ervas medicinais, tais como: hortelã, boldo, capim cheiroso e erva cidreira. (ANQUICOP, 2017).

No local onde estava localizado o engenho foi construída uma igreja católica, cujo padroeiro é São Sebastião, que é homenageado com um tradicional festejo, que ocorre no período de 11 a 20 de janeiro.

Para ilustrar a tradição do festejo, segue na próxima página, uma imagem da igreja:

Figura 18: Igreja de São Sebastião



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2019)

Por ocasião dessa festa, muitas pessoas que nasceram na comunidade, mas que hoje moram em outras cidades como São Luís, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, retornam à comunidade para rever seus parentes e participar da festa.

Acrescentamos que em Pontal acontece, anualmente, a Festa do Divino Espírito Santo¹⁸, ocorrendo tradicionalmente no mês de novembro. São três dias de festa com a seguinte programação: levantamento de mastro¹⁹; ladainhas (rezas) e procissão. Durante a festa, os ritos religiosos são acompanhados pelo som das caixeiros, que cantam e tocam acompanhadas por um império representado por duas crianças (um menino e uma menina).

¹⁸ A festa do Divino Espírito Santo, que relembra a descida do Espírito Santo sobre os apóstolos, é uma das mais expressivas festas do calendário cultural e religioso do Maranhão, principalmente no eixo São Luís-Alcântara. Originada em Portugal, com a construção da Igreja do Espírito Santo em Alenquer, no século XIII, por ordem da rainha Dona Isabel, a festa chegou ao Brasil no século XVI com os colonizadores. Fonte: <https://www.visiteobrasil.com.br/nordeste/maranhao/festas-populares/conheca/-festa-do-divino-espírito-santo>.

¹⁹ O levantamento do mastro consiste numa cerimônia na qual um tronco de árvore, decorado com a imagem do santo padroeiro e com frutas características da região, é levantado por um grupo de homens. (ANQUICOP, 2017)

Segue imagens da Festa do Divino Espírito Santo, realizado tradicionalmente na comunidade:

Figura 19: Festejo do Divino Espírito Santo – Levantamento do mastro



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

Figura 20: Festejo do Divino Espírito Santo - Império



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2018)

Feita a contextualização do município e da comunidade passaremos a descrever as características da Unidade Integrada Pontal. As informações sobre a escola foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) e confirmadas nas visitas de observação. Ressaltamos que o PPP ainda não passou por atualizações

para o triênio 2018/2020, assim, o documento a que tivemos acesso é referente ao triênio 2015/2017.

Imagem do documento:

Figura 21: Projeto Político Pedagógico da Unidade Integrada Pontal



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

A escola recebeu a denominação de Unidade Integrada Pontal em virtude do nome da comunidade, a qual está inserida. O prédio onde funciona atualmente foi construído em 1997 com recursos do Governo do Estado do Maranhão.

Figura 22: Placa de fundação da Unidade Integrada Pontal



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Abaixo uma imagem da fachada da Unidade Integrada Pontal:

Figura 23: Fachada da Unidade Integrada Pontal



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

O público atendido pela referida instituição escolar abrange alunos e alunas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Funciona nos turnos matutino e vespertino e dispõe de outro espaço físico, de menor tamanho, denominado de anexo da escola sede.

Figura 24: Prédio do anexo da Unidade Integrada Pontal



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

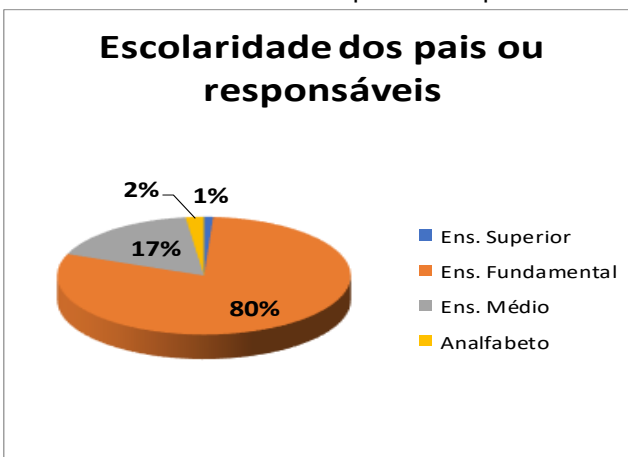
Antes da construção da escola polo, o prédio do anexo abrigava os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série, denominação

da época) em turmas multisseriadas. O nome da escola era Escola Municipal Dr. Antonio Euzébio da Costa Rodrigues.

Sobre as características socioeconômicas dos estudantes, o PPP aborda que grande parcela dos estudantes atendidos pela escola é formada por filhos de trabalhadores rurais e pescadores, mais de 50% das famílias da comunidade possuem renda de menos de um salário mínimo e, o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis é de 80% com apenas o ensino fundamental.

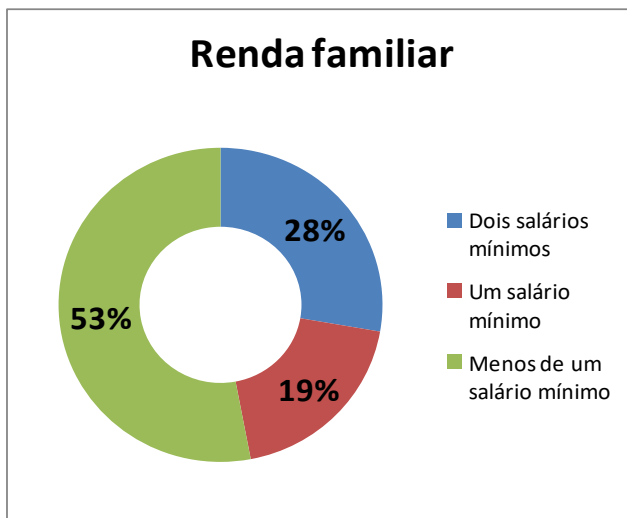
Seguem gráficos representativos do nível de escolaridade dos pais e da renda familiar.

Gráfico 2 - Escolaridade dos pais ou responsáveis



Fonte: PPP da Unidade Integrada Pontal (2017)

Gráfico 3 - Renda familiar



Fonte: PPP da Unidade Integrada Pontal (2017)

As informações retratadas nos gráficos acima, revelam as condições de desigualdades sociais e econômicas que a população negra enfrenta no Brasil, em geral, e no Maranhão, em particular. A garantia de acesso à educação básica ainda

não é um direito plenamente conquistado. A população residente no campo, como é o caso dos moradores da Comunidade Quilombola Pontal, enfrentam diversas dificuldades para cursar a última etapa da Educação Básica (Ensino Médio), esta que representa apenas 17% da escolaridade dos pais da unidade escolar. Uma das dificuldades encontradas é a falta de oferta do ensino médio na localidade onde residem. Os que desejam ingressar nesta etapa de ensino precisam se deslocar até a sede do município.

Dados do IBGE apontam que os índices relativos à população negra, no tocante a renda, considerando o rendimento inferior à linha de pobreza, são duas vezes maiores que os da população branca (IBGE, 2019).

A estrutura física da unidade de ensino conta com 3 salas de aula (no prédio principal ou escola polo) e 02 salas de aula (no prédio anexo) que abrigam alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Assim, no turno matutino funcionam: 1 turma multisseriada com crianças da Educação Infantil (4 e 5 anos) e 1º ano (Ensino Fundamental); 1 turma do 2º ano, 1 turma do 3º ano; 01 turma do 4º ano e 01 turma do 5º ano. No turno Vespertino funcionam: 01 turma do 6º ano; 01 turma do 7º ano; 01 turma do 8º ano; 01 turma do 9º ano. Atendendo um total de 74 alunos.

Ainda sobre a estrutura física, a unidade de ensino dispõe de: diretoria, secretaria, sala de professores, cantina, almoxarifado, banheiro de uso dos estudantes, banheiro de funcionários e um pátio coberto. Segue as imagens de alguns dos espaços citados:

Figura 25: Salas de aula da Unidade Integrada Pontal



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Figura 26: Almoxarifado da UI. Pontal



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Figura 27: Diretoria da UI. Pontal



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Figura 28: Sala de professores da UI. Pontal



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Figura 29: Secretaria da UI. Pontal



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

O quadro funcional atual²⁰ é composto por: 01 gestora, 01 coordenadora pedagógica, 02 agentes administrativo; 13 professores, 06 agentes operacionais de serviços diversos e, 03 vigias.

Os recursos didáticos disponíveis na escola, conforme informações contidas no PPP são: 01(um) aparelho de TV 29', 01(um) aparelho de DVD, 01 (uma) máquina fotográfica, 01(uma) máquina copiadora, 01 (um) micro system, 01 (uma) caixa de som, 01 (um) data show e um notebook. Além dos equipamentos listados os professores dispõem dos livros didáticos e das obras literárias, CD's e DVD's, ambos oriundos de programas do Governo Federal, tais como: Programa

²⁰ Dados referentes ao ano de 2019 que nos foram fornecidos pela Gestora Escolar.

Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), dentre outros. Existem ainda, 02 (dois) computadores e 01 (uma) impressora destinados à sala de recursos multifuncionais, os quais foram fornecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

5.2 Caminhos Metodológicos

A pesquisa constitui uma atividade investigativa que “é desenvolvida mediante o concurso de conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica” (GIL, 2017, p.1).

Ainda, conforme Gil (2017, p.1):

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

As razões para o desenvolvimento de uma pesquisa estão classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. Portanto, as pesquisas feitas por razões de ordem intelectuais são denominadas de puras e, aquelas feitas por razões de ordem prática são pesquisas aplicadas (ZAMBERLAN; RASIA; SOUZA et al, 2014). Acrescentamos que nossa investigação se insere na classificação de pesquisa aplicada, uma vez que fomos motivados a contribuir para fins práticos por meio de um produto educacional na Unidade Integrada Pontal na perspectiva de atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História a Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

A materialidade da investigação no bojo da pesquisa aplicada se deu por meio de dois métodos: o método de abordagem e o método de procedimento. Conforme Andrade (2001, p.130-131), os métodos de abordagem são:

Aqueles que possuem caráter mais geral. São responsáveis pelo raciocínio utilizado no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, [...] procedimentos gerais, que norteiam o desenvolvimento das etapas fundamentais de uma pesquisa científica.

Assim sendo, o método de abordagem que adotamos foi o método dialético, compreendido como aquele que,

[...], busca interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis. [...] é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 34)

O método dialético tem como referência filosófica o materialismo histórico.

Sobre o materialismo, descrevemos:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010, p.84).

Os métodos de procedimentos “estão relacionados com os procedimentos técnicos a serem seguidos pelo pesquisador dentro de determinada área de conhecimento” (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 36). Neste sentido, o método de procedimento adotado em nossa pesquisa foi o estudo de caso, que segundo Triviños (2006) a define como uma investigação de uma dada unidade²¹ desenvolvida de forma aprofundada. Assim, fizemos um estudo aprofundado na Unidade Integrada Pontal, localizada numa comunidade remanescente de quilombo também denominada Pontal, no município de Bequimão/MA.

Segundo Stake (1995), o estudo de caso pode ser intrínseco (estudo de um caso em si); instrumental (estudo de um caso como instrumento para compreender outros fenômenos); e coletivo (estudo de vários casos). Optamos por realizar o estudo de caso do tipo instrumental, que é realizado quando,

Um caso é examinado para fornecer introspecção sobre um assunto [...] para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si; o estudo de caso funciona como um instrumento para compreender outro (s) fenômeno (s) (COUTINHO & CHAVES, 2002, p.226).

Os sujeitos da pesquisa foram seis docentes das turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, vinte e um discentes das turmas selecionadas para aplicação do produto educacional e a coordenadora pedagógica. Acrescentamos que selecionamos as turmas do 3º Ano e 5º Ano por motivações²² decorrentes das

²¹ Unidade é compreendida como o local, o espaço ou o campo empírico, no qual é desenvolvida uma investigação.

²² A opção pela turma de 3º ano teve como motivação inicial a faixa etária das crianças e a maior receptividade das histórias infantis. No 5º ano vislumbramos o fato das crianças já terem

nossas observações no local da pesquisa e, também por serem, respectivamente, a etapa intermediária e a etapa final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, público ao qual o referido produto se destina.

Os instrumentos de coleta de dados que utilizamos foram: observação, entrevista, questionário e formulário, pois são técnicas que valorizam a presença do investigador e dão espaço para os sujeitos investigados contribuírem de forma mais livre para a investigação.

As observações serviram para indicar se o ensino de História afro-brasileira e africana está sendo abordado no contexto da escola campo de atuação em conformidade com o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Marconi e Lakatos (2003. p.190) definem observação como:

[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.

Acrescentamos que fizemos observação não-participante, compreendida quando:

[...] o pesquisador toma contato com a comunidade, o grupo ou a realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático. (PRODANOV & FREITAS, 2013, p.105).

A entrevista foi o instrumento aplicado para coletar informações dos professores/as e da coordenadora pedagógica. A entrevista:

É acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (MINAYO, 2010, p. 261).

O tipo de entrevista que desenvolvemos foi a estruturada, compreendida como aquela que:

[...] segue uma estrutura bem definida, permitindo esclarecimentos dentro dos limites. Os entrevistados respondem às mesmas perguntas, na mesma ordem e formuladas com as mesmas palavras. A entrevista estruturada busca informações específicas e concisas (GRESSLER, 2003, p.165).

O questionário foi utilizado para coletar informações dos discentes das turmas selecionadas para intervenção. Conforme Gressler (2003, p.153), “o questionário é constituído por uma série de perguntas, elaboradas com o objetivo de se levantar dados para uma pesquisa, cujas respostas são formuladas por escrito pelo informante, sem o auxílio do investigador”. O tipo de questionário que adotamos foi o de questões fechadas, para as quais são definidas opções de respostas (RICHARDSON, 2008).

O formulário foi utilizado para os discentes que ainda não tinham adquirido as habilidades de escrita e, portanto, não conseguiram preencher o questionário. Neste sentido, o formulário é:

Um instrumento de coleta de dados que permite obter informações diretamente do informante. Seu preenchimento é feito pelo próprio investigador [...], podendo ser aplicado a um grupo mais heterogêneo, inclusive a analfabetos (GRESSLER, 2003, p.179).

A representação gráfica da forma de análise de dados que utilizamos para fazermos nossas interpretações em articulação com os referenciais teóricos foram: quadros, tabelas, gráficos e fotografias.

Os quadros se materializaram a partir das respostas dos sujeitos da pesquisa, as quais se juntaram com as nossas interpretações em articulação com os eixos teóricos. Barros (1990) expressa que a finalidade destes é representar informações não numéricas. O quadro é “elaborado tendo por base dados secundários, isto é, obtidos de fontes como o IBGE e outros, inclusive livros, revistas etc. Desta forma, o quadro pode ser a transcrição literal desses dados, quando então necessitam indicação da fonte” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 170). Dessa forma, os quadros foram materializados nas respostas, tanto no referencial teórico, quanto na parte empírica da pesquisa, sobretudo das entrevistas.

As tabelas foram representadas por meio dos percentuais das respostas dos discentes do questionário e do formulário aplicados. Marconi; Lakatos, (2003, p. 170), definem tabela como: “representação visual que requer números (absolutos e/ou em percentagens)” sendo construída, utilizando-se dados obtidos pelo próprio pesquisador.

As fotografias apareceram como fonte adicional de coleta de informações, visto que são consideradas como fonte documental e podem fornecer informações importantes ao pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Após a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, elaboramos e implementamos o produto educacional que foi um Caderno de Orientações Didáticas com sequências de atividades para utilização de obras literárias afro-brasileiras e africanas como instrumento para materializar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da nos anos iniciais, especificamente em turmas 3º e 5º ano.

A pesquisa empírica foi constituída de três momentos:

O primeiro momento consistiu na fase de coleta de dados por meio da observação não-participante; realização de entrevistas; aplicação de questionários e formulários com os sujeitos da pesquisa e; análise dos resultados.

No segundo momento, conforme os resultados dos dados coletados, desenvolvemos encontro formativo com os professores e a coordenação pedagógica acerca das orientações curriculares para o ensino de História afro-brasileira e africana e sobre o uso de obras literárias para abordar conteúdos referentes à temática em turmas dos anos iniciais, utilizando como metodologia a sequência didática, que consiste num “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...]” (ZABALA, 1998, p.18).

A definição das obras literárias a serem utilizadas ocorreu após observações e análise do acervo existente na escola. Foi feita com a participação dos professores por compreendermos o caráter formativo e colaborativo da pesquisa no âmbito do mestrado profissional.

O terceiro momento compreendeu a elaboração e aplicação do produto do educacional. Desta forma, segue a descrição dos procedimentos da pesquisa empírica.

- a) Coleta de Dados. Fase na qual adentramos na escola campo para conhecimento do espaço e construção de diálogos com os sujeitos buscando definir momentos para as observações e entrevistas;
- b) Análise dos resultados. Momento que consistiu na leitura das informações coletadas, por meio dos instrumentos já mencionados no item anterior. Analisamos as respostas no intuito de conhecermos como estava sendo desenvolvido o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- c) Momento Formativo. Promovemos discussões sobre as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola e a Legislação referente ao Ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, com foco no Ensino Fundamental, por ser a etapa em que atuamos na atividade investigativa;

- d) Seleção de obras literárias para serem utilizadas como instrumentos para elaboração das sequências didáticas;
- e) Elaboração das sequências didáticas com os professores/as e a coordenadora pedagógica;
- f) Aplicação das sequências didáticas. Os professores desenvolveram as sequências didáticas sob a supervisão da pesquisadora, que observou como eles conduziram o trabalho e quais as devolutivas dos alunos, com a intenção de replanejarmos estratégias, caso necessário;
- g) Avaliação da aplicabilidade do produto educacional, momento no qual fizemos coletivamente, análise dos objetivos, das estratégias e dos resultados alcançados;
- h) Encerramento da pesquisa e divulgação do produto educacional para a comunidade escolar. Promovemos um momento de culminância das atividades com exposição das produções dos alunos para a comunidade e depoimentos das possíveis mudanças que ocorreram após a aplicação do produto educacional.

A pesquisa culminou com a redação da presente dissertação, contendo as interpretações das respostas dos sujeitos da pesquisa à luz do referencial teórico-metodológico utilizado, além da descrição da aplicabilidade do produto.

5.3 Análise e Interpretação dos dados

5.3.1 As observações

A observação é um procedimento fundamental na atividade investigativa, visto que, através dela temos a possibilidade de construir as nossas primeiras impressões sobre o campo de pesquisa. Conforme Gressler (2003, p.169-170) a observação “[...] é o instrumento básico de coleta de dados em todas as ciências. É dela que depende o valor todos os outros processos.” Nesse sentido, iniciamos a nossa pesquisa empírica fazendo uso da técnica de observação não-participante.

As observações foram realizadas em dois momentos distintos, a saber: no primeiro momento ocorreu na fase de aproximação com a escola campo para coleta de dados, o qual foi orientado por um roteiro previamente definido. No segundo ocorreu durante a aplicação do produto educacional com o objetivo de avaliarmos a implementação do referido produto, assim como serviu para replanejar os procedimentos metodológicos adotados.

Iniciamos as observações em 27 de maio de 2019 e concluímos em 04 de dezembro de 2019, data em que a Unidade Integrada Pontal promoveu a culminância das atividades desenvolvidas durante a aplicação do produto educacional. O roteiro de observação foi organizado de forma a abranger os aspectos físicos, pedagógico-administrativos, pedagógicos docentes e acervo literário. Desse modo pontuamos em nosso roteiro:

- ✓ Projeto Político Pedagógico/ Proposta Pedagógica da escola ou da rede (O que contempla em relação à temática de estudo?)
- ✓ Acervo literário (existem na escola obras de cunho afro-brasileiro ou africano?)
- ✓ Comportamento dos professores e das crianças em relação ao seu pertencimento étnico-racial (Se reconhecem como negros?)
- ✓ Valorização da história da comunidade (A escola valoriza a história da comunidade?)
- ✓ Estrutura física da escola: quantidade de salas de aula; sala de professores, secretaria, biblioteca, banheiros e outros espaços.

A primeira visita de observação ocorreu na data de 27 de maio de 2019, ocasião em que apresentamos a nossa proposta de pesquisa para a equipe docente e a coordenação pedagógica. A equipe nos acolheu, bem como confirmou disponibilidade em contribuir conosco no fornecimento de dados, na produção e na implementação do produto educacional.

Reafirmamos que, nesse primeiro momento de observações, o objetivo foi conhecer e compreender como a escola estava se organizando em termos de desenvolver o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos que a nossa entrada na escola foi de bastante tranquilidade. Nos dias em que estávamos presentes, as atividades corriqueiras da escola transcorreram normalmente, sem que percebêssemos incômodos ou estranheza à nossa presença.

A partir de quando iniciamos as observações não ocorreu o desenvolvimento de nenhum projeto ou atividade envolvendo conteúdos relacionados à História e cultura afro-brasileira e africana, mas os professores relataram que em 2018 desenvolveram um projeto sobre a história da comunidade. Afirmaram, ainda que em 2019 não tinham planejado porque as aulas começaram tarde em decorrência da reforma do prédio da escola.

Um fato relevante que presenciamos durante as nossas observações foi uma professora que trabalhava sobre discriminação com seus alunos, porém fazendo referência apenas ao Estatuto da Criança e do Adolescente. No momento questionou sobre o que os alunos entendiam por discriminação, esta é uma atitude importante, pois permite saber o que a criança pensa e como constrói suas ideias sobre as situações vivenciadas e, ainda que formas acreditem serem possíveis para combater a discriminação. Porém, observamos que a abordagem foi genérica e não foram dados exemplos concretos para que as crianças pudessem ter uma melhor compreensão.

Destarte, o Projeto Político Pedagógico da Unidade Integrada Pontal não apresenta uma proposta sistematizada de estudo em relação à temática História e cultura afro-brasileira e africana, apenas propõe a realização de palestras de conscientização, ressaltando a valorização da história e cultura do aluno.

Com relação ao acervo literário, percebemos que a escola possuía algumas obras de cunho afro-brasileiro, obras estas oriundas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Literário 2018: Ensino Fundamental), do Governo Federal, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dentre as obras existentes no acervo da Unidade Integrada Pontal destacamos: Histórias Africanas²³ recontadas por Ana Maria Machado; Meu Avô Africano²⁴, de Carmem Lúcia Campos; Histórias de ouvir da África fabulosa²⁵, de Carlos Alberto de Carvalho.

Obras integrantes do acervo da escola investigada:

²³ São quatro histórias de tradição oral, recontadas para revelar o modo de sentir, de viver e a riqueza cultural dos povos africanos.

²⁴ Conta a história de um garoto que aprende com seu avô, a história dos seus antepassados e como era a vida no período da escravidão no Brasil. Aprende sobre a importância de preservar suas raízes e sobre a riqueza da cultura africana.

²⁵ Reconta lendas e fábulas, transmitidas oralmente durante anos, que encantam o ouvinte com a variedade de temas envolvendo animais e humanos.

Figura 30: Obras do Acervo da Unidade Integrada Pontal



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Os professores em grande parte das situações observadas se reconheciam como negros e trabalhavam com seus alunos sobre a importância desse reconhecimento, porém percebemos situações de alunos se referindo a outros de forma pejorativa no tocante ao ser negro. Numa das situações observadas, presenciamos um aluno chamando colegas de pretos barulhentos. Dessa forma, consideramos que a escola necessita superar esse tipo de discriminação que, muitas vezes, estão naturalizadas nas relações sociorraciais.

A história da comunidade é um aspecto que os docentes valorizavam, inclusive, haviam desenvolvido atividades na Semana da Consciência Negra, porém percebemos que estas atividades ocorreram sem uma articulação sistemática com os demais conteúdos e as disciplinas.

5.3.2 As vozes dos docentes e da coordenação pedagógica

No mês de junho de 2019 aplicamos o nosso segundo instrumento de coleta de dados, que foi a entrevista com os docentes e a coordenadora pedagógica. Em seguida, realizamos um encontro formativo sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

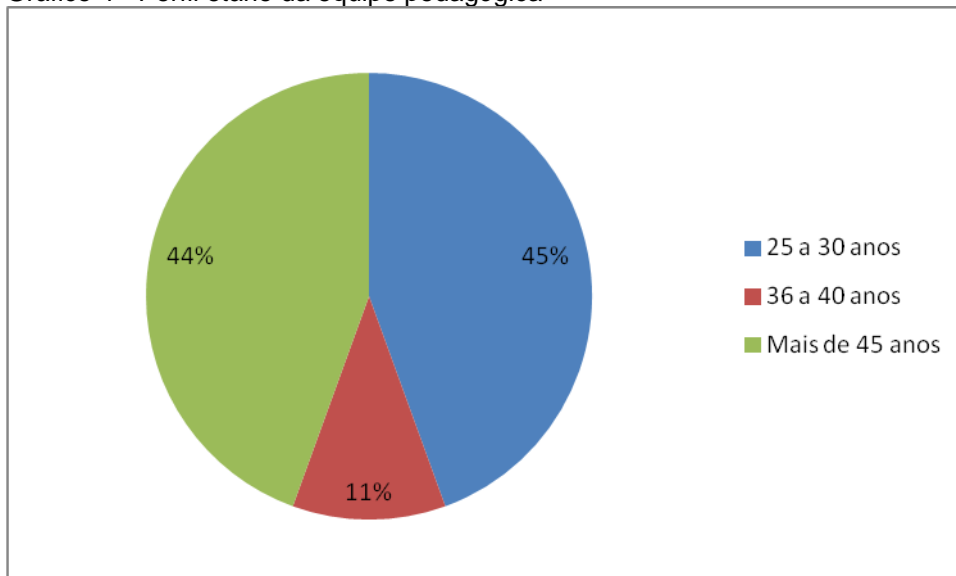
Para melhor compreensão das respostas dos sujeitos, inicialmente fizemos a demonstração gráfica do perfil da equipe pedagógica, destacando aspectos como: formação acadêmica, perfil etário, participação em formação continuada e autodeclaração em relação à cor/raça. Em seguida, fizemos também a descrição dos sujeitos que foram entrevistados identificando-os com pseudônimos e mencionando a área de formação e tempo de atuação na escola pesquisada.

Esclarecemos que os dados utilizados para gerar os gráficos do perfil foram adquiridos por meio de um instrumento denominado Ficha do perfil dos docentes (ver apêndice E), preenchido durante o encontro formativo, realizado em setembro de 2019, ocasião na qual estavam presentes os docentes, a coordenadora pedagógica e a gestora escolar, motivo pelo qual aparecem dados referentes a nove (9) profissionais.

A seguir teremos os gráficos representativos do perfil da equipe pedagógica da Unidade Integrada Pontal:

a) perfil etário

Gráfico 4 - Perfil etário da equipe pedagógica



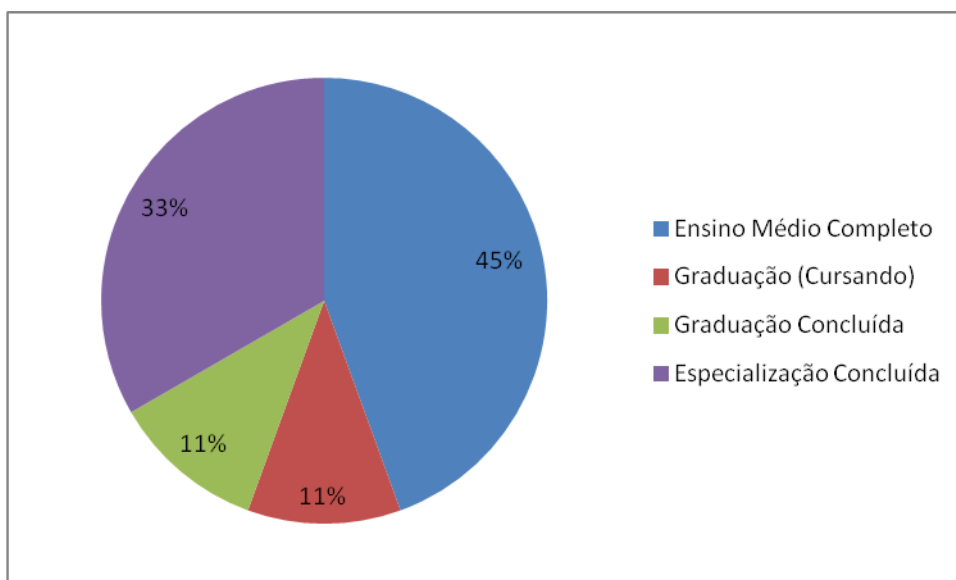
Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Observamos que o perfil etário dos profissionais da Unidade Integrada Pontal que atuam na etapa de ensino investigada, está distribuído em três intervalos bem definidos, com maior concentração nas faixas etárias de 25 a 30 anos (44%) e de mais de 45 anos (45%). Esta constatação também revela que um grupo tem maior tempo de atuação na unidade de ensino que o outro, uma vez que todos os que possuem mais de 45 anos trabalham há mais tempo na escola.

b) formação acadêmica

O segundo aspecto avaliado na ficha do perfil foi a formação acadêmica, para a qual definimos 8 perfis de formação ou níveis de escolaridade. Vejamos a representação das respostas, no gráfico da página seguinte:

Gráfico 5 - Nível de escolaridade da equipe pedagógica



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

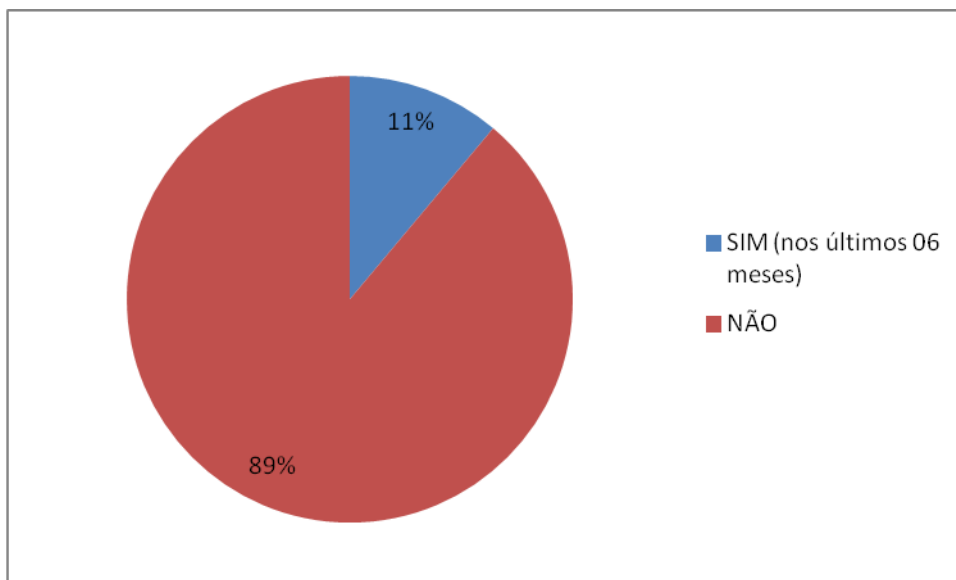
O perfil de formação dos profissionais investigados é diversificado, contudo, se considerarmos a distribuição entre ensino médio e ensino superior percebemos que 55% dos profissionais possuem formação de nível superior e 45% possuem formação de nível médio. Destacamos ainda que, dos que possuem ensino superior, 33% são especialistas.

c) Formação Continuada

As informações sobre a formação dos profissionais é um aspecto de considerável relevância para a nossa investigação, uma vez que o ensino de questões ligadas à História e Cultura Afro-brasileira e Africana necessita da inclusão da temática nos processos de formação inicial e continuada. Por este motivo, incluímos na ficha do perfil uma questão sobre a participação em formação continuada no ano de 2019, ano de realização da pesquisa.

Vejamos o gráfico que segue, na próxima página:

Gráfico 6 - Participação em formação continuada em 2019



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Os dados revelam que quase 90% dos profissionais não participaram de formação continuada em 2019, o que consideramos como um fator negativo, visto que, é no processo de formação continuada que discutimos, estudamos e buscamos orientações e fundamentos para os desafios cotidianos da ação docente.

Conforme Silva (2001), a falta de formação dos professores para tratar essas questões na sala de aula é um problema que tem gerado preocupação. Neste sentido, muitas organizações sociais negras têm evidenciado duas linhas de ações de combate ao racismo no campo educacional: a formação de professores e a produção de recursos didático-pedagógicos alternativos.

A constatação da carência de formação continuada ou da não participação nos confirmou que o momento formativo previsto nas ações de pesquisa era necessário. Do contrário, poderíamos incorrer no risco de apenas cumprir passos de uma sequência de atividades sem a necessária fundamentação e compreensão de categorias e abordagens que as envolvem.

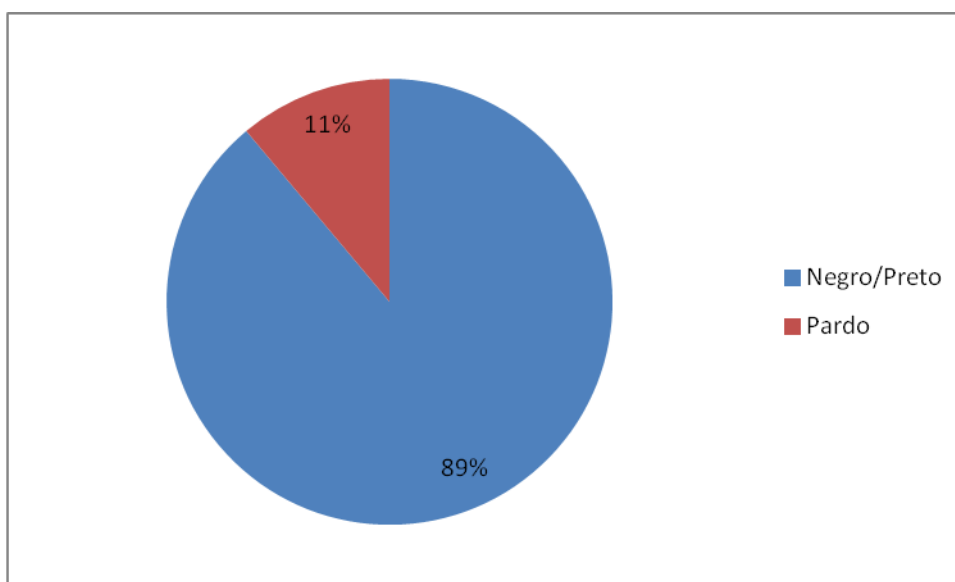
d) Perfil étnico-racial

O pertencimento étnico-racial ou a consciência de tal pertencimento constitui um fator importante quando nos referimos ao trabalho com a história e cultura afro-brasileira e africana. Solicitamos que os profissionais declarassem na

ficha do perfil a qual grupo étnico-racial pertencem. Usamos as denominações utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quais sejam: indígena, branco, negro/preto, pardo e amarelo (IBGE, 2010).

A seguir, o gráfico representativo do pertencimento étnico-racial:

Gráfico 7 - Pertencimento étnico-racial



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Constatamos que 89% dos profissionais se autodeclararam como negro/preto, fato que consideramos de grande relevância, pois esta é uma atitude necessária para o reconhecimento e valorização da história e cultura dos nossos ancestrais.

Assim sendo, após as descrições dos perfis, acima descritos, passamos a desenvolver nossas interpretações a partir das respostas dos sujeitos nas entrevistas. Estas foram realizadas com a coordenadora pedagógica e com os docentes das turmas de 1º ao 5º ano, no período de junho a agosto de 2019. Assim, entrevistamos uma (1) coordenadora pedagógica e seis (6) docentes, sendo três (3) professores e três (3) professoras. Ressaltamos que, além dos docentes titulares há duas (2) professoras que cumprem o terço da carga horária nos dias de planejamento dos titulares. Destas duas, apenas uma participou da entrevista.

Por exigência ética de pesquisa, utilizamos pseudônimos aos entrevistados para garantir o direito do anonimato. Os pseudônimos utilizados são nomes de personagens das histórias (contos afro-brasileiros) que foram inseridos nas sequências de atividades propostas no produto educacional. Assim, definimos

para a coordenadora pedagógica o nome **Monifa**, cujo significado em iorubá é "eu tenho sorte" ²⁶(ROSA, 2009, p. 7). Para o docente do 1º ano, denominamos **Bucala**²⁷ que é um nome da personagem da obra de Davi Nunes; para o docente do 2º ano, denominamos **Abdou**²⁸ que é o nome do irmão da principal personagem da obra *As tranças de Bintou*; Para o docente do 3º ano, denominamos **Zumbi**²⁹; para o docente do 4º ano, denominamos **Lacabu**³⁰; ainda na turma do 4º ano, denominamos o docente³¹ de **Bintou**³², nome da principal personagem da obra *As tranças de Bintou* de Sylviane Diouf, obra que integra o Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); para o docente do 5º ano, denominamos **Calabu**³³.

A coordenadora pedagógica **Monifa** possui graduação em Pedagogia. Na escola pesquisada, iniciou como gestora escolar em 1997, atuou também como professora e atualmente está desempenhando a função de coordenadora pedagógica. Se autodeclarou negra.

O docente **Bucala** possui graduação em Pedagogia. Possui Especialização em Gestão e Supervisão Escolar. Atua como docente na Unidade Integrada Pontal há sete anos e se autodeclarou negro.

O docente **Abdou** não possui graduação, apenas formação em nível Médio, na modalidade de Formação Geral, o que nos levou a considerá-lo como professor leigo, sem formação pedagógica, atua como docente há um ano. Se autodeclarou como negro.

O docente **Zumbi** possui duas graduações: Matemática e Pedagogia, atua na escola há dez anos e se autodeclarou como negro.

²⁶ Este nome foi retirado da obra *Os tesouros de Monifa* (Vide nas referências)

²⁷ Anagrama da palavra cabula, que dar nome ao quilombo onde mora a princesa Bucala, personagem de uma das histórias trabalhadas na proposta de intervenção (NUNES, 2019).

²⁸ Nome de origem árabe que significa "servente". Encontramos também a grafia Abdu, que acreditamos ser correspondente, visto que o significado atribuído á "adorador de Deus". (<https://raizdosambaemfoco.wordpress.com/2016/09/10/nomes-de-origem-africana-e-seus-significados-meninos/>)

²⁹ Líder do Quilombo dos Palmares e principal representante da resistência negra à escravidão no Brasil. (ROSA, 2016).

³⁰ Anagrama da palavra cabula (NUNES, 2019).

³¹ Na turma do 4º ano atuam dois docentes, os quais dividem as disciplinas.

³² Não encontramos o significado deste nome com a mesma grafia que está presente na obra literária, mas acreditamos que corresponda a Bintu, cujo significado é "bonita" (<https://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos>)

³³ Anagrama da palavra cabula (NUNES, 2019).

O docente para a qual usamos o pseudônimo **Lacabu** possui formação de nível Médio com Magistério e atua como docente da escola há mais de dez anos, se autodeclarou como pardo.

O docente **Calabu** possui graduação em Ciências Biológicas (licenciatura) e Especialização na área de Educação; atua como docente da escola há dezessete anos. Se autodeclarou como negro.

O docente **Bintou** possui formação em nível Médio, na modalidade de Magistério; atua como docente há seis anos; se autodeclarou como negra.

Consideramos importante destacar que dos docentes que trabalham nas turmas de 1º ao 5º ano apenas 2 (dois) não moram na comunidade, o professor Zumbi e o professor Calabu, ambos residem em Peri-Mirim, município vizinho à Bequimão. O professor Zumbi apesar de residir, atualmente, em outro município, nasceu na comunidade Pontal e estudou na mesma escola, onde hoje atua como docente.

Iniciamos a entrevista perguntando de os docentes consideram importante a escola abordar a história e cultura afro-brasileira e africana. Vejamos as respostas:

Quadro 5- Importância da História e Cultura Afro-brasileira e Africana

SUJEITOS	RESPOSTAS
ABDOU	<i>"Sim, porque faz parte da nossa cultura, do nosso povo aqui, é uma cultura que deve ser estudada e preservada porque muitas culturas já estão acabando e nós temos que trabalhar para que nossa história não seja esquecida".</i>
BINTOU	<i>"Sim, para que os alunos possam conhecer um pouco mais da sua história".</i>
BUCALA	<i>"Sim, porque é importante para o desenvolvimento da criança, para compreender suas origens".</i>
CALABU	<i>"Sim, porque a nossa escola fica aqui em Pontal, que é um povoado quilombola e os alunos pouco sabem sobre suas origens, seus ancestrais. Então, é muito bom debater e estudar sobre este assunto na nossa escola. Isso desde o infantil até o 9º ano".</i>
LACABU	<i>"Sim, porque aqui a gente faz parte da cultura africana e nós temos que nos aprofundar mais para trabalhar com os alunos".</i>
MONIFA	<i>"Sim. Porque tanto no nosso país como em nossa comunidade nós somos muitos (afrodescendentes) e a gente tem que ensinar para as nossas crianças de onde é que vem a nossa cultura. E como podemos mostrar para elas? Através da educação na escola, trabalhando esses conteúdos na escola".</i>
ZUMBI	<i>"Com certeza muito interessante a escola abordar esse tema, visto que nós fazemos parte de um povoado quilombola. Então será de grande valia explorar esse tema na sala de aula".</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2019)

As respostas dos sujeitos foram unânimes quanto à importância da temática no contexto da escola. Tal constatação converge com os objetivos presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, o qual define como compromisso social levar em conta a trajetória da comunidade, sua história e sua cultura. No tópico que trata sobre a relação escola-comunidade o projeto estabelece como um dos principais objetivos desta relação o conhecimento da história, dos costumes e valores culturais de seus alunos. Segue um trecho retirado do documento:

[...] propiciar o conhecimento da história de nosso aluno, da história do seu contexto familiar, os costumes e os valores culturais de sua família. Esse conhecimento favorece e complementa o trabalho realizado na escola, já que nos permite compreender o movimento e o envolvimento de nosso aluno na relação com o grupo. (UNIDADE INTEGRADA PONTAL, 2017, p.24)

Compreendemos que o conhecimento da história da comunidade por se tratar de um território quilombola, requer necessariamente a abordagem da História e Cultura Afro-brasileira e Africana como preconiza a legislação educacional brasileira. Neste sentido:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p.12).

Consideramos que para a escola trabalhar em prol do reconhecimento e da valorização da história e cultura dos africanos e seus descendentes precisa romper com as práticas preconceituosas e depreciativas e encorajar seus discentes e docentes a desenvolverem práticas mais respeitadas e inclusivas. Porém, ressaltamos que não se trata de apenas incluí-los na escola, assim como deve-se valorizá-los enquanto sujeitos históricos e sociais.

Para compreendermos melhor a realidade e levantarmos as demandas da escola, com relação aos desafios para desenvolver na prática um trabalho consistente sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, questionamos sobre como os docentes estavam trabalhando os conteúdos referentes à temática.

Vejamos as respostas:

Quadro 6 – Como os docentes têm trabalhado os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira.

SUJEITOS	RESPOSTAS
ABDOU	<i>“Primeiramente eu busco aprender, entender mais sobre a cultura e depois eu passo aquilo que eu aprendi de maneira que eles possam compreender e valorizar”.</i>
BINTOU	<i>“Eu não tenho trabalhado muito porque não tenho os materiais necessários que fale sobre a cultura afro-brasileira”.</i>
BUCALA	<i>“Conversando com as crianças. Hoje trabalhei sobre os direitos da criança e expliquei que nenhuma criança deverá ser discriminada pela sua cor, raça”.</i>
CALABU	<i>“O livro que nós recebemos ele não abrange o conteúdo do nosso município aí nós buscamos em outros livros, fazemos pesquisa e entrevistamos pessoas mais antigas que dão suporte para trabalharmos a história da comunidade”.</i>
LACABU	<i>“Para falar verdade eu nunca trabalhei assim bem aprofundado, não. Algumas coisas que eu sei aí eu repasso para os alunos, mas não é tanta coisa porque eu não tenho tanto conhecimento”.</i>
MONIFA	<i>“Quando a gente começa com os alunos de 4 a 5 anos primeiro trabalhamos o eu para o aluno se conhecer e fazer com que ele se ame e se aceite da forma como ele é. Por exemplo, tem crianças que são negras e dizem que não são”.</i>
ZUMBI	<i>“Os conteúdos trabalhados sobre essa temática são feitos de maneira dinâmica, buscando resgatar a história local, inclusive aqui já houve exploração de negros, exploração de escravos, aqui é um povoado quilombola, então primeiramente a gente busca adequar a história local e mesclar com a história do Brasil, a história Afro-brasileira e Africana com certeza”.</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Percebemos nas respostas dos sujeitos que não existia um trabalho sistemático com a temática, e um dos motivos mais evidenciado foi a falta de materiais/ recursos didáticos. Essa situação nos reafirmou da nossa vontade em contribuir com um produto educacional, especificamente por meio do caderno de orientações didáticas.

O professor Zumbi e o professor Calabu demonstraram uma atitude imprescindível para superar a carência de materiais ou de conteúdos no livro didático (argumentos utilizados por outros docentes), pois diante do desafio encontrado na prática para desenvolver a temática afirmaram que buscam articular a história contada no livro didático com a história local por meio de pesquisas e de valorização da sabedoria dos moradores mais antigos da comunidade.

Sobre a importância de ampliarmos as possibilidades ou revertermos de forma positiva um material didático, uma das necessidades apontadas por Silva (2001) é a utilização de recursos didático-pedagógicos alternativos.

A autora destaca que:

[...] um profissional capacitado estará apto a reverter de maneira positiva um material didático eventualmente ruim, bem como ampliar de modo criativo [...]. Entretanto, para que esse trabalho seja mais efetivo é necessário o apoio de recursos didático-pedagógicos alternativos, ou seja, que alterem o *status quo* e apresentem novas possibilidades (SILVA, 2001, p. 66).

Destacamos que a pergunta sobre o desenvolvimento de atividades relacionadas ao tema da pesquisa foi modificada na entrevista com a coordenadora pedagógica, visto que a mesma não desenvolve atividades em sala. Perguntamos a ela como orientava os professores para desenvolver as atividades de ensino. Em sua resposta, evidenciamos que as atividades começam na educação infantil a partir do trabalho com a identidade da criança (o eu) e prosseguem com o trabalho no ensino fundamental, problematizando situações que ocorrem no cotidiano escolar. Mencionou uma situação vivenciada no início da sua atuação na escola, quando, ainda ocupava a função de gestora. Segue um trecho da entrevista:

Teve até um caso logo quando eu comecei a trabalhar aqui nesta escola, em 1997 (na época era gestora), teve uma aluna que não queria sentar perto de um aluno porque ele era negro aí quando nós trabalhamos a comemoração dos 500 anos do Brasil nós levamos para o desfile o tema Cultura Negra e teve uma aluna negra, filha de negros que não quis sair como negra. Depois com a continuidade do trabalho na escola isso foi se modificando. Mas por que acontece tudo isso? Porque a gente não conhece, na escola não tinha, os alunos não conheciam suas origens, mas hoje sabemos que somos afrodescendentes. (MONIFA, 2019).

Percebemos a importância de problematizarmos as situações que ocorrem no cotidiano da escola, desenvolvendo, a partir delas, ações que provoquem uma postura reflexiva e crítica nos estudantes e em outros sujeitos atuantes no espaço da escola. A entrevistada evidenciou que o desconhecimento sobre a nossa história é um fator responsável pelas atitudes preconceituosas no ambiente escolar e, ainda reforça que, quando a escola se ausenta desta responsabilidade contribui para a manutenção de práticas discriminatórias e racistas.

De acordo com Cavalleiro (2001), na escola o racismo se expressa de múltiplas formas e uma dessas formas é a negação das tradições africanas e afro-brasileiras. Ainda conforme a autora: “a falta de formação ou o despreparo constitui campo fértil para a propagação do racismo e da discriminação racial no espaço da escola. Nós professores precisamos aprender a decodificar as vozes, os silêncios e os silenciamentos” (CAVALLEIRO, 2001, p. 70).

Sobre o ensino dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no ensino fundamental, as orientações do governo federal

recomendam práticas pedagógicas contextualizadas que problematizem as questões cotidianas, bem como fomentem a “problematização das práticas sociais para a sensibilização de um olhar mais crítico diante da realidade” (BRASIL, 2006, p.72)

O referido documento alerta para que as questões raciais não sejam tratadas no ambiente escolar de forma simplificada em algumas áreas ou em uma disciplina, em uma etapa determinada ou num dia escolhido, haja vista que não são melhores procedimentos aos alunos/as a terem posicionamentos de ação reflexiva e crítica da realidade. Recomenda assim, a contextualização das situações por possibilitar para além da aprendizagem de conceitos, a análise dos fatos, o que permitirá que os alunos/as sejam capacitados/as para intervir na sua realidade (BRASIL, 2006).

Questionamos ainda, se a coordenadora já tinha participado de alguma formação sobre esta temática e como resposta, obtivemos: “Sim, faz tempo, gostei demais, foi muito útil. A cultura africana e afro-brasileira é muito rica, você chega até a se apaixonar” (MONIFA, 2019).

Em continuidade a entrevista, buscamos saber se no livro didático de História que os professores utilizam existem conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira. Vejamos no quadro:

Quadro 7 – Presença de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira no livro didático

SUJEITOS	RESPOSTAS
ABDOU	<i>"Sim".</i>
BINTOU	<i>Tem, mas é bem pouco.</i>
BUCALA	<i>"Tem, mas ainda não trabalhei, ainda vou trabalhar".</i>
CALABU	<i>"Traz pouco conteúdo".</i>
LACABU	<i>"Traz. Só que eu já trabalhei muito pouco sobre isso porque nós já começamos a aula com atraso".</i>
ZUMBI	<i>"Pouca coisa, o que a gente pega mesmo mais é conteúdos complementares na internet e traz para enriquecer o conteúdo de História Afro-brasileira".</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Considerando a obrigatoriedade do ensino História e Cultura Afro-brasileira e Africana e que o livro didático é um dos principais recursos utilizados pela escola, as respostas dos sujeitos nos fazem constatar a insuficiência deste recurso para a abordagem da temática.

Outra problemática em relação ao material didático é que muitos editores, ainda ilustram negros ao longo das páginas de seus livros de forma estereotipada, estigmatizada e preconceituosa, negando o respeito à diversidade e

deixando marcas negativas na subjetividade da criança negra que se transformam em dificuldades nas trajetórias de vida escolar e social (BORGES, 2008).

Sobre estas representações presentes no livro e em outros materiais didáticos, o documento Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, descreve:

O conflito e a discriminação raciais na escola não se restringem às relações interpessoais. Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros utilizados em sala de aula, que, em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco - eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano. (BRASIL, 2005, p. 13)

Conforme Silva (1995), os materiais pedagógicos, com destaque para o livro didático, desempenham um papel fundamental na disseminação das ideologias, através da omissão ou distorção dos fatos. Por isso, é fundamental que a escola, no geral, e os docentes, em especial, adotem um olhar e uma postura crítica diante dos materiais que estão presentes nas salas de aulas.

Dando prosseguimento a entrevista, perguntamos aos entrevistados se haviam presenciado alguma situação de discriminação na sala de aula ou em outro espaço da escola, tendo em vista que algumas posturas preconceituosas e atitudes discriminatórias presentes na sociedade são reproduzidas no ambiente escolar.

Desta forma, as respostas obtidas constam no quadro, a seguir:

Quadro 8 – Percepção de alguma situação de discriminação na sala de aula ou em outro espaço da escola

SUJEITOS	RESPOSTAS
ABDOU	"Até agora eu ainda não vi".
BINTOU	"Sim, várias vezes e eu sempre falo que a cor não importa porque independente da cor nós todos temos o mesmo físico, o sangue é o mesmo, só a cor que é diferente. Então, não devemos discriminar o próximo só porque ele é negro e o outro é branco, os direitos são iguais e todos devem respeitar, porque tudo começa pelo respeito".
BUCALA	"Já. Eu conversei com a criança, pois ela não aceitava ser negra, ela estava dizendo que era branca".
CALABU	"Já e nessa situação chamei o aluno e conversei. Tem alunos que aceitam as críticas, mas tem outros que não aceitam. Quando os alunos não mudam de postura tem que chamar os pais para conversar, pois sabemos que discriminação, preconceito e bullying na escola é crime e por isso o preconceito não pode existir. Todos nós somos iguais. Temos

	<i>alunos que são negros e não se aceitam".</i>
LACABU	<i>"Sempre a gente houve dos próprios alunos, mas eu vou conversando com eles que nós todos somos iguais".</i>
MONIFA	<i>"A nossa escola hoje, graças a Deus, a questão de racismo nós não temos mais, às vezes presenciamos uma questão de bullying, por um aluno ser gordinho, ser fofo, que é coisa de criança, mas não tem não, não presenciei".</i>
ZUMBI	<i>"Já sim, já percebi que alguns alunos pelo fato de ser um pouco mais claros, tentam discriminar aqueles que têm a pele mais escura, mas aí foram utilizadas metodologias diversificadas para combater o preconceito em sala de aula".</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a escola precisa adotar uma “postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias” (BRASIL, 2006, p.73). Mas para que isso aconteça é necessário atentarmos para as situações que ocorrem cotidianamente em nossas salas de aula e demais espaços da escola. Consideramos que não podemos e nem devemos deixar que determinados posicionamentos se cristalizem e sejam vistos como naturais pelos educandos e demais pessoas que estejam inseridas no ambiente escolar.

No entanto, para que possamos agir de forma correta e alcançarmos resultados positivos, temos que estar preparados para criar estratégias capazes de corrigir posturas e incentivar atitudes respeitadas no que diz respeito às diferenças.

Sobre a necessidade de qualificação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana pontuam:

Há necessidade [...], de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p.16)

Sobre a percepção de situações discriminatórias no ambiente da escola percebemos que há uma divergência se compararmos as respostas dos docentes com a resposta da coordenadora pedagógica. Acreditamos que a divergência decorre do fato de que os docentes têm maior convivência com as crianças e por isso tem mais possibilidades de presenciar tais situações.

A maioria dos docentes afirmou ter presenciado, em algum momento, situações caracterizadas como discriminatórias e relataram que conversaram com os discentes sobre a situação usando como argumentos: "que somos iguais", "a necessidade de respeito a quem é diferente" e "da autoaceitação" (principalmente em relação à cor da pele).

Nesse sentido, é importante destacar que em relação ao princípio da igualdade, precisamos explicar para as crianças que se trata de igualdade de direitos e não de igualdade fenotípica, étnica ou cultural, pois temos o direito de sermos respeitados em nossas diferenças físicas, étnicas e culturais.

Tendo em vista a nossa intenção de intervir na realidade pesquisada, questionamos os sujeitos sobre as ações que podem ser desenvolvidas no espaço escolar visando fortalecer o reconhecimento e o respeito pela diversidade étnico-racial. A finalidade desta pergunta foi que pudéssemos perceber quais os interesses e as demandas da Unidade Integrada Pontal para desenvolvermos o nosso produto em sintonia com realidade da escola.

Segue o quadro com as respostas dos discentes acerca das ações que a Unidade Integrada Pontal pode desenvolver:

Quadro 9 – Ações que podem ser desenvolvidas no espaço escolar

SUJEITOS	RESPOSTAS
ABDOU	<i>"Primeiro eu acho que nós como professores temos que trabalhar esse assunto porque em meio a uma classe pode ter atitudes discriminatórias, mas que nós venhamos estudar o melhor método para interagirmos com as crianças e fazer elas compreenderem a partir dos nossos atos".</i>
BINTOU	<i>"No meu ponto de vista, acho que deveria ter palestras esclarecendo pessoas da nossa comunidade que são descendentes de negros. Como a nossa comunidade é quilombola, que palestrantes viessem tirar dúvidas dos alunos, fazer peças teatrais, essas coisas assim".</i>
BUCALA	<i>"Palestras, atividades para conscientizar as crianças".</i>
CALABU	<i>"No caso aqui está faltando eu acho assim, uma capacitação, um treinamento, trazer pessoas especializadas, pessoas que realmente entendam do assunto, não só com a comunidade escolar, mas com a comunidade em si, pra poder sensibilizar porque muitas vezes o que o aluno é na escola reflete o que ele vê em casa. Tem pais que incentivam o aluno a fazer o que ele não quer, faz porque é incentivado pelos pais. Temos que sensibilizar o nosso povo".</i>
LACABU	<i>"Atividades de interação, porque às vezes um não quer sentar do lado do outro, se acha melhor".</i>
ZUMBI	<i>"Eu acho que realização de seminários, aplicação de atividades metodológicas diferenciadas que busque sensibilizá-los. Eu acredito que isso vai resolver a discriminação em sala de aula".</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2019)

As respostas apontaram para o fortalecimento do reconhecimento e do respeito à diversidade étnico-racial, ações possíveis de serem realizadas e que preconizam o envolvimento da comunidade. Dentre as ações mencionadas estão: palestras, seminários, formação, envolvimento dos pais, peças teatrais e trabalhar a partir das atitudes das crianças.

Das ações, acima descritas, duas consideramos fundamentais: o envolvimento dos pais, pois, ao mencionar esta necessidade, o docente enfatiza essa influência no comportamento e nas atitudes dos filhos, vejamos: “muitas vezes o que o aluno é na escola reflete o que ele vê em casa. Tem pais que incentivam o aluno a fazer o que ele não quer, faz porque é incentivado pelos pais. Temos que sensibilizar o nosso povo” (CALABU, 2019).

A outra ação que julgamos fundamental é a problematização de situações e atitudes das próprias crianças, como destacou o docente Abdou. Acreditamos que essa postura auxilia na compreensão da necessidade do respeito ao próximo, no entanto, devemos abordá-los de forma correta.

Em continuidade a entrevista, perguntamos sobre a existência de disciplina que tratasse sobre a História da África e sobre a cultura do negro no Brasil, durante formação acadêmica, já que a atuação como docente requer formação e conhecimento teórico para fundamentá-la. Seguem as respostas:

Quadro 10 - Existência de disciplina que tratasse sobre a História da África e sobre a cultura do negro no Brasil, durante formação acadêmica.

SUJEITOS	RESPOSTAS
ABDOU	<i>'Sim'.</i>
BINTOU	<i>"Já. Em Bequimão nós tivemos uma formação sobre Educação Quilombola, foi bem interessante, lá eles falaram várias coisas que seriam mais interessantes se fossem colocadas em prática, porque só ficar no papel não adianta. Tem que ser colocado em prática para os alunos na comunidade".</i>
BUCALA	<i>"Na graduação não. Tive apenas na pós-graduação, mas foi apenas um conteúdo, não era uma disciplina".</i>
CALABU	<i>"Sim, inclusive eu participei recentemente em Alcântara, no IFMA, de um curso sobre conscientização de negros e eu achei maravilhoso, inclusive a coordenação queria transformar o curso numa pós-graduação, mas por motivos maiores não foi possível".</i>
LACABU	<i>"Fizemos um curso em Bequimão"³⁴.</i>
ZUMBI	<i>"Sim, nós tivemos algumas disciplinas que tratavam da educação quilombola e, além disso, da minha formação acadêmica ter oferecido, nós, professores já passamos por várias formações e somos orientados a está sempre trabalhando em sala de aula com a temática".</i>

Fonte: Pesquisa empírica (2019)

³⁴ A docente referiu-se à sede do município. Os moradores costumam usar a expressão Bequimão para identificar a sede e não os povoados.

Segundo Tanuri (1997), a história da educação brasileira ganhou espaço no currículo de formação docente por volta de 1970, porém as experiências de educação da população negra ainda são invisibilizadas nos conteúdos das disciplinas ministradas nas universidades. Fato que foi constatado nas respostas dos docentes, pois todos afirmaram que não tiveram nenhum conteúdo relacionado à temática da história e cultura afro-brasileira durante a formação acadêmica.

Cruz (2005) afirma que os temas e as fontes históricas que poderiam ensinar sobre experiências educativas, escolares ou não, dos afro-brasileiros, têm sido esquecidos pela História da Educação Brasileira.

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação. (CRUZ, 2005, p. 3)

Sobre a importância do reconhecimento e da valorização das experiências educativas dos afro-brasileiros, a autora alerta:

A produção de conhecimentos e a introdução de temas e conteúdos sobre as trajetórias educacionais dos afro-brasileiros nos cursos de formação de professores podem contribuir com a formação de professores em condições de lidar solidariamente com a diversidade cultural do Brasil (CRUZ, 2005, p. 10).

Reiteramos, assim, que é imprescindível a inserção de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos dos cursos de formação de professores, pois sem estudos consistentes não temos possibilidade de desenvolvermos práticas que eduquem verdadeiramente crianças capazes de compreender o outro nas suas diferenças e nas suas especificidades históricas e culturais.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola preceituam que, aos professores/as quilombolas, deverá ser garantida a formação em serviço e, quando for o caso concomitante com sua própria escolarização (BRASIL, 2012b). Entretanto, ainda percebemos a carência de formação específica para os profissionais que atuam nas comunidades quilombolas.

A resposta do docente Calabu nos fez perceber que a busca autônoma do docente por cursos de formação continuada é um fator positivo e uma atitude necessária, principalmente quando se trata da história e cultura afro-brasileira, uma

vez que os cursos de formação inicial nem sempre contemplam essa temática, o que ficou evidente em algumas respostas dos docentes.

Dando prossecução a nossa entrevista, questionamos se eles conheciam a legislação que trata sobre a obrigatoriedade ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Eis as respostas:

Quadro 11 - Conhecimento sobre a legislação específica para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (A lei 10.639/03; Lei 11.645/08 e Resolução 01/2004).

SUJEITOS	RESPOSTAS
ABDOU	"Não. Gostaria de ter uma formação sobre esta temática".
BINTOU	"Conheço a Lei 10.639/03".
BUCALA	"Não".
CALABU	"No caso assim a gente só ver falar, quando as coordenadoras aparecem, elas só falam, não tem assim um estudo para aprofundar pra poder a gente ter aquela base para trabalhar direitinho em sala de aula" ³⁵ .
LACABU	"Não".
MONIFA	"Sim".
ZUMBI	"Tenho sim, conheço as leis".

Fonte: Pesquisa empírica (2019)

A constatação de que os docentes não conheciam a legislação referente ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana apontou a necessidade de um encontro formativo para estudo dos textos principais, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira; Lei Federal Nº 10.639/03; Parecer Nº 03/2004 e, Resolução Nº01/2004; Ações metodológicas para o Ensino de História Afro-Brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir do uso de obras literárias. (ver apêndice F)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira apontam como uma providência necessária para o desenvolvimento da temática, o apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004).

Um dos encaminhamentos das referidas Diretrizes no tocante às ações educativas no combate ao racismo e à discriminação consiste na:

conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade (BRASIL, 2004, p.19)

³⁵ Quando o professor Calabu faz referência às coordenadoras está se referindo às técnicas de acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação.

No tocante à contextualização teórica e metodológica no ensino fundamental, especificamente, no eixo memória, história e saber, As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais defendem a inclusão e valorização da literatura africana e afro-brasileira no processo educacional, como forma de construir um conceito de ser humano que produz história não a partir de grandes sagas e heróis, mas a partir de relações comunitárias vividas e vivenciadas pelos grupamentos humanos (BRASIL, 2006).

Para conhecermos que recursos a escola possuía, questionamos sobre a existência de materiais/recursos didáticos que pudessem favorecer a abordagem dos conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos anos iniciais.

No quadro a seguir, vejamos as respostas:

Quadro 12 - Materiais/recursos didáticos que a escola possui para favorecer a abordagem dos conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos anos iniciais.

SUJEITOS	RESPOSTAS
ABDOU	"Até agora eu ainda não vi".
BINTOU	"Tem e não tem ao mesmo tempo. São livros que ficam lá na Biblioteca".
BUCALA	"Não tem material".
CALABU	"Olha ultimamente, eu creio que não tem. Antigamente tinha, mas por conta da reforma devem ter sido extraviados, mas seria até bom trazer esse material aqui para escola".
LACABU	"Não, não tem".
MONIFA	"Livros, vídeos, revistas. Às vezes pegamos os instrumentos musicais na "secretaria".
ZUMBI	"Pouca coisa, o que eu faço mesmo é pegar bastante coisa pela internet e trazer para implementar as atividades em sala de aula".

Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Ficou evidente que a Unidade Integrada Pontal tem carência de materiais didáticos que possam auxiliar os docentes no desenvolvimento da temática em sala de aula. Constatamos ainda, que existe dificuldade de acesso aos materiais existentes.

Compreendemos que como a docente Bintou ensina no prédio anexo³⁶, talvez ela não utilize os materiais devido à distância e necessidade de deslocamento dos alunos. O uso da expressão "lá" na fala da professora dar ideia de que os materiais estão distantes e que o acesso a eles não é facilitado. Porém, enfatizamos que os livros poderiam ser selecionados pela professora e inseridos na rotina de atividades de leitura.

³⁶ Anexo corresponde a um prédio que abriga as turmas que o prédio principal não comporta em virtude da falta de estrutura física ou da quantidade de estudantes. A existência de anexo é bastante comum nas redes de ensino do Maranhão, com mais frequência na zona rural.

Acrescentamos que quando o professor Calabu sugere que os materiais sejam levados para a escola é porque ele trabalha no prédio anexo e os materiais a que se refere ficam na escola polo.

Questionamos ainda à coordenadora sobre a utilização desses recursos pelos professores. Ela nos respondeu que só quando tem algum evento que se predispõe buscá-lo. Ainda nos disse que a Prefeitura por meio da Secretaria de Educação está criando a escola de música e vão selecionar alguns alunos da escola para participar das aulas.

Como já tínhamos previsto um encontro formativo em nosso cronograma de pesquisa, e considerando a necessidade apontada pelos docentes, perguntamos para a coordenadora se considerava importante um encontro formativo com os professores para estudo da legislação e sugestões de atividades que pudessem desenvolver com as crianças. Como resposta, obtivemos:

"Sim, super importante, sabe porque nós da zona rural, os professores da zona rural não temos o hábito de ler, pesquisar, de buscar, de querer informações para passar para nossos alunos aí fica só com o conhecimento reduzido daquele livro que vem do MEC. Hoje mesmo eu estava conversando com uma professora sobre a necessidade de complementação dos conteúdos com outros materiais e não ficamos só nos livros. E se não tiver uma formação que ajude o professor não dar para melhorar o trabalho" (MONIFA, 2019)

Diante da resposta da coordenadora e das demandas apontadas pelos docentes ao longo da entrevista, ficou muito evidente a necessidade da formação na escola para auxiliar na compreensão das orientações legais e das diretrizes, no que diz respeito ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

5.3.3 As vozes dos discentes do 3º e 5º ano

Para ilustrarmos as respostas dos discentes apresentamos, a seguir, tabelas com os percentuais correspondentes às perguntas que constaram no questionário e formulário. Responderam ao questionário e formulário, um total de 21 discentes, sendo nove (9) do 3º ano e doze (12) do 5º ano.

As questões foram elaboradas abordando os seguintes elementos: identificação étnica; interesse por histórias infantis; percepção sobre as histórias

contadas na escola; características físicas dos personagens das histórias; conhecimento da história da comunidade; interesse pelas atividades realizadas.

O nosso primeiro questionamento buscou saber como os discentes se identificam em relação à cor/etnia. As respostas foram as seguintes:

Tabela 2: Cor/etnia dos discentes do 3º e 5º ano

DISCENTES	BRANCO/A	NEGRO/A	PARDO/A	INDÍGENA
3º ano	11,2%	55,5%	33,3%	-----
5º ano	8,4%	50%	41,6%	-----

Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Percebemos que mais de 50% dos discentes do 3º ano se autodeclararam negros e 50% do 5º ano também. Consideramos essa situação relevante, haja vista que o reconhecimento de si é o ponto de partida para o reconhecimento da nossa história e cultura. No entanto, destacamos também, que alguns discentes mesmo sendo fenotipicamente negros, se autodeclararam pardos.

Conforme Cavalleiro (2001), o autoconceito do ser humano começa a se formar desde muito cedo mediado pelo relacionamento com o mundo e com o outro. A autora considera que,

[...], opiniões dirigidas a partir de uma perspectiva negativa serão uma forte contribuição para a formação de uma imagem distorcida de seu valor. Uma pessoa ignorada, maltratada, e “descuidada” pode perder o referencial de si mesma, reconhecendo seu fracasso. Pode também tornar-se altamente exigente para consigo mesma, não se permitindo falhar nem errar em qualquer situação (CAVALLEIRO, 2001, p.155).

Ainda sobre o autorreconhecimento de si, no tocante a identificação como negro/a Silva, Ferreira e Faria (2011) afirmam que:

as crianças negras acabam depreciando sua identidade em formação quando são inseridas em espaços que categorizam a diferença. A história da escravidão real e trágica teve nos seus agentes homens, mulheres e crianças que lidaram, na condição de escravizados, não só com a luta contra a sujeição, mas com a recuperação da condição humana. O ponto nevrálgico está em esta ser, quase sempre, a única imagem apresentada para se reconhecerem. A restrição impede as demais escalas de identificação, uma vez que nega as diferentes identidades (SILVA, FERREIRA & FARIA, 2011, p. 292).

Consideramos que a escola pode contribuir para positivar a autoimagem depreciativa através de histórias de resistências, que ilustrem personagens negros e que valorizem sua atuação em diferentes contextos sociais.

Em contiguidade, perguntamos aos discentes se gostavam de ouvir histórias infantis, pois a maioria deles se encontram na faixa etária infantil. Eis suas respostas:

Tabela 3: Gosto por histórias infantis

DISCENTES	% SIM	% NÃO
3º ano	77,7%	23,3%
5º ano	83,3%	16,7%

Fonte: Pesquisa empírica (2019)

O percentual representativo de alunos que afirmou gostar de histórias infantis foi considerado por nós como um ponto favorável para o desenvolvimento da proposta de abordar aspectos da história e cultura afro-brasileira e africana a partir de obras literárias infantis.

Souza, Corrêa & Vinhal (2011, p.150) afirmam que:

Ao utilizarmos a literatura na escola, ela se transforma em importante instrumento de formação, já que o enredo da obra literária é construído a partir de profundos “conteúdos humanos”, o que possibilita ao leitor refletir sobre assuntos relevantes para o seu desenvolvimento enquanto ser, [...].

Dentre os assuntos relevantes que as autoras destacam estão: a busca do autoconhecimento; a tentativa de compreender a identidade (quem somos); as emoções humanas e as questões éticas. (SOUZA, CORRÊA & VINHAL, 2011)

A terceira pergunta foi sobre a percepção dos discentes acerca das histórias contadas na escola, haja vista que é comum no espaço escolar existirem momentos de contação de histórias na perspectiva de desenvolver habilidades de leitura.

Na página seguinte, a tabela do percentual das respostas:

Tabela 4: Gosto por histórias contadas ou lidas na escola

DISCENTES	% GOSTO MUITO	% NÃO GOSTO
3º ano	100%	—
5º ano	100%	—

Fonte: Pesquisa empírica (2019)

As respostas revelam o interesse das crianças pelas histórias contadas ou lidas na escola e, demonstra também, que ler histórias ou ouvi-las já era uma prática existente na Unidade Integrada Pontal, o que nos confirmou que a literatura

poderia ser um instrumento útil e atrativo para potencializar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Questionamos também sobre os personagens das histórias, sobre como são esses personagens:

Tabela 5: Representação dos personagens das histórias contadas ou lidas na escola

DISCENTES	% PERSONAGENS NEGROS	% PERSONAGENS BRANCOS	% PERSONAGENS BRANCOS E NEGROS
Alunos do 3º ano	—	55,5%	44,5%
Alunos do 5º ano	33,4%	16,6%	50%

Fonte: Pesquisa empírica (2019)

O objetivo desta pergunta foi avaliar como os discentes percebem os personagens das histórias trabalhadas na escola; se percebem quando aparece um personagem negro ou se valorizam a presença deste nas histórias. Apesar das respostas terem sido bem distribuídas nas três opções, um discente do 5º ano comentou que “os personagens são brancos, tinham cabelos loiros e olhos azuis”, característica predominante dos “contos clássicos brancos”. Vemos aqui a ideologia do branqueamento, que ainda é muito presente nas relações socio-raciais. Sobre a referida ideologia, descrevemos:

[...] foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa a sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2002, p. 25-26)

Sobre as percepções das imagens ilustradas em obras literárias Lima (2005, p.101) descreve:

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo.

A última pergunta versou sobre a história da comunidade, uma vez que tínhamos o propósito de desenvolver atividades tendo como ponto de partida a história local. Seguem as respostas, na tabela da página seguinte:

Tabela 6: Conhecimento sobre a história da comunidade onde mora

DISCENTES	% SIM	% NÃO
Alunos do 3º ano	33,3%	66,7%
Alunos do 5º ano	8,3%	91,7%

Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Andrade (2005) afirma que conhecer a nossa história perpassa pelo conhecimento da história do lugar onde vivemos. Neste sentido, buscamos histórias infantis que abordassem o surgimento dos quilombos no Brasil e sobre a ancestralidade africana. Dessa forma, selecionamos obras literárias que valorizassem aspectos históricos e culturais africanos e afro-brasileiros, as quais servissem de base para a elaboração das atividades que compõem a nossa proposta de intervenção do produto educacional.

Observamos também que um dos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola é:

Assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (BRASIL, 2012b, p.04)

Diante do exposto, concebemos que desenvolver atividades que abordem aspectos da história e cultura afro-brasileira a partir da história dos quilombos, representa uma ação de valorização das práticas socioculturais da comunidade.

5.4 A intervenção na Unidade Integrada Pontal

As pesquisas desenvolvidas no âmbito dos mestrados profissionais possuem como característica a intervenção na realidade pesquisada, ou seja, além da coleta e análise de dados requerem a elaboração de uma proposta metodológica para ser aplicada. Sobre as práticas interventivas de pesquisas na área da educação Damiani et al (2013) aponta que estas envolvem planejamento e implementação de mudanças ou inovações pedagógicas com objetivo de produzir avanços na aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Ainda, apresenta como critério a avaliação dos efeitos da intervenção.

Do exposto, passaremos a descrever a nossa intervenção na Unidade Integrada Pontal, que foi gerada a partir dos resultados obtidos nas entrevistas, observações e discussões durante o encontro formativo³⁷. Percebemos que além da necessidade formativa sobre a legislação acerca do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a equipe docente pontuou, em vários momentos, a carência de orientações sobre como desenvolver atividades que favorecessem a materialização da temática em sala de aula. Dessa forma, construímos uma proposta de intervenção que favoreceu o ensino de conteúdos relativos à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, da partir do uso de obras literárias afro-brasileiras e africanas.

A construção do caderno com as orientações didáticas foi realizada de forma colaborativa, iniciamos desde o momento formativo; no qual foram apresentadas várias obras literárias, inclusive algumas do Programa Nacional de Biblioteca Escolares (PNBE), do FNDE que existem no acervo da escola. Os professores/as foram desafiados/as a elaborar propostas de atividades que poderiam ser feitas a partir do texto das narrativas.

Com base nas sugestões que foram elaboradas, sistematizamos as versões preliminares³⁸ das sequências que compõem o Caderno de Orientações. Numa reunião socializamos com os docentes, a coordenadora e a gestora a sequência sistematizada e definimos um cronograma com o período de aplicação, bem como as turmas a serem acompanhadas no processo de intervenção. Também, compartilhamos os materiais impressos e os recursos pedagógicos para serem utilizados pelos docentes.

Na página seguinte, apresentamos imagens do encontro formativo na Unidade Integrada Pontal:

³⁷ Realizamos apenas um encontro formativo, mas houve outros momentos de reunião com os docentes e a coordenadora pedagógica para socialização das atividades.

³⁸ A partir das sugestões de obras e de atividades coletadas na escola, sistematizamos as primeiras versões de duas sequências de atividades, as quais foram aperfeiçoadas no decorrer da intervenção.

Figura 31: Encontro formativo na Unidade Integrada Pontal



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Figura 32: Planejamento de Atividades na Unidade Integrada Pontal



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Nossa proposta de intervenção consistiu na construção do Caderno de Orientações Didáticas, intitulado: A literatura Afro-brasileira e Africana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O citado caderno foi organizado em duas seqüências de atividades, elaboradas e discutidas com o grupo de professores e

professoras participantes da pesquisa. Além das sequências constaram sugestões de livros de literatura e alguns depoimentos dos docentes que foram coletados durante a fase de avaliação do produto educacional.

Apesar de todos os professores/as das turmas do 1º ao 5º ano terem desenvolvido as atividades utilizando as obras literárias, selecionamos as turmas do 3º ano e do 5º para fazermos a intervenção por meio do produto educacional. A justificativa de termos escolhido as referidas turmas foi na perspectiva de serem, respectivamente, a etapa intermediária, e a final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fase esta, que os alunos estão consolidando o processo de alfabetização e que, em tese, já adquiriram as competências básicas de leitura e escrita.

Orientamos e acompanhamos o desenvolvimento de uma sequência de atividades intitulada: O lugar onde vivo, cujo objetivo principal foi possibilitar que os discentes valorizassem o lugar onde moram a partir do (re) conhecimento das características históricas e culturais da comunidade Pontal.

Para abordagem dos conteúdos definidos na sequência sugerimos três obras literárias, a saber:

Figura 33: Obras literárias utilizadas na sequência didática: O lugar onde vivo



Fonte: Produzida pela pesquisadora (2019)

Para melhor visualização das possibilidades de abordagens que as obras favorecem, organizamos um quadro com as respectivas possibilidades didáticas. Vejamos o quadro:

Quadro 13 – Dados sobre as obras usadas na sequência didática: O lugar onde vivo

DADOS DA OBRA	POSSIBILIDADES DIDÁTICAS
BUCALA: a princesa do quilombo do Cabula Autor: Davi Nunes Editora: Malê, 2019	Abordagem sobre: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Surgimento dos quilombos no Brasil; ✓ Comunidades Remanescentes de Quilombo; ✓ Relação Brasil/África; ✓ Formação Histórica da Comunidade Quilombola Pontal.
ZUM ZUM ZUMBIIIIIII: história de Zumbi dos Palmares para crianças. Autora: Sonia Rosa. Editora: Pallas, 2016	Abordagem sobre: <ul style="list-style-type: none"> ✓ A história de luta do líder quilombola Zumbi dos Palmares; ✓ Desconstrução de mitos e estereótipos sobre Zumbi; ✓ Quilombo como espaço de resistência.
MEU CRESPO É DE RAINHA Autor: Bell Hooks Editora: Boitatá, 2018.	Abordagem sobre: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Características do cabelo afro; ✓ Valorização do cabelo; ✓ Desconstrução de preconceitos sobre a não existência de rainhas e princesas negras, rompendo com o padrão visto em muitas histórias já ouvidas ou lidas pelas crianças.

Fonte: Produzido pela pesquisadora (2019)

Além dos conteúdos relativos à História foram contempladas outras áreas de conhecimento, tais como: Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e Arte, uma vez que a partir dessas histórias, surgem questões mais abrangentes como: leitura e compreensão de textos literários, no caso específico do conto; localização geográfica do Brasil e do continente africano; manifestações e eventos culturais da comunidade; lendas africanas; relações familiares de parentesco; heranças biológicas, dentre outras.

Na organização da sequência destacamos as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BCNN) presentes, também, no Documento Curricular do Território Maranhense, que poderão ser desenvolvidas a partir das atividades propostas no produto educacional.

A seguir, ilustramos os quadros com as habilidades das áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, conforme foi inserido no Caderno de Orientações Didáticas:

Quadro 14 – Habilidades da Base Nacional Comum Curricular- Linguagens

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade; (EF15LP16) Ler e compreender com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura; (EF02LP26) Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, cumulativos, de assombração etc.) e crônicas;
		Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com ou sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
	ARTE	Matrizes estéticas culturais	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

Quadro 15 - Habilidades da Base Nacional Comum Curricular- Ciências Humanas

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais e de parentesco.
	GEOGRAFIA	Experiências da comunidade no tempo e no espaço.	(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e o modo de viver de pessoas em diferentes lugares.
		Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais.	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos de diferentes territórios.
	HISTÓRIA	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais e de parentesco.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

Quadro 16 - Habilidades da Base Nacional Comum Curricular- Ciências da Natureza

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	Corpo Humano; Respeito à diversidade.	(EF01C104) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças (étnicas, econômicas, sociais e religiosas), estimulando a cultura de paz.

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2019)

A sequência de atividades: O lugar onde vivo, teve como finalidade desenvolver atividades que favorecessem a visibilidade da história da comunidade Pontal. A referida sequência foi organizada em sete momentos.

Do exposto, o primeiro momento da sequência de atividades foi iniciado com a leitura do livro Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula, realizada pelo professor em colaboração com as crianças, que teve como objetivo abordar o surgimento das comunidades quilombolas. Depois da leitura do livro, o professor promoveu uma roda de conversa sobre o processo de formação dos quilombos no Brasil, abordando-o como lugar de resistência.

Na elaboração desta atividade, nos apoiamos nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais:

Compreender os mecanismos de resistência da população negra ao longo da história exige também estudar a formação dos quilombos rurais e urbanos e das irmandades negras, entre tantas outras formas de organizações coletivas negras. A população negra que para cá foi trazida tinha uma história da vida passada no continente africano, a qual somada às marcas impressas pelo processo de transmutação de continente serviu de base para a criação de estratégias de sobrevivência. (BRASIL, 2006. p. 22)

A leitura da obra literária foi sugerida em primeiro plano, visto que as situações e representações presentes no texto serviram de base para a problematização da realidade vivenciada pelos discentes na comunidade, como também, no âmbito da escola investigada.

O trabalho com as obras literárias foi intercalado com atividades de diferentes áreas de conhecimento, a saber: Língua portuguesa, História, Geografia, Arte e Ciências. Vejamos:

Figura 34: Leitura do livro Bucala pelo docente do 3º ano



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Figura 35: Leitura do livro Bucala por um discente do 3º ano



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Observamos que no desenvolvimento das atividades da turma do 3º ano houve a valorização da participação dos discentes, tanto na leitura da obra, quanto na interpretação dos textos. Quando o professor Zumbi questionou sobre as características da princesa Bucala, uma aluna fez referência a uma de suas colegas de turma, destacando a beleza do cabelo crespo. A atitude de reconhecer a beleza da princesa, retratada em uma menina negra de sua comunidade, revelou um comportamento de aceitação da identidade negra e de valorização da personagem.

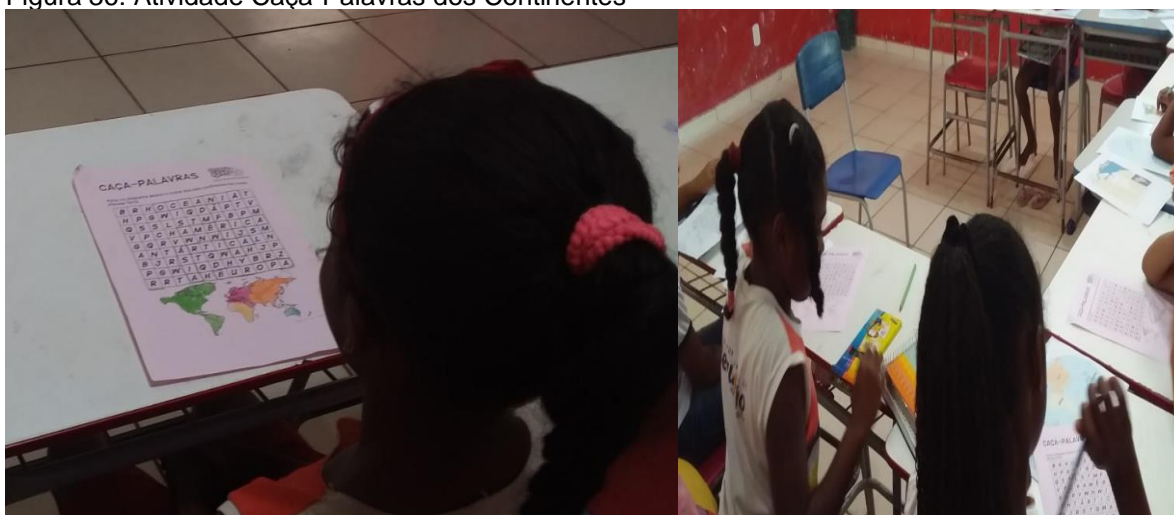
Ao final da atividade, o professor Zumbi afirmou: “Nós somos quilombolas!” reforçando a importância do lugar e da valorização da origem e da cultura da comunidade Pontal. O posicionamento do professor e as explicações dadas aos alunos revelaram a compreensão do quilombo como lugar de resistência, de luta e de memória dos nossos ancestrais.

No segundo momento da sequência de atividades, os professores/as trabalharam com a obra *Zum Zum Zumbiiiiiiii: história de Zumbi dos Palmares* para crianças. Esta narrativa foi um instrumento usado para retomar a conversa sobre o surgimento dos quilombos no Brasil, história que não se pode narrar sem o conhecimento da atuação do líder Zumbi dos Palmares. Também, fizeram parte do segundo momento as atividades de localização geográfica do Brasil e do Continente Africano, o caça-palavras dos continentes e o jogo de quebra-cabeça com o mapa da África.

A atividade de caça-palavras dos continentes, também, foi sugerida para que os alunos conhecessem quantos e quais são os continentes. Antes de orientar esta atividade, sugerimos aos docentes que mostrassem a localização dos continentes, utilizando o globo terrestre ou o mapa.

A seguir, ilustramos a atividade de caça-palavras dos continentes:

Figura 36: Atividade Caça-Palavras dos Continentes



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

A atividade do quebra-cabeça com o mapa da África teve como propósito fazer com que os alunos/as percebessem que o continente africano não é um país, pois na maioria das vezes, as pessoas têm essa compreensão. Dessa forma, foi

mostrado que o referido continente é formado por mais de cinquenta (50) países e possui culturas ricas e diversificadas.

Desenvolvemos a atividade utilizando mapas sem os nomes dos países africanos para que os discentes desenvolvessem as capacidades e habilidades na localização geográfica de cada país, bem como possibilitar a participação dos discentes que ainda não conseguiam ler. O critério para identificação das peças foi a visualização do formato e da cor, todavia, enfatizamos que poderiam ser feitas variações no quebra-cabeça, e uma delas foi a inserção dos nomes dos países ou mesmo de números correspondentes a quantidade de países.

Vejamos a imagem dos discentes da turma do 3º ano realizando a atividade do quebra-cabeça com o mapa da África:

Figura 37: Atividade de montagem do quebra-cabeça do mapa do Continente Africano



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

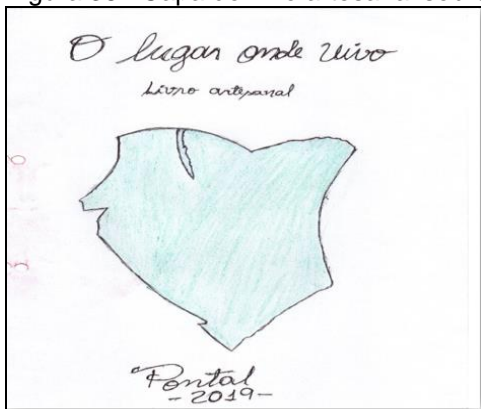
No terceiro momento da sequência de atividades, planejamos a realização de uma roda de conversa com um dos moradores mais antigos da comunidade, porém, não foi possível devido à dificuldade de locomoção e, também por problemas de saúde. Então, a atividade foi repensada e os professores orientaram os alunos a conversarem com seus familiares mais antigos para coletar informações sobre a história da comunidade.

Desta forma, na turma do 5º ano, o professor orientou os alunos que pesquisassem com seus parentes mais idosos sobre a história da comunidade, e de

posse das informações coletadas a turma produziu um livro artesanal sobre a comunidade.

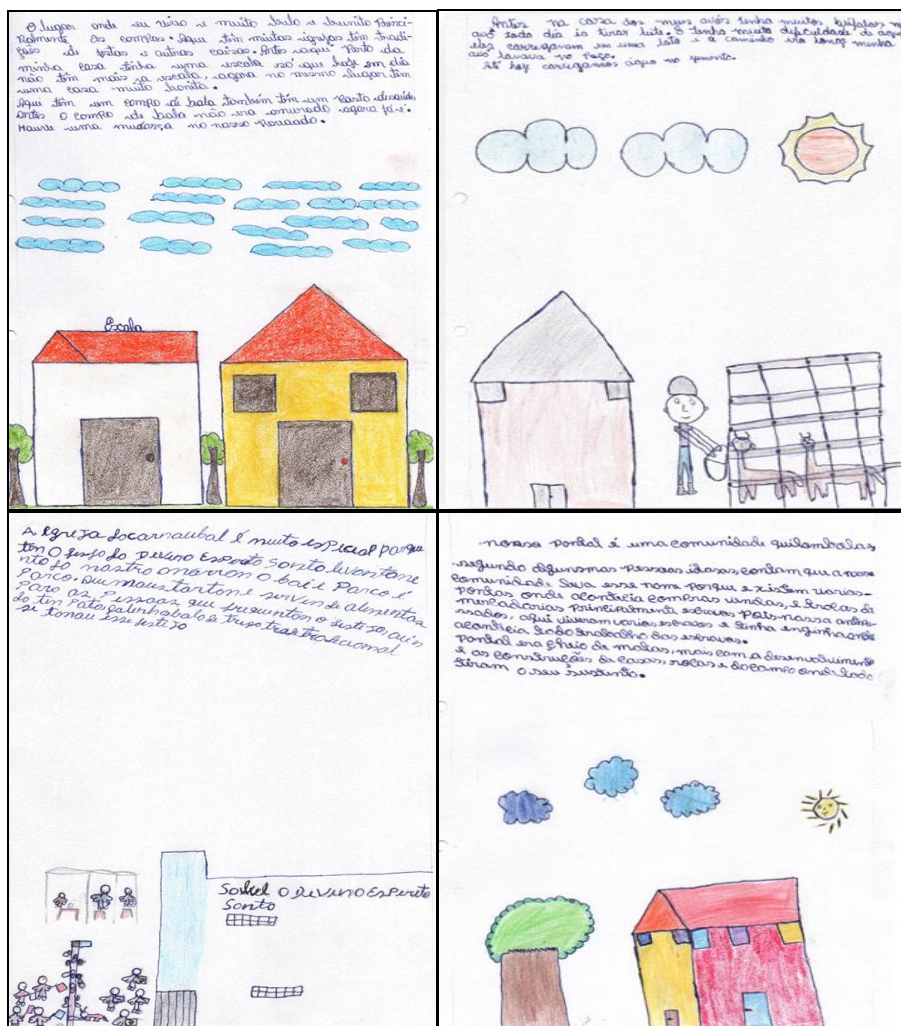
Vejamos a seguir alguns trechos extraídos do livro produzido pela turma.

Figura 38: Capa do livro artesanal sobre histórico da comunidade produzido pela turma do 5º ano



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Figura 39: Imagens do livro artesanal sobre histórico da comunidade produzido pela turma do 5º ano



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

As atividades produzidas pelos estudantes do 5º ano revelaram dados importantes sobre as origens do povoado e sobre seus costumes e tradições. À guisa de exemplos, os referidos discentes fizeram uma imagem alusiva a festa do Divino Espírito Santo, que é tradicional na comunidade; e registros sobre a origem do nome Pontal, que segundo os moradores mais antigos, originou-se do fato de ter na comunidade várias pontas de terra nas extremidades dos campos.

O quarto momento das atividades foi realizada a exibição do vídeo Todos os povos, do Mundo Bitá, seguido da construção de acróstico³⁹ com a palavra cultura e confecção do mapa “Nossa Gente”.

A construção de um acróstico a partir da palavra cultura teve como intenção levantar os conhecimentos dos alunos/as sobre o que é cultura e com quais outros aspectos se relaciona. Vejamos algumas imagens da atividade realizada:

Figura 40: Produção de acróstico com a palavra cultura (discentes do 3º ano)



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

³⁹ Acróstico é a formação de palavras ou frases a partir das letras iniciais, intermediárias ou finais de palavras já formadas. Geralmente de composição literária, o acróstico consiste na imaginação e criatividade daquele que o cria. Acróstico vem do grego “akrostikhís”, em que “akro” significa extremidade ou ponto e “stikhis” significa verso. Ao pé da letra, acróstico quer dizer verso na ponta/extremidade. (LIMA, 2020, s/p).

Figura 41: Exposição de acróstico com a palavra cultura.



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

A figura abaixo traz a imagem da estrutura para produção do acróstico a partir da palavra cultura:

Figura 42: Estrutura para produção de acróstico

C	_____
U	_____
L	_____
T	_____
V	_____
R	_____
A	_____

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019)

As palavras relacionadas à palavra cultura com mais frequência foram: curiosidade, criatividade, união, liberdade, talento, respeito e arte. Isso revelou uma concepção de cultura não como uma produção distante, mas como resultado da ação das pessoas, e da vida cotidiana, pois tal concepção está presente na canção Todos os povos, do Mundo Bitá. Um dos versos da música diz que: “O povo do nosso mundo é tão diferente. Tem gente de tudo que é jeito em qualquer nação. E todo novo lugar que você conhece não é igual e nem se parece. É pura cultura que pulsa no coração”. Essa canção permitiu aos discentes compreenderem a cultura como uma criação humana e uma expressão específica de cada coletividade.

Acrescentamos que na atividade, acima descrita, o docente Calabu, da turma do 5º ano fez adaptações na proposta de construir um acróstico a partir da palavra cultura, porém, utilizou a palavra comunidade, pois permitiu maiores possibilidades de construção do texto. A produção foi feita de forma individual, visto que os alunos já possuíam autonomia na escrita.

Também, propomos a confecção do mapa Nossa Gente, que consistiu na ilustração do mapa do Brasil com imagens de pessoas de diferentes grupos étnicos formadores da sociedade brasileira.⁴⁰ A atividade foi desenvolvida por meio de imagens recortadas de revistas⁴¹.

Nos mapas confeccionados pelos alunos/as constatamos que a diversidade incluiu aspectos que vão além das características étnico-raciais. Foram contempladas também imagens de pessoas com deficiência física. Na página seguinte, mostramos imagens de cartazes produzidos nesta atividade pelos discentes das turmas do 3º e 5º ano:

⁴⁰ No caderno de orientação existe a proposta para trabalhar a atividade do Mapa Nossa Gente utilizando fotografias dos próprios alunos na perspectiva de possibilitar que fossem representados e percebessem que na sala de aula existem diversas pessoas com diferentes características étnicas ou utilização de fotografias de pessoas anônimas com características diversas etnicamente.

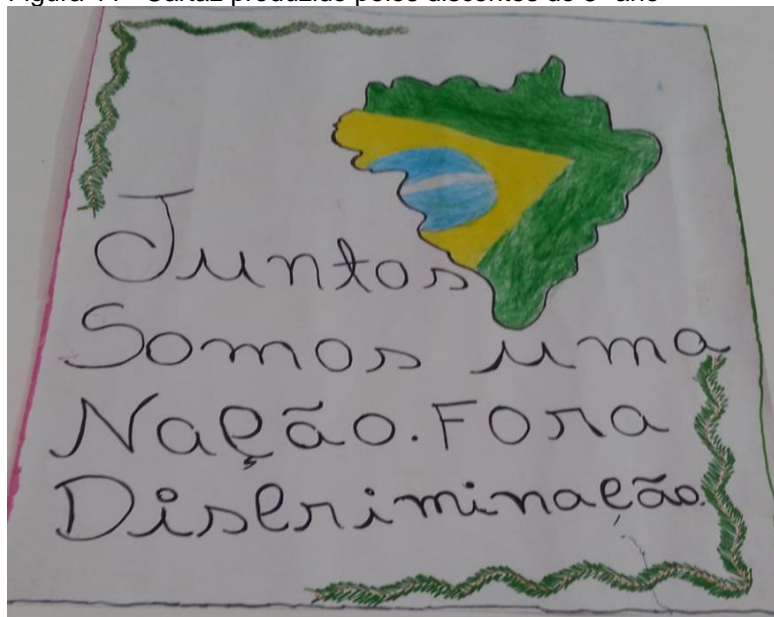
⁴¹ Nessa atividade, o professor/a teria que orientar os discentes que teriam de recortar imagens de pessoas, contemplando a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Figura 43: Cartazes com o Mapa Nossa Gente



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Figura 44 - Cartaz produzido pelos discentes do 5º ano



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

No quinto momento da sequência de atividades, os docentes trabalharam com a obra *Meu crespô é de rainha*, de Bell Hooks. Fizeram uma exposição sobre

princesas africanas. O livro de Bell Hooks apresenta diferentes penteados e cortes de cabelo de forma positiva e alegre, enaltece a beleza do fenótipo negro, exaltando penteados e texturas de cabelos afros. Incentiva a liberdade de expressão da individualidade de uma menina negra.

Segue imagem do painel construído para a exposição com o tema: Princesas Negras Africanas:

Figura 45: Mural das curiosidades e descobertas com o tema princesas negras africanas



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Nesse sentido, promover a exposição sobre as histórias de princesas negras africanas contribuiu para desmistificar o padrão branco de beleza predominante nos contos clássicos, e que na maioria das vezes é mais destacado nas escolas brasileiras. No questionário aplicado com os discentes do 3º e 5º ano, percebemos que quando questionados sobre como eram os personagens das histórias que costumavam ouvir, a maioria respondeu que eram brancos, retratando assim o padrão de beleza eurocêntrico.

Duas das narrativas lidas e/ou contadas durante a aplicação das atividades buscaram retratar como protagonistas princesas negras, valorizando, principalmente, a estética do cabelo afro. Nessa perspectiva, o mural possibilitou o conhecimento de histórias reais de princesas negras.

O sexto momento da sequência de atividades se deu por meio da exibição de filmes, que chamamos “Sessão cineminha”, na qual exibimos o filme “Kiriku e a Feiticeira”. A realização desta atividade teve como motivação o fato de os alunos terem lido a obra de Davi Nunes, intitulada Bucala, na qual existe um

personagem que é o avô da princesa, representado como o velho da barbicha branca, cuja sabedoria se revela nas lendas africanas que conta para a sua neta Bucala.

Os discentes também puderam perceber a presença do ancião que revela a sabedoria africana por meio da oralidade. Além disso, o conto retrata valores como: amizade, respeito e persistência. Retrata também conflitos entre pessoas da comunidade e as consequências do sentimento de inveja. É um conto rico de fantasias, aventuras e lições de vida a partir da cultura africana.

Figura 46: Sala do Cineminha para exibição do Filme Kiriku e a Feiticeira



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Figura 47: Discentes assistindo ao filme Kiriku e a Feiticeira



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

No dia da exibição do filme, também foi promovido um momento de contação de história no pátio da escola. Os alunos/as ouviram a história "As doze

princesas dançarinas", versão adaptada da obra dos Irmãos Grimm, cujas princesas são negras. Os alunos/as, também, puderam cantar as canções que já haviam sido trabalhadas em sala de aula. Vejamos algumas imagens:

Figura 48: Intervenção da pesquisadora: contação da história, As doze princesas dançarinas



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Cabe acrescentar que numa situação observada durante a intervenção a docente fez a leitura da obra Bucala e solicitou aos discentes que ilustrassem a princesa. O intuito era perceber se eles iriam representar a princesa parecida com a da obra de Davi Nunes ou se representariam dentro do padrão clássico que ainda estar presente no imaginário social.

Na atividade observamos que mesmo a história sendo sobre uma menina negra (a princesa do quilombo do Cabula) a maioria dos discentes reproduziu o padrão predominante nas histórias infantis clássicas. Tal fato nos aponta a necessidade de inserirmos cada vez mais obras literárias africanas e afro-brasileiras no repertório de leituras em nossas salas de aula, sobretudo nas escolas situadas em contextos quilombolas. Precisamos romper com idealização de princesas apenas da perspectiva eurocêntrica.

No sétimo momento da sequência de atividades foram realizadas duas atividades: roda de história do objeto e produção de árvores genealógicas. A roda de história é uma metodologia utilizada pelo Instituto Avisalá num projeto de valorização da memória local, denominado Memória Local na Escola. Na proposta desenvolvida, os discentes levaram um objeto significativo para contar suas histórias. A maioria levou brinquedos. Esta atividade possibilitou às crianças se conhecerem melhor, bem como, possibilitou em contribuir para a promoção do respeito para a história do

outro. Inicialmente, o professor Zumbi leu as regras estabelecidas em nosso produto educacional para serem seguidas durante a atividade proposta.

Considerando que o foco da nossa pesquisa é a valorização da história e cultura afro-brasileira em contexto quilombola e na atividade acima descrita o objeto predominante foi brinquedo, nosso olhar investigativo nos impeliu para isso, haja vista que consideramos o brinquedo como um elemento com função lúdica, que segundo Kishimoto (2002, p.13):

A educação para o brinquedo deve voltar-se para função lúdica, em que o brinquedo propicia a diversão, o prazer até o desprazer, quando escolhido voluntariamente e a educação pelo brinquedo deve ensinar qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Outra percepção que tivemos foi da predominância de bonecas brancas que não representam as características de grande parte das meninas, situação que não ajuda a construir uma autoafirmação identitária étnico-racial negra.

Abaixo imagens da roda de história do objeto, com destaque para a predominância de bonecas brancas:

Figura 49: Predominância de bonecas brancas na roda de história do objeto



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Como proposta de avaliação da sequência, sugerimos inicialmente, a produção coletiva do livro artesanal com o histórico da comunidade para percebermos que conceitos as crianças construiriam acerca da comunidade; se compreenderiam o que é um quilombo; e como ilustrariam os personagens e objetos pertencentes à história da comunidade.

Outra proposta de avaliação foi a releitura da obra Bucala para que observássemos se as crianças descreveriam a princesa, no tocante às suas

características fenotípicas. Todavia, essa proposta foi adaptada para propostas sugeridas pelos professores. Assim, cada docente organizou as seguintes atividades: A turma do 1º ano cantou a canção "Você é especial"; a turma do 2º ano dramatizou um trecho da história "Menina bonita do laço de fita"; a turma do 3º ano produziu um jogral contando a história da comunidade; o 4º ano declamou um poema sobre Zumbi dos Palmares; e a turma do 5º ano fez a dramatização de um trecho da história "O príncipe preto".

Acrescentamos que as turmas selecionadas para intervenção foram as do 3º e as do 5º ano, no entanto, nas demais turmas, também, foram realizadas atividades, que consideramos relevante, pois isso demonstrou que a escola acolheu, positivamente, a nossa proposta de intervenção.

Importa assinalar que as atividades realizadas na escola visaram o reconhecimento e a valorização da história e cultura da população negra, na perspectiva de dar visibilidade à comunidade, na qual a escola está inserida. Nessa perspectiva, quando foram encerradas as atividades, a equipe da Unidade Integrada Pontal promoveu em momento de culminância que contou com a participação dos discentes, dos docentes, da gestão escolar, da coordenação pedagógica, das famílias dos estudantes e de outros membros da comunidade.

O envolvimento da comunidade nas atividades da escola foi uma demanda apontada por um dos docentes durante a entrevista. O professor pontuou que esta seria uma forma de sensibilizar os pais sobre a responsabilidade social que a família tem, juntamente com a escola, de educar a criança no tocante aos valores, como por exemplo, o respeito que é um dos valores fundamentais para a convivência saudável em sociedade.

O evento de culminância ocorreu no dia 04 de dezembro de 2019. Na programação foram contempladas atividades como: exposição das atividades em murais, dramatização de trechos de histórias lidas, declamação de poesias, jogral sobre a história da comunidade; desfile da beleza negra, contação de história e homenagens a membros da comunidade, tais como: moradores mais antigos, ex-professores da escola e outros funcionários, ressaltando as contribuições dadas à comunidade.

Seguem algumas imagens das apresentações que ocorreram no momento de culminância:

Figura 50: Intervenção da pesquisadora - apresentação da programação das atividades



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Figura 51: Mesa de Abertura do evento de culminância das atividades



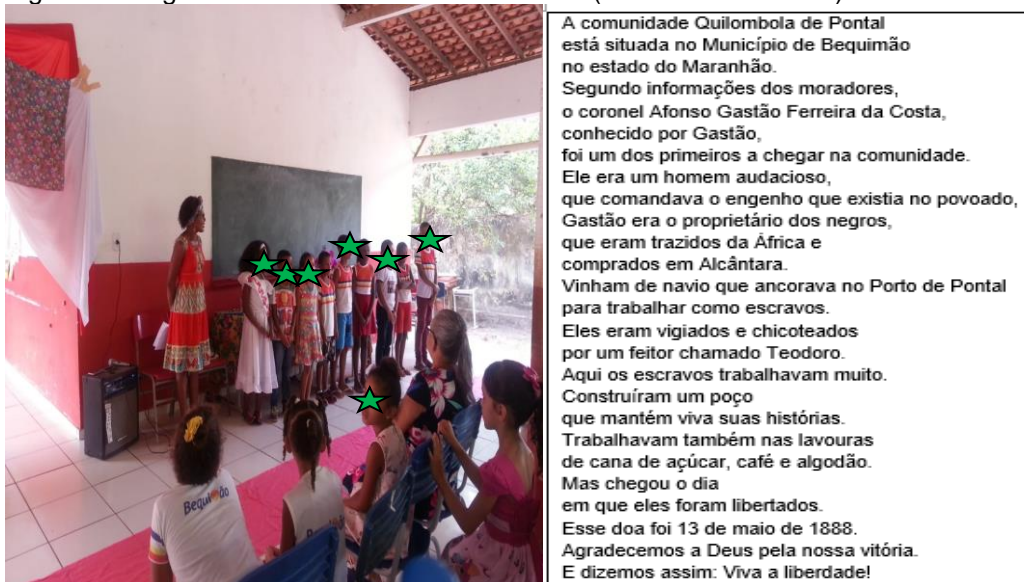
Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Figura 52: Mural de exposição das atividades



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Figura 53: Jogonal sobre a história da comunidade (discentes do 3º ano)



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Consideramos que trabalhar e incentivar os discentes a conhecerem e divulgarem a história da comunidade propiciou que estes se reconhecessem como parte dela, assim como contribui para o fortalecimento dos vínculos identitários étnico-raciais da comunidade escolar, além da compreensão das suas origens ancestrais.

A história da população afro-brasileira precisa ser contada para além da sua condição de escravizada, é preciso possibilitar o conhecimento sobre a sua história, sua cultura, as lutas e resistências contra o regime da escravidão. Precisamos romper com a ideia errônea de que somos descendentes de escravos, pois a escravidão foi uma condição a qual negros trazidos do continente africano foram submetidos brutalmente. A nossa história não se reduz a isso, ela em suas raízes em diversos países africanos e foi se reconstituindo aqui no Brasil com as contribuições deixadas por nossos ancestrais, que se revela no nosso jeito afro-brasileiro de ser.

A data de assinatura da "lei abolicionista"⁴² é um fato a ser conhecido, porém a importância dada a esse acontecimento não deve desconsiderar todas as formas de luta e resistência do negro ao processo de escravidão. A liberdade alcançada com a referida lei não libertou os negros dos males que a escravidão produziu, configurando-se apenas como um ato jurídico de proibição de continuidade

⁴² Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, que decretou o fim da escravidão no Brasil, que ficou conhecida como Lei Áurea. (BOULOS JUNIOR, 1999)

da exploração de mão de obra escrava, visto que não houve medidas reparatórias que pudessem ajudar no alcance de uma liberdade mais concreta (BOULOS JUNIOR, 1999).

A luta por liberdade permaneceu e perdura até hoje, uma vez que recuperar a dignidade perdida significa ter acesso a direitos sociais básicos como moradia, educação, saúde e trabalho. Sobre a continuidade da luta por direitos, dados do IBGE revelam que:

Apesar de a população preta ou parda ser maioria no Brasil (55,8%), esse grupo, em 2018, representou apenas 27,7% das pessoas quando se consideram os 10% com os maiores rendimentos [...], a proporção de pessoas pretas ou pardas com rendimento inferior às linhas de pobreza, propostas pelo Banco Mundial, foi maior que o dobro da proporção verificada entre as brancas. (IBGE, 2019, p.4)

No tocante ao acesso à educação os dados apontam acentuada desigualdade nos índices, as quais se acentuam ainda mais entre a população negra rural, vejamos na página que segue, os indicadores educacionais do IBGE, referentes à população negra:

Entre 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados, em 2018. O pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais. (IBGE, 2019, p.7)

Na programação da culminância foram contempladas homenagens aos moradores/as da comunidade que trabalharam na Unidade Integrada Pontal, como também, aos/as moradores/as mais antigos/as. Consideramos que essas homenagens propiciaram o reconhecimento de suas contribuições para a comunidade de Pontal no horizonte de um protagonismo afro-maranhenses histórico, social e cultural.

Como exemplo temos a moradora Marlinda⁴³, mulher, negra e ex-professora da Unidade Integrada Pontal que compartilhou seus saberes através do

⁴³ Marlinda Olindina Marques Pereira nasceu em Pontal em 28 de agosto de 1948 e iniciou seu trabalho como professora em 1969, aos 20 anos de idade. Desempenhou o exercício docente por 36 anos e atualmente está aposentada.

ensino a várias gerações, assim como, carrega consigo muito sobre a história educacional da comunidade de Pontal.

Figura 54: Homenagem à professora Marlinda, a mais antiga da comunidade



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Outra homenageada foi a moradora Maria Vitória⁴⁴, também ex-professora da escola, por sua contribuição dada ao ensino e, também à história local. Vejamos:

Figura 55: Homenagem à professora Maria Vitória



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Além das professoras, foram homenageados/as outros/as moradores/as da comunidade e ex-funcionárias da escola por suas contribuições na divulgação e construção de saberes. Vejamos, na página seguinte:

⁴⁴ Maria Vitória Costa Alves nasceu em 28 de abril de 1961 em Pontal, exerceu a atividade docente por 28 anos e atualmente está aposentada.

Figura 56: Homenagem às ex-funcionárias (aposentadas) Arcângela, Justiniana e Maria Dolores (da esquerda para a direita)



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Seguindo a programação, tivemos a contação da história Tenka: preta, pretinha⁴⁵ para reforçar a questão étnico-racial da população negra, especificamente sobre cor de pele escura. A história foi contada pela militante negra Nicinha Durans⁴⁶, conforme demonstramos na imagem a seguir:

Figura 57: Participação da militante negra Nicinha Durans no evento de culminância



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

As narrativas com representações positivas da população negra são instrumentos que podem incentivar as crianças a valorizarem e se identificarem com seus traços étnico-raciais. Para encorajar a aceitação identitária foi organizado um

⁴⁵ Obra de autoria de Lia Zatz, que conta a história de uma menina negra que se sente triste por não compreender por que é tratada de forma diferente nas relações afetivas.

⁴⁶ Claudionice Alves Durans é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, é militante do Movimento Hip Hop Quilombo Urbano, membro do Grupo de Mulheres Aquilombadas Guerreiras da Resistência (Mulheres do Moquibom).

desfile da beleza afro com discentes representando todas as turmas do 1º ao 5º ano. Este foi um momento importante para reforçar a autoestima e a identificação com sua origem étnico-racial negra.

Trouxemos algumas imagens do desfile:

Figura 58: Desfile da beleza afro



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Depois do desfile da beleza afro, a programação ainda contou com a dramatização de um trecho da história O príncipe preto, realizada pelos alunos e alunas do 5º ano. A seguir apresentamos uma imagem da referida atividade:

Figura 59: Discentes do 5º representando a história: O pequeno príncipe preto



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Esclarecemos que a segunda sequência de atividades não foi vivenciada na Unidade Integrada Pontal, uma vez que o término da primeira ocorreu no início de dezembro de 2019, período que o calendário letivo estava próximo de finalizar. Porém, ratificamos que isso não comprometeu os resultados da nossa pesquisa, visto que a sequência aplicada foi mais extensa e contemplou parte das abordagens presentes na segunda sequência de atividades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as obras literárias utilizadas como instrumentos didáticos abrem possibilidades para abordar vários aspectos da história e cultura afro-brasileira e africana. Durante a aplicação do produto foi possível perceber a potencialidade desse recurso. No entanto, alertamos que o/a docente precisa estar fundamentado/a e conhecer as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para não incorrer no erro de reduzir o ensino apenas às informações presentes nas obras, pois é necessário problematizar as representações e ampliar as possibilidades de compreensão dos discentes.

A nossa pesquisa iniciou descrevendo acerca das categorias conceituais sobre literatura. De forma geral, explicitamos que o significado dessa palavra era ensino das primeiras letras, depois passou a ter o significado de arte das belas letras, e por último, arte literária (MOISÉS, 1978). Dessa forma, a partir do significado de literatura na acepção de arte das belas letras, consideramos que a Literatura africana e afro-brasileira é um exemplo de belas letras que podem e devem ser difundidas nas escolas brasileiras, sobretudo nas escolas, onde está localizada a população afro-brasileira, portanto, é uma arte.

Descrevemos que em nível de Brasil há polêmicas e/ou questionamentos sobre a utilização das nomenclaturas literatura negra e literatura afro-brasileira, porém, a nomenclatura literatura negro-africana não tem sido alvo de polêmicas. Consideramos que este conflito esteja na raiz da ideologia da democracia racial⁴⁷ brasileira, a qual defende uma relação harmoniosa entre todos os grupos étnico-raciais formadores do país, derivando, também a tão enaltecida miscigenação racial brasileira. Neste sentido, atribuir o termo literatura afro-brasileira, estaria mexendo

⁴⁷ Este mito apesar de existir desde o Século XIX quando pesquisadores europeus vinham constatar que o Brasil vivia uma relação multirracial, foi com a obra Casa Grande e Senzala de Gilberto Freire em 1933, que o referido mito toma forma sistematizada e justificada sociologicamente. O mito defende que a relação entre o Senhor (branco português), o negro e o índio vivem harmoniosamente nas suas diferenças raciais. Sendo que os dois últimos ganham mais civilidade com a convivência do bom senhor (NUNES, 2011, p.53). Acrescentamos que o termo mito da democracia racial brasileira foi dito por Florestan Fernandes, pois ele demonstrou em sua obra que a relação entre os grupos étnico-raciais no Brasil, sobretudo do subjulgamento da população negra, não se deu de forma amistosa para garantir uma democracia racial, mas assumiu uma forma de uma democracia deformadora (FERNANDES, 1978).

nas bases, consideradas, incólumes da miscigenação brasileira. Entretanto, usar a nomenclatura literatura negro-africana é considerada mais aceitável, haja vista que seria uma realidade fora do nosso país.

Em nossa pesquisa empírica constatamos que é necessário que a Unidade Integrada Pontal tenha práticas e atitudes antidiscriminatórias, de valorização das diferenças, pois, ainda ouvimos discentes repetindo falas de cunho pejorativo como: “bando de pretos” para se referir aos colegas que estavam fazendo barulho. Estas são atitudes que precisam ser corrigidas cotidianamente, haja vista que nenhuma criança nasce racista, elas aprendem comportamentos discriminatórios nos espaços sociais, portanto, podem ser ensinadas também a respeitar e a valorizar as diferenças.

Neste sentido, nossa apreensão converge com o pensamento de Nelson Mandela, quando afirma que: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, [...] (MANDELA apud XAPURI AMBIENTAL, 2020, p.1)

Entendendo a formação continuada do professor como uma ferramenta necessária para o ensino da temática e para o combate a discriminação, incluímos em nossas ações de pesquisa, um momento formativo a fim de propiciarmos estudo dos documentos orientadores (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Lei Nº 10.639/2003, Parecer Nº 03/2004, Resolução Nº 01/2004), uma vez que grande parcela dos docentes entrevistados apontou que o estudo da temática não foi contemplado na formação inicial. Um dos poucos momentos mencionados foi uma formação que aconteceu na sede do município, porém mais de cunho teórico e, portanto, distanciada do contexto da escola. Assim, acreditamos a partir destas evidências, que a formação é uma ação importantíssima, devendo acontecer em sintonia com a realidade escolar e buscando atender demandas da equipe docente.

O caderno de orientações didáticas produzido no percurso da investigação contribuiu em desenvolver atividades que valorizaram a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, e conseqüentemente a história e a cultura da própria comunidade. Percebemos que as relações estabelecidas entre as situações presentes nos contos e a história e cultura local permitiu a atribuição de sentido às

obras lidas. As crianças compreenderam o significado dos textos e desenvolveram interesse por sua própria história e pela história da comunidade, onde vivem.

Numa conversa nos dias de observação das atividades, uma docente relatou que, antes, o trabalho sobre a história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula era algo que parecia ser muito distante, porém, após as orientações e o desenvolvimento da temática a partir da literatura, o trabalho fluiu muito bem, haja vista que nos relatou que considerou importante e interessante discutir sobre a temática utilizando a literatura africana e afro-brasileira.

Como respostas aos questionamentos norteadores da pesquisa, destacamos que a Unidade Integrada Pontal possui um entendimento a respeito do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que se articula com as orientações curriculares, porém o que a intervenção demonstrou é que do ponto de vista metodológico estava faltando a sistematização das ações e o planejamento que articulasse os conteúdos com outras áreas de conhecimento, pois a história e a cultura dos afro-brasileiros e africanos não cabem apenas dentro da disciplina História, existem aspectos que envolvem outras áreas, como a Geografia, Arte, Ciências e Língua Portuguesa, como foi vivenciado nas sequências de atividades.

Dessa forma, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Unidade Integrada Pontal acontecia por meio de ações pontuais, como a Semana da Consciência Negra e períodos de festejos tradicionais da comunidade. As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que tratam sobre o ensino da temática, alertam sobre essa fragmentação e consideram que:

É fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas. Quando se dedica, apenas, tempo específico para tratar a questão ou direcioná-la para uma disciplina, corre-se o risco de considerá-la uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida. A questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo (BRASIL, 2006, p.71).

O caderno de orientações possibilitou um trabalho em equipe de forma sistematizada e permitiu maior visibilidade das ações pela comunidade escolar e externa, parceria da gestão e da coordenação na realização das atividades e melhor aprofundamento teórico metodológico de questões relacionadas à cultura afro-brasileira. Pelas evidências dos relatos na avaliação do produto educacional, acreditamos que o material vai ser utilizado outras vezes pela escola.

Consideramos que os objetivos da nossa pesquisa foram alcançados, uma vez que construímos o Caderno de Orientações Didáticas, agregando contribuições da equipe docente e da Coordenação Pedagógica. Conseguimos através das respostas aos instrumentos, identificar que entendimentos a escola possuía acerca da temática, e constatamos que o fortalecimento das ações didáticas para abordagem da temática dependia de formação. Percebemos, ainda que os docentes e os discentes demonstram aceitação do pertencimento étnico e comunitário, visto que além das ações da escola, são desenvolvidas ações de formação política pela Associação dos Negros Quilombolas de Pontal com participação de membros da comunidade.

Acreditamos que nossa intervenção provocou e motivou a equipe escolar da Unidade Integrada Pontal a sistematizar uma proposta de ensino da história e cultura afro-brasileira e africana que valorizasse a identidade cultural da comunidade e dos estudantes. Esperamos que as experiências relatadas possam servir de incentivo para outras escolas públicas maranhenses.

Durante a realização da pesquisa muitas angústias foram vividas, representadas pelas dificuldades de orientar atividades que atendessem às necessidades da escola pesquisada.

Para além de qualquer título e de qualquer dado coletado na pesquisa, adentrar na Unidade Integrada Pontal e compartilhar saberes com a equipe docente, significou (re)aproximação com a comunidade. Retornar para desenvolver um trabalho científico e ao mesmo tempo um trabalho de colaboração, de resgate, cujo comprometimento social me orgulha, foi muito gratificante.

Desenvolver a pesquisa significou conhecer mais sobre a minha história e contribuir com o meu território de origem, que é a Comunidade Pontal e, com muitos outros docentes que possam ler esse trabalho e se empenharem na divulgação da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar e para além dele.

O sacrifício de romper laços de convivência familiar durante a infância para ter o direito de estudar, não pode ser recompensado apenas pelo fato de ser mais uma mulher negra que conseguiu vencer as adversidades de um sistema educacional excludente. Precisamos promover a mudança em nossos espaços de atuação social.

Do exposto, temos a expectativa de termos contribuído com a nossa pesquisa, não só para a Unidade Integrada Pontal, como também, para a produção

de conhecimentos relacionados à literatura africana e afro-brasileira em contextos escolares. Assim, sugerimos à Unidade Integrada Pontal que utilize, sistematicamente, as obras literárias existentes em seu acervo, sobretudo aquelas que trazem representações positivas sobre a história e cultura afro-brasileira e africana.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Perfil Acadêmico de Afonso Arinos de Melo**. Rio de Janeiro, S/D. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/afonso-arinos-de-melo-franco/biografia>>. Acesso em: 07 jun. 2019.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Júlia Romeu. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Lúcia Maria de Almeida. **Ensino com o gênero textual conto: contribuições da análise de discurso crítica para a implementação da Lei 10.639**. Universidade Federal de Uberlândia/PROFLETRAS, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16761/1/EnsinoGeneroConto.pdf>>. Acesso em 18 set. 2020.
- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos de graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- ANQUICOP/ASSOCIAÇÃO DOS NEGROS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE PONTAL. **História da Comunidade Quilombola de Pontal**. Bequimão, 2017.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BORGES, Lucileide Martins. **As representações sociais do negro no livro didático: um estudo de caso no Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva**. São Luís: UFMA, 2008. Monografia de Conclusão de Curso
- BOULOS JUNIOR, Alfredo. **20 de Novembro Dia Nacional de Consciência Negra: injustiça e discriminação até quando?** São Paulo: FTD, 1999.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso: em 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Caderno Territorial 115: Baixada Ocidental-MA**. CGMA, 2015. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_115_Baixada%20Ocidental%20-%20MA.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010**: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação /SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 15 de fev.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: Ministério da Educação /SEB, 2012a. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 08/2012**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: Ministério da Educação /SEB, 2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 08 jul.2020.

BRASIL. **Lei Federal nº. 11.645/2008**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília-DF, 2004.

BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Resolução Nº 01 de 17 de junho de 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> > Acesso em: 19 jul.2019.

BRASIL. **Lei Federal nº. 10.639/2003**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2003a.

BRASIL. **Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003b**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 7.716, de janeiro de 1989**. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 1989. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis7716.htm>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Lei Afonso Arinos - Lei 1.390/1951**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128801/lei-afonso-arinos-lei-1390-51>. Acesso: 08 jun. 2019

CAMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e Gramática**: referente à língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. In Cadernos de Pesquisa, v.46, nº 161, p. 802-820, jul/set 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. In Educ. Soc., Campinas, v.33, n.118, p.235-250, jan.- mar. 2012.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasília: MEC, SEA, 2010.

COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. **O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal**. In Revista Portuguesa de Educação, 2002, p.221 a 243. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

COUTINHO, Eduardo de Faria. A literatura comparada e o contexto latino-americano. In SANTOS, Paulo Sérgio Nolasco dos. **Literatura e práticas culturais**. Dourados: UFGD, 2009.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In ROMÃO, Jeruse (org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=649-vol6histneg-pdf&Itemid=30192>

DAMIANI, Magda Floriana et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. In Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel, nº 45 maio/agosto 2013.

Disponível

em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

DECLARAÇÃO DE DURBAN. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. África do Sul, 2001. Disponível em: < https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/revisao_declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes. In BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na perspectiva da Inclusão e da diversidade**: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de Alfabetização. Caderno 01. Brasília: MEC/SEB, 2015.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder à polêmica? In SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH**: um currículo para ressignificação das relações étnico raciais? Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quadros sobre a situação das CRQs**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNFPA). **Revisão da Declaração de Durban**. Brasília, S/D. Disponível em: < https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/revisao_declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. Movimento Negro e Educação Inclusiva. In: ALBUQUERQUE, Luís Botelho (org). **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição**. Fortaleza: UFC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. In Revista Currículo sem fronteiras, v. 12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa, projetos e relatórios**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito. In OLIVEIRA, Iolanda de [et al]. **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Niterói: EdUFF, 2002.

IMESC. INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS. **Regiões de Desenvolvimento do Estado do Maranhão: proposta avançada**. São Luís: Diretoria de Estudos Ambientais e Cartográficos (DEAC), 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica/Censo Escolar 2016**. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. In Revista Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 17 de jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas do censo demográfico de 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

KISHIMOTO, Tizuco Mochida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Cleane. **Acróstico**. Disponível em <https://www.guiaestudo.com.br/acrostico>. Acesso em 19 de julho de 2020.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil da literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: selo Negro, 2004.

MARANHÃO. **Documento curricular do território maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MARANHÃO. **Relatório final da IV Conferência Estadual de Igualdade Racial**. São Luís, 2017. Disponível em: <http://www.igualdaderacial.ma.gov.br/files/2015/08/Relat%C3%B3rio-Final_Conf-Igualdade-Racial-MA.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. In: Revista Estação Literária. V.8, p.42-53, dezembro de 2011. Disponível em: <www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>. Acesso em 21 nov. 2017.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 12ª ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 2ª edição. São Paulo: Cultrix, 1978.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro**: trajetória e reflexões. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **O sistema de cotas para negros na universidade federal do Maranhão**: uma política de ação afirmativa para a população

afromaranhense. (tese de doutorado). Marília: UNESP, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104812>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

NUNES, Davi. **Bucala**: a pequena princesa do quilombo do cabula. Ilustrações de Daniel Santana. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **Usando textos na sala de aula**: tipos e gêneros textuais. Instituto Alfa e Beto, 2008.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAULA, Bruna Vieira de. **A Conferência de Revisão de Durban contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância de 2009 e o Brasil**. Meridiano 47 n. 114, jan. 2010, p. 48 a 50. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/MED/article/view/3959>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

PIRES, Rosane de Almeida; SOUSA, Andréia Lisboa; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Afro-literatura brasileira**: O que é? Para quê? Como trabalhar? Educom Afro – Publicação da Faculdade de Educação da PUCRS, Viamão, mar. 2005. Disponível em: <www.pucrs.br/educomafrro/index1.php?p=afro-literatura>. Acesso em: 30 nov. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. [recurso eletrônico]

RICHARDSON, Roberto Jarry (et al). **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROSA, Sonia. **Os tesouros de Monifa**. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

ROSA, Sonia. **Zum Zum Zumbiiiiiiii**: história de Zumbi dos Palmares para crianças. Ilustrado por Simone Matias. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

SANTOS, Paulo Sérgio Nolasco dos. **Literatura e práticas culturais**. Dourados: UFGD, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares**: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-

racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo: SME / DOT, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO/SEDUC. **Educação Quilombola no Maranhão é tema de Encontro remoto promovido pela Comissão de Educação Quilombola do CEE/MA**. São Luís, 2020. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, Jerusa Paulino da; FERREIRA, Rosângela Veiga Julio; FARIA, Jeniffer de Souza. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. In: CES Revista. V 25. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2011>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador. CEAO, 1995.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (org.) **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Paulo: EDUFSCar, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA. Vitor Manuel de Aguiar e. **Teoria da Literatura**. 8ª edição. Volume 1. Coimbra: Almedina, 1993

SOUZA, Gabriela Alves de Oliveira; VIEIRA, Wellington Neves. **O ensino da literatura afro-brasileira como objeto de transformação social**. Anais do Festival Literário de Paulo Afonso-FLIPA. Bahia, 2016.

SOUZA, Silvana Ferreira de; CORRÊA, Hércules Tolêdo; VINHAL, Tatiane Portela. A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas. In SOUZA, Renata Junqueira de. FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (orgs). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. **Literatura afro-brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Florentina. Literatura Afro-brasileira: algumas reflexões. In **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**, ano1, n.2, p. 64-72, dez. 2005. Disponível em: <www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2-164.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

STAKE, Robert E. **A arte de investigação com estudo de caso**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

TANURI, Leonor Maria. **Historiografia da educação brasileira**: contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de pós-graduação, 1997.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Ensino Fundamental: um novo olhar sobre o pluralismo cultural. In SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares**: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio. São Paulo: SME / DOT, 2008.

TRIBUNA DE BEQUIMÃO. **História**. Disponível em: <https://tribunadebequimao.wordpress.com/historia/>. Acesso em: 10 de maio/ 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. **A dialética materialista e a prática social**. Revista Movimento. Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto de 2006.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Proposta Curricular do Curso Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros**. São Luís: UFMA, 2015. Disponível em: <<https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=false&id=14947385>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

UNIDADE INTEGRADA PONTAL. **Projeto Político Pedagógico**. Bequimão. 2017.

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da Lei Federal nº 10.639/03**: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2015.

XAPURI SOCIOAMBIENTAL. **Nelson Mandela: ninguém nasce racista**. S/L, 2020. Disponível em: < <https://www.xapuri.info/direitos-humanos/nelson-mandela-ninguem-nasce-racista/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed. 1998.

ZAMBERLAN, Luciano; RASIA, Pedro Carlos; SOUZA, José Dalmo Silva de. [et al]. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**. Injuí: Editota Injuí, 2014.

ZILBERMAN, Regina. Da literatura para a vida. In: SARAIVA, Juracy Asmann; MÜGGE, Ernani [et al]. **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de Observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

APRESENTAÇÃO

O presente roteiro destina-se a guiar a atividade de observação na Unidade Integrada Pontal, com a finalidade é coletar dados para pesquisa de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, cuja temática de estudo versa sobre Literatura e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1. Projeto Político Pedagógico/ Proposta Pedagógica da escola ou da Rede (O que contempla em relação à temática de estudo?)
2. Acervo literário (existem na escola obras de cunho afro-brasileiro ou africano?)
3. Comportamento dos professores e das crianças em relação ao seu pertencimento étnico (Se reconhecem como negros?).
4. Valorização da história da comunidade (A escola valoriza a história da comunidade?).
5. Estrutura física da escola: quantidade de salas de aula; sala de professores, secretaria, biblioteca, banheiros e outros espaços.

Apêndice B - Roteiro de Entrevista realizada com os docentes

ROTEIRO DE ENTREVISTA

APRESENTAÇÃO

O presente roteiro destina-se a guiar a realização de entrevista com os docentes dos anos iniciais da Unidade Integrada Pontal, cuja finalidade é coletar dados para pesquisa de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, cuja temática de estudo versa sobre Literatura e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1. Você considera importante a escola abordar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Justifique!
2. Como você tem trabalhado em sua turma os conteúdos referentes a esta temática?
3. O livro didático que você utiliza trata sobre algum conteúdo relacionado a História e Cultura Afro-brasileira e Africana?
4. Você já percebeu alguma situação de discriminação na sala de aula ou em outro espaço da escola? Em caso afirmativo, qual foi seu posicionamento?
5. Em sua opinião, que ações podem ser desenvolvidas no espaço escolar visando fortalecer o reconhecimento e o respeito pela diversidade étnico-racial?
6. Em sua formação acadêmica teve alguma disciplina que tratasse sobre a História da África e sobre a cultura do negro no Brasil?
7. Você tem conhecimento sobre a legislação específica para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? (A lei 10.639/03; Lei 11.645/08 e Resolução 01/2004).
8. Que materiais/recursos didáticos a escola possui para favorecer a abordagem dos conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos anos iniciais?

Apêndice C - Roteiro de Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica

ROTEIRO DE ENTREVISTA

APRESENTAÇÃO

O presente roteiro destina-se a guiar a realização de entrevista com a coordenadora pedagógica da Unidade Integrada Pontal, cuja finalidade é coletar dados para pesquisa de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, cuja temática de estudo versa sobre Literatura e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1. Você considera importante a escola abordar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Justifique!
2. Você já participou de alguma formação sobre esta temática?
3. Como você orienta os professores dos anos iniciais para o desenvolvimento da temática em sala de aula?
4. Você conhece sobre a legislação específica para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? (A lei 10.639/03; Lei 11.645/08 e Resolução 01/2004 do CNE).
5. Que recursos a escola possui para subsidiar o trabalho dos professores com a diversidade étnico-racial?
6. Enquanto coordenadora pedagógica você já presenciou alguma situação de discriminação/ preconceito no espaço da escola? Em caso afirmativo, qual foi o encaminhamento pedagógico adotado?

Apêndice D - Questionário/ Formulário aplicado com os discentes**QUESTIONÁRIO/FORMULÁRIO****APRESENTAÇÃO**

Este questionário tem como objetivo coletar dados dos discentes da Unidade Integrada Pontal, para a pesquisa sobre Literatura e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

IDENTIFICAÇÃO

Marque qual o ano/série que você está cursando:

1º () 2º () 3º () 4º () 5º ()

PERGUNTAS SOBRE ASPECTOS RELATIVOS À PESQUISA

1. Qual é a sua cor/etnia?

() branco/a () negro/a () pardo/a () indígena

2. Você gosta de ouvir histórias infantis?

() SIM () NÃO

3. O que você acha das histórias que são contadas na escola?

() Gosto muito () Não gosto

4. Como são os personagens dos livros que você costuma ler ou ouvir na escola?

() Negros/as () Brancos/as () Negros/as e Brancos/as

5. Você conhece a história da comunidade onde você mora?

() SIM () NÃO

Obrigada pela colaboração!!!

Apêndice E - Ficha do perfil dos docentes**FICHA DO PERFIL DOS DOCENTES DA UNIDADE INTEGRADA PONTAL**

1. Qual o seu perfil etário, considerando os intervalos abaixo?

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> menos de 25 anos | <input type="checkbox"/> 36 a 40 anos |
| <input type="checkbox"/> 25 a 30 anos | <input type="checkbox"/> 41 a 45 anos |
| <input type="checkbox"/> 31 a 35 anos | <input type="checkbox"/> mais de 45 |

2. Qual o seu nível de escolaridade?

- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Graduação (cursando)
- Graduação Concluída
- Especialização (cursando)
- Especialização Concluída
- Mestrado (cursando)
- Mestrado Concluído

Especifique qual é a sua graduação: _____.

3. Você participou de alguma formação continuada em 2019?

- Sim, nos últimos 6 (seis) meses;
- Sim, no início do ano;
- Não

4. Em relação ao seu pertencimento étnico-racial, você se considera:

- Indígena
- Branco
- Negro/Preto
- Pardo
- Amarelo






Data de preenchimento: ____/____/____

Apêndice F - Plano do Encontro Formativo

PLANO DO ENCONTRO FORMATIVO NA UNIDADE INTEGRADA PONTAL

Data: 20/09/2019

Carga Horária: 4 horas

<p> Formadora: Lucileide Martins Borges Ferreira</p>
<p> Tema: O Ensino de História Afro-Brasileira: diretrizes e proposições metodológicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p>
<p> Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; ➤ Refletir sobre a importância da contextualização dos conteúdos referentes à História Afro-Brasileira; ➤ Planejar, coletivamente, propostas de ações metodológicas para o Ensino de História Afro-Brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir do uso de obras literárias.
<p> Justificativa</p> <p>Diante das observações realizadas na escola campo de pesquisa e das solicitações dos docentes durante as entrevistas realizadas dos meses de junho à agosto de 2019, no que se refere à necessidade de um encontro formativo para nortear as práticas de ensino de História Afro-Brasileira, organizamos um momento de orientações e troca de saberes no ambiente da escola, cujo objetivo é possibilitar a compreensão das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino de História Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e planejarmos, coletivamente, propostas de ações metodológicas para os Anos Iniciais que atendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.</p>
<p> Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; ➤ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; ➤ Lei Federal Nº 10.639/03; Parecer Nº 03/2004 e, Resolução Nº01/2004; ➤ Ações metodológicas para o Ensino de História Afro-Brasileira nos Anos Iniciais

do Ensino Fundamental a partir do uso de obras literárias.

Encaminhamentos Metodológicos:

- Acolhida;
- Leitura Deleite: **A diferença pede licença**, de Letícia Thompson;
- Exibição do vídeo: **Lápis cor de pele**;
- Dinâmica: **Eu concordo! /Eu discordo!**
- Apresentação de slides sobre a legislação referente ao Ensino de História Afro-Brasileira e Africana. (Enfatizar que é dever de todos e não opção de quem quiser);
- Reflexões sobre: E a literatura? Qual o seu papel?
- Encaminhamentos para a atividade em grupo;
- Atividade em grupo: Selecionar obras literárias e elaborar sugestões de atividades a partir dos aspectos abordados no texto.
- Socialização das atividades;
- Avaliação do Encontro;
- Encerramento.

Recursos Necessários:

- Computador;
- Data Show;
- Papel Chamex;
- Canetas hidrocores;
- Caixa de som;
- Livros de literatura infantil afro-brasileira;
- Fichas de avaliação;

Referências:

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais**

para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Brasília: SECAD, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília-DF, 2005.

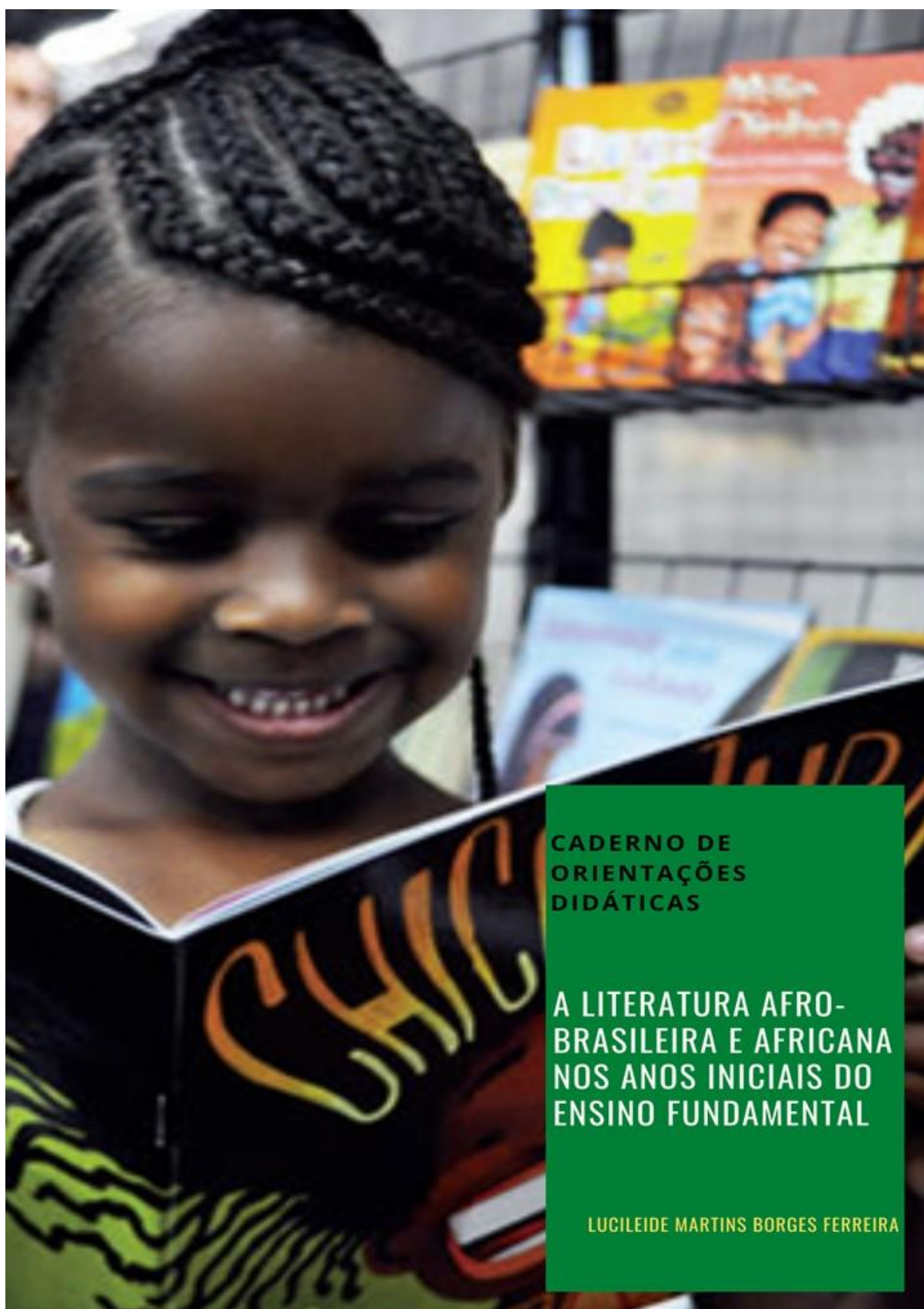
BRASIL. **Resolução Nº 01 de 17 de junho de 2004.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> > Aceso em: 19 jul.2019.

BRASIL. **Lei Federal nº. 10.639/2003.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2003.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil da literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola.** 2ª edição revista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares:** expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

Apêndice G – Produto Educacional



Universidade Federal do Maranhão
Reitor Natalino Salgado

**Agencia de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e
Internacionalização**
Fernando Carvalho Silva

**Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação
Básica**
Prof^o Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Orientador da Pesquisa
Prof^o Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

Organização
Prof^a. Mestranda Lucileide Martins Borges Ferreira

Imagem da capa
<https://cultura.culturamix.com/literatura/a-literatura-afro-brasileira>



<https://www.alamyimages.fr/>

São Luís/MA
2020



Apresentação

Olá caro(a) professor(a)!

Este material destina-se a orientar o trabalho com a temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana por compreendermos, a partir da nossa atuação docente e das constatações na pesquisa, a necessidade de orientações didáticas a esse respeito, uma vez que não foi contemplada nos cursos de formação inicial e é pouco ofertada em formações continuadas em serviço.

As atividades estão direcionadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando proporcionar a materialização dos conteúdos em sala de aula de forma contextualizada, em contraposição à histórica forma como vêm sendo tratados nos livros didáticos, de maneira reduzida e com foco limitado à condição de escravizados, a qual os negros foram submetidos.

Utilizamos a literatura como instrumento para materialização da temática e organizamos duas sequências de atividades, pois acreditamos que isto possibilita a representação do negro em diferentes contextos de atuação social.



Sumário



1	Introdução	04
2	Orientações sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental	05
3	Sequências de atividades para utilização de obras literárias nos Anos Iniciais	10
3.1	Habilidades da Base Nacional Comum Curricular	10
3.2	Sequência Didática: O lugar onde vivo	12
3.3	Sequência Didática: Meu cabelo tem história	27
4	Sugestões de obras literárias de base africana e afro-brasileira	36
5	Depoimentos dos docentes da Unidade Integrada Pontal	41
6	Considerações Finais	42
	Referências	43

1 Introdução



Estar sempre em contato com minhas raízes me fortalece e é também uma maneira de não me perder da minha história, isto é, não me perder de mim mesma (Sonia Rosa, 2009, p. 20).

Este caderno de orientações didáticas pretende ser um material de apoio aos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para abordagem de conteúdos relativos à História e Cultura Afro-brasileira, utilizando como instrumento obras literária de base Africana e Afro-brasileira.

Assim, organizamos sequências de atividades, as quais foram elaboradas e discutidas com o grupo de professores e professoras participantes da pesquisa e, vivenciadas nas turmas selecionadas para a intervenção. Além das sequências apresentamos também sugestões de livros de literatura que podem ser utilizados com as crianças. No caderno constam alguns depoimentos dos docentes, que foram coletados durante a fase de avaliação do produto.

No entanto, enfatizamos que as orientações e atividades aqui propostas são possibilidades, as quais poderão ser repensadas, reconstruídas ou ampliadas conforme a realidade da turma e necessidade do contexto escolar.

Apresentamos orientações didáticas que possibilitam a materialização de conteúdos expressos pela Lei nº 10.639/2003 e conseqüentemente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 26-A, no que tange ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Destacamos habilidades e áreas de conhecimento a serem contempladas com as atividades conforme a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular do Território Maranhense.

Acreditamos na eficácia deste material para subsidiar práticas docentes e favorecer a aproximação dos conteúdos com o cotidiano escolar e com a vivência social dos meninos e meninas que frequentam as escolas públicas maranhenses, em especial aquelas situadas em territórios quilombolas.

2 Orientações sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Fundamental

Todos nós somos responsáveis pelas nossas histórias e pela continuação das nossas tradições (Sonia Rosa, 2009, p. 21).

As orientações para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica e, portanto, no Ensino Fundamental como um dos seus níveis, estão presentes na Resolução Nº 01, de 17 de junho de 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, após a inclusão da obrigatoriedade da temática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei Nº 10.639/03, que acrescentou o artigo 26 A (BRASIL, 2013).


A Lei Nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), determina a obrigatoriedade do ensino de conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira nas instituições de Educação Básica. Desta forma, o § 2º do artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases enfatiza que tais conteúdos deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras.

Acreditamos que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa de ensino na qual atuamos como docente e também onde desenvolvemos a proposta de intervenção do Mestrado, a utilização de obras literárias favorece a compreensão de contextos históricos e culturais da população Afro-brasileira e do Continente Africano e, possibilita a contextualização do ensino e a significação do aprendizado das crianças (DEBUS, 2017).



<https://www.alamyimages.fr/>

Além disso, valorizam a ancestralidade, a importância e forma de organização dos quilombos. Também ressaltam a estética negra e as histórias das princesas africanas!



As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana deverão ser observadas por instituições que atuam em diferentes níveis da Educação Brasileira, em especial pelas que desenvolvem processos de formação inicial e continuada de professores, uma vez que, se não trabalharmos a formação docente, não haverá um ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em conformidade com as diretrizes estabelecidas. Por este motivo, a resolução ainda estabelece no §1º do artigo 1º, a inclusão da temática nas disciplinas e atividades curriculares.

O texto da Resolução Nº 01/2004, no artigo 2º, faz referência à História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas, para enfatizar que a contribuição, que o Brasil recebeu, é proveniente de vários países do Continente Africano. Ou seja, quando falamos em história e cultura afro-brasileira estamos nos referindo à história de um país, no caso o Brasil, influenciada por histórias de vários outros países do Continente Africano.

O referido documento define, no artigo 2º (§1º e §2º), o objetivo da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para que compreendamos em que consiste cada temática e o que elas abrangem. Vejamos o trecho da legislação que traz a definição dos objetivos de cada uma das temáticas:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004, s/p).

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, atitudes e valores que eduquem cidadãos para o convívio com a pluralidade étnico-racial, de forma respeitosa. Observemos que não se limita a um grupo étnico específico, mas trata da pluralidade existente no território brasileiro.

Enquanto isso, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visa o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, buscando garantir o reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas em relação às demais (indígenas, europeias e asiáticas).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana definem três princípios como referência para as ações dos sistemas de ensino, dos estabelecimentos escolares e dos professores.

Vejamos:



lupinus.com.br

Consciência política e histórica da diversidade

Visa conduzir à compreensão de que igualdade de direitos é uma condição básica de cada pessoa e, que a sociedade é formada por pessoas pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais. Portanto, o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e cultura afro-brasileira são ações necessárias à desconstrução da ideologia do branqueamento e da democracia racial.



lupinus.com.br

Fortalecimento da identidade e de direitos

Cujas ações devem conduzir à afirmação de identidades, ao rompimento com imagens negativas veiculadas socialmente e, ao combate à violação de direitos.



cultura.culturamix.com

Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações

Corresponde a medidas práticas de vinculação de objetivos, estratégias e práticas de ensino com as experiências de vida de alunos e professores, críticas às representações dos negros em materiais didáticos, elaboração de projetos políticos pedagógicos que contemplem a diversidade, dentre outras.

Para o atendimento aos princípios, as Diretrizes determinam que:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

- O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprias de cada região e localidade.


- Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana [...]”. (BRASIL, 2004, p. 20-22)



E nas histórias lidas e contadas, podemos valorizar nossos cabelos!!

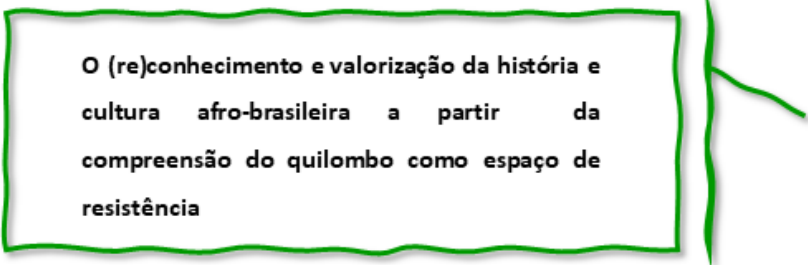
<https://www.alamyimages.fr/>



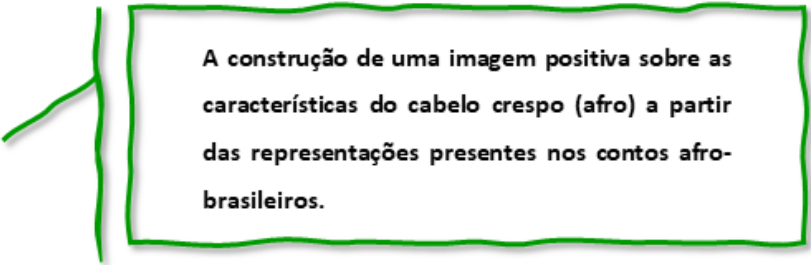
Focamos também a história e cultura local, visto que a escola está inserida num território quilombola, pois entendemos que o reconhecimento e a valorização desses três aspectos (identidade, história e cultura) perpassam, inicialmente, pelas experiências sociais e educacionais do contexto que a criança está inserida (BRASIL, 2006).

Diante das orientações legais e das demandas surgidas no cotidiano escolar, sobretudo no contexto em que atuamos como pesquisadores, elaboramos atividades a partir dos contos afro-brasileiros com ênfase em espaços e características que são símbolos de identificação coletiva, dentre estes símbolos destacamos o quilombo (espaço de resistência) e a estética dos cabelos.

Assim, as duas sequências de atividades que elaboramos com a colaboração dos professores e professoras da Unidade Integrada Pontal têm como objetivos principais:



O (re)conhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira a partir da compreensão do quilombo como espaço de resistência



A construção de uma imagem positiva sobre as características do cabelo crespo (afro) a partir das representações presentes nos contos afro-brasileiros.

3 Sequências de atividades para abordagem de História e Cultura Afro-brasileira e Africana a partir de obras literárias em turmas dos Anos Iniciais.

3.1 Habilidades da Base Nacional Comum Curricular



Relacione os conteúdos com as habilidades da BNCC.

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Linguagens	Língua Portuguesa	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade; (EF15LP16) Ler e compreender com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura; (EF02LP26) Ler e compreender em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, cumulativos, de assombração, etc.) e crônicas;
		Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com ou sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
	Arte	Matrizes estéticas culturais	(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Ciências Humanas	História	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais e de parentesco.
	Geografia	Experiências da comunidade no tempo e no espaço	(EF02GE04) Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e o modo de viver de pessoas em diferentes lugares.
Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais.		(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos de diferentes territórios.	

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Ciências da natureza	Ciências	Corpo Humano Respeito à diversidade.	(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças (étnicas, econômicas, sociais e religiosas), estimulando a cultura de paz.

(Fonte: Produzido pela autora com base na BNCC e no Documento Curricular do Território Maranhense)

3.2 Sequência didática: O lugar onde vivo

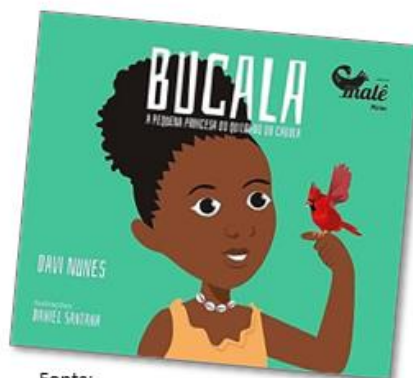


<https://www.alamyimages.fr/>

Estas foram as obras escolhidas para esta sequência de atividades!



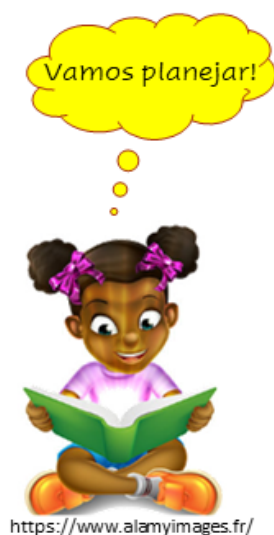
Fonte: http://www.pallaseditora.com.br/produto/Zum_Zum_Zumbiiiiiii/292/



Fonte: <https://www.editoramale.com/product-page/bucala-a-princesa-do-quilombo-do-cabula>



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Meu-Crespo-Rainha-Bell-Hooks/dp/857559608X>



Objetivo Geral:

Valorizar o lugar onde mora a partir do (re)conhecimento das características históricas e culturais da comunidade.

Objetivos Específicos:

- Compreender como surgiram os quilombos e as comunidades quilombolas no Brasil;
- Identificar a localização geográfica do Brasil e do Continente Africano;
- Conhecer a história da comunidade a partir da memória oral de moradores anciãos;
- Identificar-se com a cultura local da comunidade onde vive;
- Perceber-se como ser que possui traços de beleza característicos do seu grupo étnico;
- Conhecer lendas africanas;
- Compreender as relações familiares de parentesco e as características físicas herdadas dos pais.

Público Alvo:

Alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Tempo Sugerido:

02 semanas

Áreas de Conhecimento/Disciplinas:

Língua Portuguesa; História, Geografia, Ciências e Arte.

Conteúdos:

Surgimento dos quilombos e comunidades quilombolas; A relação Brasil/África; Características do Continente Africano; Localização geográfica do Continente Africano e do Brasil, do Maranhão e do município de Bequimão; Origem histórica da comunidade Pontal; Manifestações e eventos culturais locais; Beleza e diversidade étnica, Lendas Africanas; Relações familiares de parentesco; Heranças biológicas; árvore genealógica.

Hora da atividade!!



<https://www.alamyimages.fr/>

1º momento: Língua Portuguesa e História

- ✓ Apresentação do livro infantil: Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula (apresentar autor, ilustrador, editora, etc);
- ✓ Levantamento de conhecimentos prévios a partir das informações da capa. Como é esta princesa? As princesas que vocês já viram em outras histórias parecem com Bucala? O que é quilombo?
- ✓ Leitura da história pelo professor ou com a colaboração das crianças;
- ✓ Roda de conversa sobre o que é quilombo? Como surgiram as comunidades quilombolas? O professor contará aos alunos como ocorreu o processo de formação dos quilombos no Brasil, enfatizando a forma como os africanos foram trazidos para o nosso país, o processo de escravização de mão de obra ao qual foram submetidos e a resistência dos escravizados. (Quilombo é símbolo de resistência, falar do quilombo dos Palmares);
- ✓ Atividade trocando sílabas (em anexo), que consiste na formação de palavras por meio da inversão de sílabas (nomes dos personagens da história lida no início da sequência)
- ✓ Orientação de atividade para casa: Leitura da História em Quadrinhos Zumbi dos Palmares. Outra sugestão de atividade pode ser uma pesquisa pelos alunos sobre quem foi Zumbi.

2º momento: História e Geografia

- ✓ Retomada da conversa sobre o surgimento dos quilombos e questionar os alunos sobre a leitura orientada para casa no dia anterior;
- ✓ Leitura do livro: Zum Zum Zumbiiiiiiii: história de Zumbi dos Palmares para crianças. Autora: Sonia Rosa. Editora Pallas, 2016.

Antes da leitura da história, apresente o livro, a autora, a ilustradora e a editora.



<https://www.alamyimages.fr/>

- ✓ Atividade de localização do Brasil e do Continente Africano no mapa mundi ou globo terrestre;
- ✓ Jogo de quebra-cabeça com o mapa do continente africano ou Caça-Palavras dos continentes (em anexo);
- ✓ Montagem de um espaço de exposição de descobertas e curiosidades, no qual as crianças podem contar o que descobriram ou colocar perguntas sobre o assunto estudado.



<https://www.alamyimages.fr/>

Nesta exposição, poderemos ver fotografias de princesas africanas, informações sobre a biografia de Zumbi, etc.

3º momento: História, Língua Portuguesa e Arte

- ✓ Roda de conversa com um morador antigo da comunidade para que as crianças conheçam a história da comunidade a partir da memória oral;
- ✓ Ilustração ou registro escrito (produção textual) realizado pelas crianças sobre a história da comunidade Pontal;
- ✓ Correção das atividades e reescrita (caso seja necessário);
- ✓ Exposição das produções no Espaço das Descobertas e Curiosidades.

4º momento: Língua Portuguesa e Geografia

- ✓ Exibição de vídeo com a música: Todos os povos, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1TuiHeNltbo> (letra da música em anexo);
- ✓ Conversa com as crianças sobre: O que é cultura? E quais as características culturais da comunidade?;
- ✓ Montagem coletiva de um acróstico com a palavra **CULTURA**, utilizando letras recortadas de jornais ou revistas;
- ✓ Confeção do mapa: Nossa Gente, com fotografias das crianças ou de recortes de revistas que contemplem a diversidade étnica do povo brasileiro.

5º momento: História

- ✓ Leitura do livro: Meu crespó é de rainha, de Bell Hooks. Editora Boitatá, 2018.
- ✓ Exposição sobre rainhas africanas e suas histórias. (fotografias impressas ou slides).



Agora vamos conhecer as atividades que foram sugeridas na sequência de atividades 1 – O lugar onde vivo.

Estas são apenas sugestões pensadas no contexto da escola campo de pesquisa, por isso ressaltamos que podem e devem ser redimensionadas dependendo da necessidade e especificidade da unidade de ensino na qual você atua.



<https://www.alamyimages.fr/>

Atividade 1: Trocando sílabas

1 - Observe a imagem dos personagens da história escrita por Davi Nunes e depois combine as sílabas para formar o nome de cada um deles. Observe a combinação dos números indicada em cada quadro.

sílabas personagens	CA ¹	BU ²	LA ³
	2	1	3
	3	1	2
	1	3	2

2 - Agora troque as sílabas do seu nome e veja quantas palavras você pode formar.

OBS.: Caso seja necessário, oriente seus alunos a usar o alfabeto móvel para montar as palavras.

Atividade 2: Localização dos Continentes

1 – Visualize o globo terrestre e realize a leitura do nome dos continentes.



FONTE: <http://www.seduconline.com.br/jogarquebracabeca.php?cdJogo=47>.

Atividade 3: Caça-palavra dos continentes

CAÇA-PALAVRAS  www.smartkids.com.br

Ache no diagrama abaixo o nome dos seis continentes de nosso planeta Terra.

B	R	H	O	C	E	A	N	I	A	T
H	P	G	W	I	Q	D	Á	P	T	V
Q	S	S	L	S	T	M	F	B	P	M
V	P	C	H	A	M	É	R	I	C	A
G	Q	R	V	W	N	W	I	J	S	M
A	N	T	Á	R	T	I	C	A	L	N
B	J	R	S	T	Q	W	A	H	J	P
P	G	W	I	Q	D	H	Y	B	R	Z
R	R	T	A	H	E	U	R	O	P	A



© 2010 Encyclopædia Britannica, Inc.

Fonte: www.smartkids.com.br



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Atividade 4: Quebra cabeça com o mapa do continente africano



Fonte: Pesquisa empírica (2019)

Atividade 5: Canção infantil "Todos os povos" (Mundo Bitá)

Todos os povos- Mundo Bitá

O povo do nosso mundo é tão diferente.
 Deixa eu contar, que é interessante
 Tem gente de tudo que é jeito em
 qualquer nação
 E todo novo lugar que você conhece não é
 igual e nem se parece
 É pura cultura que pulsa no coração
 Faz calor na América do Norte
 Na Europa, frio forte
 Depende da estação
 Caso alguém não tenha se ligado
 Todos têm olho puxado
 Lá pras bandas do Japão
 Sombra de sombreiro mexicano
 Hula hula no balanço que vem lá do Havai
 Ao som do tambor do africano
 Nossa canção fica mais feliz
 O povo do nosso mundo é tão diferente.
 Deixa eu contar, que é interessante
 Tem gente de tudo que é jeito em
 qualquer nação
 E todo novo lugar que você conhece não é
 igual e nem se parece
 É pura cultura que pulsa no coração
 Cada cor que tem cada pessoa
 Deixa essa mistura boa
 Que bela população
 No almoço, a gente se deleita
 Ai, ai, ai, quanta receita
 Dentro desse caldeirão
 Salta macarrão italiano
 Rapadura doce, que a doceira fez no Ceará
 Lá do outro lado do oceano
 Nosso navio navegará.




Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=1TuiHeNltbo>

Vamos cantar
juntos!!



<https://www.alamyimages.fr/>

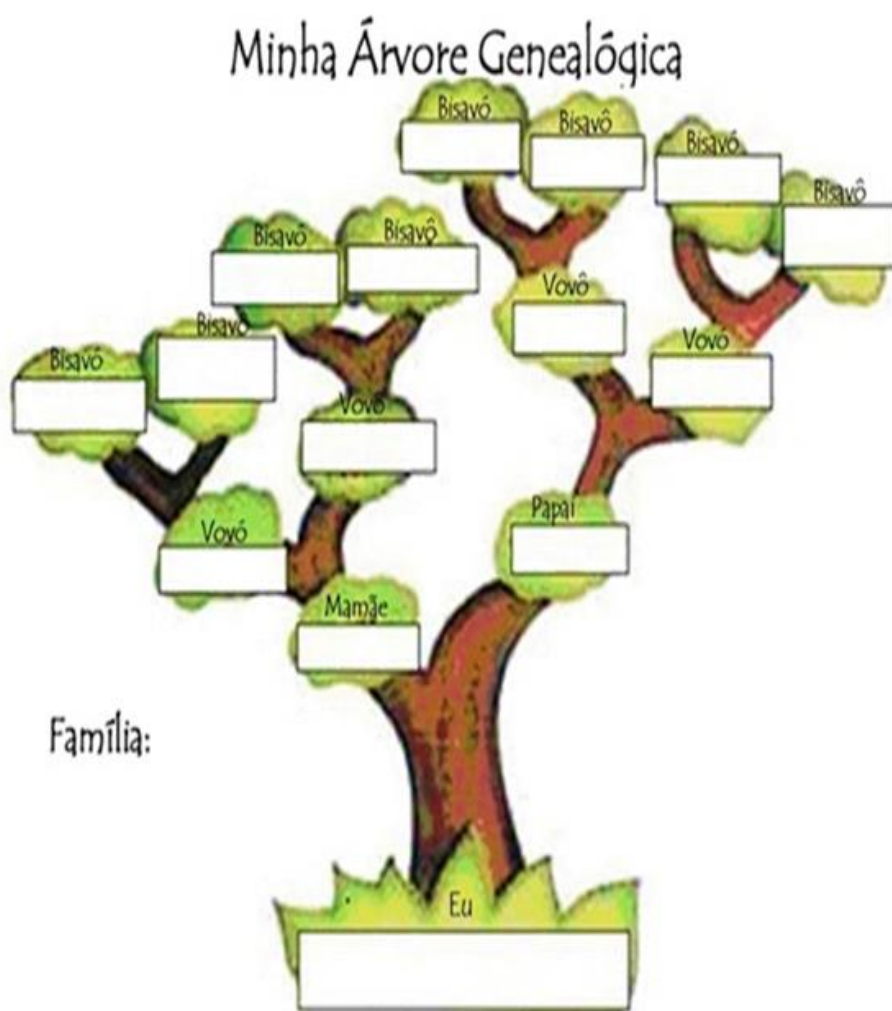


Atividade 6: Confecção do mapa Nossa Gente



Fonte: Pesquisa empírica

Atividade 7: Construção da árvore genealógica



Fonte: <https://www.colegioweb.com.br/curiosidades/familia-e-arvore-genealogica.html>

Atividade 8: Roda de História (orientações)



Fonte: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSBRINCAR-WEB-CORRIGIDA.pdf>

A metodologia “roda de história”¹ tem o objetivo de oportunizar espaços de compartilhamento de histórias de vida entre os alunos a fim de estreitar vínculos entre eles e seu professor.


Trata-se de uma proposta de escuta, de conhecimento, reconhecimento e respeito à história de quem conta e para isso é preciso estabelecer alguns combinados antes de se iniciar uma roda de histórias.

Há vários modos de realizar uma roda de histórias. Para uma roda com os alunos sugerimos “Roda de história do objeto”.

Antes da roda de história do objeto

Solicite aos alunos que selecionem objetos pessoais que sejam significativos para eles e tragam no dia da roda. Pode ser um relógio que ganhou de presente, uma camisa do time do coração assinada pelo craque da partida ou não, uma medalha do campeonato que venceu, uma boneca, um brinquedo...

¹ Texto adaptado do Projeto Memória Local na Escola, do Instituto Avisa lá. Disponível em: memorialocal.org. Acesso em: 21 de maio de 2019



O importante são as histórias que carregam os artefatos. Um objeto que tenha história: de quem ganhou, quando, onde, porque o objeto tem significado pra ele.

Se possível, leve um objeto significativo para você e conte a história dele. Conte com emoção o porquê ele é importante pra você. Assim os alunos poderão compreender o que significa “a história do objeto” e escolher qual irão trazer no dia da roda.

Realizando a roda de história de objeto com os alunos

Para a realização de uma roda de histórias é fundamental que os participantes sentem em círculo de modo que todos possam se ver. Esse é o primeiro passo. Em seguida, o professor deve explicar que se trata de uma roda de história e não de conversa. É importante conversar com os alunos sobre essa diferença, pois não se deve tecer comentários ou julgamentos durante ou após a história contada, em reconhecimento à história do outro como episódio significativo para ele. Assim, cada aluno vai perceber-se autor da história, bem como descobrir o valor da história do outro.

Antes de começar, faça alguns combinados com a turma:

1. Lembre que cada um tem seu jeito de contar uma história e valorize a espontaneidade.
2. Todos devem ter a oportunidade de falar e ouvir a história de cada um dos participantes. Assim, é importante que todos tenham consciência de que não podem ocupar todo o tempo da roda com sua história. Cada aluno tem no máximo 3 minutos para contar a história do seu objeto.
3. Desligar celular.

4. Sentar em círculo de modo que todos possam se ver.
5. Ter sempre em mente de que se trata de uma roda de histórias e não uma roda de conversa.
6. Iniciar por: eu sou “nome” e vou contar a história do meu objeto.
7. Finalizar: eu sou “nome” e esta é minha história. Os demais devem esperar que o aluno conclua sua história.
8. Não levantar e nem sair da roda, escrever ou conversar durante a roda de histórias. Inclusive o professor não deve anotar nada.
9. Não interromper ou fazer comentários durante a contação de história.
10. Respeitar o momento de quem conta, ouvindo com atenção e sem conversa paralela.
11. Não há critério de julgamento. Os fatos das histórias não devem ser discutidos e nem julgados pelo grupo.

Pronto, com essas orientações você já pode iniciar a contação de história do objeto, lembrando que não há uma sequência referente à disposição dos lugares.

Qualquer um começa e qualquer um continua independente do lugar que ocupa. Se preferirem podem se sentar em roda no chão ou escolherem um lugar fora da sala de aula. Fica a critério do professor e dos alunos. .



<https://www.alamyimages.fr/>

Caso o aluno não leve o objeto, poderá contar uma história, um episódio de sua própria vida.

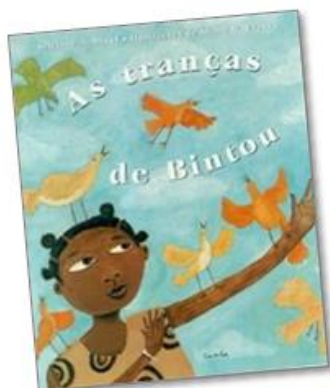
Depois que todos contarem sua história, você poderá propor uma conversa com o grupo sobre como se sentiram participando dessa experiência, como foi contar sua história nessa roda, como foi o processo de escolha do objeto, como foi ouvir a história do colega e o que mais desejarem comentar.

3.3 Sequência didática: Meu cabelo tem história



<https://www.alamyimages.fr/>

Estas foram as obras escolhidas para esta sequência de atividades!



<https://www.saraiva.com.br/as-trancas-de-bintou-152090/p>



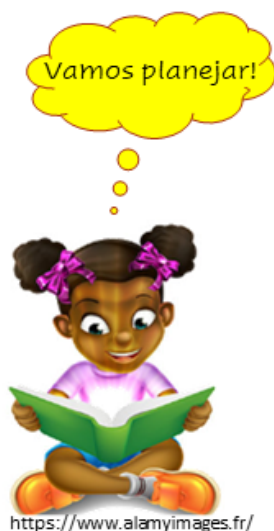
<https://www.brinquêbook.com.br/brinquê-book/livro-os-tesouros-de-monifa>



<https://atividadespedagogicas.net/2018/08/livro-o-cabelo-de-lele-para-imprimir.html>



<https://www.amazon.com.br/Betina-Nilma-Lino-Gomes/dp/8571604738>



Objetivo Geral:

Construir uma imagem positiva sobre as características do cabelo crespo (afro) a partir das representações presentes nos contos afro-brasileiros.

Objetivos Específicos:

- Ler e ouvir histórias infantis (contos afro-brasileiros) que abordam como temática o cabelo afro, destacando a origem, as características e os penteados;
- Perceber que as características do cabelo representam traços da herança genética dos nossos ancestrais;
- Experimentar movimentos corporais característicos da dança afro;
- Conhecer e identificar os penteados característicos dos cabelos crespos (tranças, biotes, turbantes);
- Valorizar a estética do próprio cabelo;
- Compreender a necessidade dos hábitos de higiene com o couro cabeludo.

Público Alvo:

Alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Tempo Sugerido:

02 semanas

Áreas de Conhecimento/Disciplinas:

Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Arte.

Conteúdos:

contos afro-brasileiros; cabelo como símbolo de identidade, origem e características do cabelo crespo; estética do cabelo afro; movimentos corporais da dança afro; Continente Africano; tranças: tipos e significados, cuidados com o couro cabeludo (hábitos de higiene).

Hora da
atividade!!




1º momento: Língua Portuguesa, História e Geografia

- ✓ Apresentação do livro O cabelo de Lelê (apresentar autor, ilustrador, editora, etc);
- ✓ Levantamento de conhecimentos prévios a partir das informações da capa. Como é o cabelo de Lelê? O que será que a história vai contar sobre o cabelo de Lelê? Será que ela gosta do seu cabelo? E vocês, gostam dos cabelos que têm?
- ✓ Leitura da história pelo professor ou com a colaboração das crianças;
- ✓ Roda de conversa sobre o que compreenderam da história: Como é o cabelo de Lelê? O que ela descobriu sobre o seu cabelo? Como ela descobriu a sua história? Quem tem o cabelo parecido com o cabelo de Lelê?
- ✓ Após os questionamentos explicar para as crianças que nossos cabelos trazem marcas das heranças genéticas dos nossos ancestrais (citar exemplos mais próximos como pais, avós). Evidenciar que cada tipo de cabelo tem sua beleza característica e que ninguém precisa se sentir melhor ou pior em razão do cabelo que tem.
- ✓ Hora da Beleza: organizar um espaço na sala ou em outro ambiente da escola com espelhos, pentes e adereços para que as crianças possam observar seus cabelos, penteá-los e admirá-los;



<https://www.alamyimages.fr/>



✓Exibição de vídeo da música: África, do Grupo Palavra Cantada, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QjlmRDk9ktl>. (Letra da música em anexo). A música faz referência a nomes de vários países africanos e o vídeo apresenta a brincadeira Roda Africana do grupo Palavra Cantada.

✓Após a exibição organizar as crianças em roda e convidá-los a experimentar os movimentos da Roda Africana.

2º momento: Língua Portuguesa, História, Ciências e Arte

✓Apresentação do livro *As tranças de Bintou* (apresentar autor, ilustrador, editora, etc);

✓Levantamento de conhecimentos prévios a partir das informações da capa. Quem gosta de usar trança?

✓Leitura da história pelo professor ou com a colaboração das crianças;

✓Conversa sobre os principais aspectos da história, tais como: cabelo crespo, sabedoria dos avós, sentimentos de inveja, vaidade e egoísmo, relações de parentesco, atitudes de solidariedade e gratidão;

✓Apresentação da música *Cabelo*, de Gal Costa (letra da música em anexo). Pode ser trabalhado, inicialmente, o texto (letra da música escrita em cartaz ou impressa) e depois a apreciação musical.

3º momento: Língua Portuguesa e História

✓Apresentação do livro *Betina* (apresentar autor, ilustrador, editora, etc);

✓Levantamento de conhecimentos prévios a partir das informações da capa;

✓Realizar convite prévio para avós e/ou bisavós das crianças;

✓Oficina de tranças com as avós ou bisavós das crianças.

4º momento: Língua Portuguesa e História

- ✓ Apresentar o livro Os tesouros de Monifa;
- ✓ Questionar as crianças: Quem tem bisavó?
- ✓ Contação da história Os tesouros de Monifa;
- ✓ Atividade escrita para as crianças sugerirem que outros tesouros poderiam entrar no baú de Monifa e identificarem que tipo de penteado a tataraneta de Monifa costuma usar;
- ✓ Para Casa: Atividade de pesquisa sobre nomes de origem africana e seus significados. Outra opção seria as crianças pesquisarem (perguntar aos pais) sobre a escolha dos seus próprios nomes e seus significados. As informações coletadas serão compartilhadas com a turma na aula seguinte.



<https://www.alamyimages.fr/>

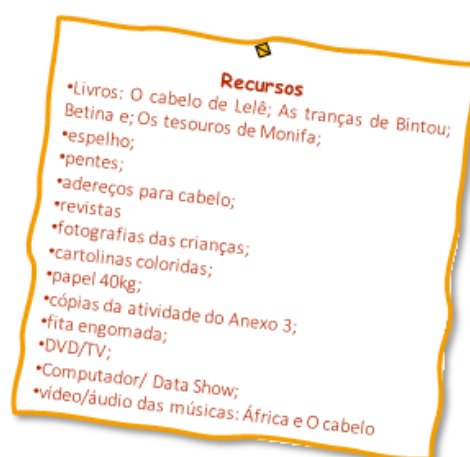
5º momento: Língua Portuguesa e História

- ✓ Socialização dos registros ou relatos orais sobre a atividade de pesquisa orientada no momento anterior. O(a) professor(a) poderá levar um lista de nomes de origem africana e expor na sala para que os alunos possam conhecer ou identificar se na turma tem algum desses nomes.

Avaliação:

✓ Como atividade para avaliar se as crianças construíram uma imagem positiva sobre as características do cabelo crespo (afro) a partir das representações presentes nos contos afro-brasileiros, poderá ser realizada uma exposição de fotografias de cabelos e penteados afros. Nesta atividade o professor (a) terá oportunidade de perceber que comentários as crianças farão e que concepções tais comentários revelam.

Dica: As fotografias podem ser de crianças da turma ou da escola e também selecionadas de revistas.



Agora vamos conhecer as atividades que foram sugeridas na sequência de atividades 2 – Meu cabelo tem história

Estas são apenas sugestões pensadas no contexto da escola campo de pesquisa, por isso ressaltamos que podem e devem ser redimensionadas dependendo da necessidade e especificidade da unidade de ensino na qual você atua.



<https://www.alamyimages.fr/>

Atividade 1: Música África - Palavra Cantada

África – Palavra Cantada

Quem não sabe onde é o Sudão

Saberá

A Nigéria o Gabão

Ruanda

Quem não sabe onde fica o Senegal

A Tanzânia e a Namíbia

Guiné Bissau?

Todo o povo do Japão

Saberá

De onde veio o

Leão de Judá

Alemanha e Canadá

Saberão

Toda a gente da Bahia

Sabe já

De onde vem a melodia

Do ijexá

O sol nasce todo dia

Vem de lá

Entre o Oriente e ocidente

Onde fica?

Qual a origem de gente?

Onde fica?

África fica no meio do mapa do mundo do

Atlas da vida

Áfricas ficam na África que fica lá e aqui

África ficará

Basta atravessar o mar

Pra chegar

Onde cresce o Baobá

Pra saber

Da floresta de Oxalá

E malê

Do deserto de alah

Do ilê

Banto mulçumanamagô

Yorubá

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/palavra-cantada/978932/africa-print.html>

Atividade 2: Música Cabelo - Gal Costa

Cabelo (Gal Costa)

Cabelo, cabeleira

Cabeluda, descabela

Cabelo, cabeleira

Cabeluda, descabelada

Quem disse que cabelo não sente

Quem disse que cabelo

Não gosta de pente

Cabelo quando cresce é tempo

Cabelo embaraçado é vento

Cabelo vem lá de dentro

Cabelo é como pensamento

Quem pensa que cabelo é mato

Quem pensa que cabelo é pasto

Cabelo com orgulho é crina

Cilindros de espessura fina

Cabelo quer ficar prá cima

Laquê, fixador, gomalina

Cabelo, cabeleira

Cabeluda, descabelada

Cabelo, cabeleira

Cabeluda, descabelada

Quem quer a força de Sansão

Quem quer a juba de leão

Cabelo pode ser cortado

Cabelo pode ser comprido

Cabelo pode ser trançado

Cabelo pode ser tingido

Aparado ou escovado

Descolorido, descabelado

Cabelo pode ser bonito

Cruzado, seco ou molhado

Fonte: <https://www.letas.mus.br/gal-costa/103741/>

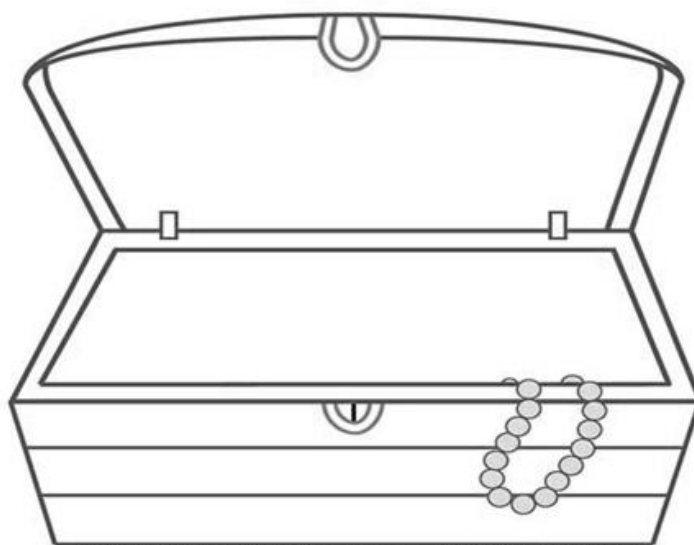
Vamos cantar
juntos!!



<https://www.alamyimages.fr/>

Atividade 3: Os tesouros de Monifa

1- Desenhe o que você colocaria no baú de tesouros de Monifa



Fonte: <https://www.tudodesenhos.com/d/bau-de-tesouro-vazio>

2- Pinte o desenho do penteado africano que a tataraneta de Monifa costuma usar.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/493144227940162041/?lp=true>

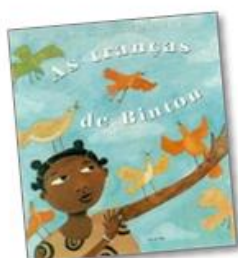
4 Sugestões de obras literárias de base africana e Afro-brasileira para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: <https://atividadespedagogicas.net/2018/08/livro-o-cabelo-de-lele-para-imprimir.html>

Autora: Valéria Belém
Ilustrações: Adriana Mendonça
Editora: Companhia Editora Nacional, 2007.

Sinopse: Lelê não gosta do que vê – de onde vêm tantos cachinhos? Ela vive a se perguntar. E essa resposta ela encontra num livro, em que descobre sua história e a beleza da herança africana.



Fonte: <https://www.saraiva.com.br/as-trancas-de-bintou-152090/p>

Autora: Sylviane Anna Diouf
Ilustrações: Shane W. Evans
Tradutor: Charles Cosac
Editora: Cosac Naify, 2005

Sinopse: Este livro conta a história de Bintou, uma menina negra que não se contenta com seus 'birotos' no cabelo e sonha usar tranças como sua irmã mais velha. A história é contada a partir de um contexto cultural específico, um momento universal – a passagem da infância para a adolescência.



Fonte: <https://www.amazon.com.br>

Autora: Madu Costa
Ilustrador: Rubem Filho
Editora: Mazza Edições, 2010

Sinopse: Griot é o contador de histórias africano que passa a tradição dos antepassados de geração em geração. O objetivo dessa coleção é trabalhar a identidade afrodescendente na imaginação infantil. E é justamente à imaginação que esses livros falam a partir de uma composição sensível, de textos curtos e poéticos, associados a belas ilustrações. Modo lúdico de reforçar a autoestima da criança a partir da valorização de seus antepassados, de sua cultura e de sua cor.



Fonte:
<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/infantil/literatura/betina-11033959>

Autora: Valéria Belém
Ilustrações: Adriana Mendonça
Editora: Companhia Editora Nacional, 2007.

Sinopse: A lição do penteado, Betina aprendeu da amorosa avó e a avó aprendeu com a mãe dela que aprendeu com outra mãe que tinha aprendido com uma tia. Só que Betina foi além e espalhou a lição para filhas e filhos, mães e avós que não eram os dela. Ela abriu um salão de beleza diferente e ficou conhecida em vários lugares do país



Fonte:
<https://www.editoramala.com/product-page/bucala-a-princesa-do-quilombo-do-cabula>

Autor: Davi Nunes
Ilustrador: Daniel Santana
Editora/Ano de publicação: Malê/2019

Sinopse: Bucala: a princesa do quilombo do Cabula conta a história de uma linda princesa quilombola que tem o cabelo crespo em formato de coroa de rainha. Ela possui poderes que protege o quilombo dos escravocratas e capitães do mato. Bucala voa no pássaro-preto, cavalga na onça suçuarana, mergulha no reino da rainha das águas doces e aprende toda a sabedoria dos reinos africanos com o sábio ancião Bem-preto-de-barbicha-bem-branca.



Fonte:
http://www.pallaseditora.com.br/produto/Zum_Zum_Zumbiiiiiii/292/

Autora: Sonia Rosa
Ilustradora: Simone Matias
Editora: Pallas Mini, 2016.

Sinopse: É feriado! Hoje tem bolo, suco de laranja e brincadeira de pião lá em casa. Mas por que hoje é um dia tão importante? Ora, porque hoje é dia 20 de novembro, dia da consciência negra, dia de Zumbi dos Palmares. Você sabe quem foi esse herói que lutou contra a escravidão no Brasil? Sente-se para comer um bolo comigo que eu conto tintim por tintim sobre a vida do Zum Zum Zum biiii.



Fonte:
<https://www.amazon.com.br/Meu-Crespo-Rainha-Bell-Hooks/dp/857559608X>

Autor: Bell Hooks
Ilustrador: Chris Raschka
Editora: Boitatá, 2018.

Sinopse: Publicado originalmente em 1999 em forma de poema rimado e ilustrado, esta delicada obra chega ao país pelo selo Boitatá, apresentando às meninas brasileiras diferentes penteados e cortes de cabelo de forma positiva, alegre e elogiosa. "Meu crespo é de rainha" é um livro que enaltece a beleza dos fenótipos negros, exaltando penteados e texturas afro, serve de referência à garota que se vê ali representada e admirada. A obra de bell hooks incentiva a liberdade de expressar a individualidade. Os rituais implícitos no livro estão enraizados nas tradições da própria infância, quando "fazer" o cabelo é uma boa desculpa para as meninas se reunirem, rirem e contarem histórias juntas.



Fonte:
<https://www.fn.de.gov.br/aceso-a-informacao/biblioteca/biblioteca/sugestoes-de-leitura/item/12086-as-doze-princesas-dan%C3%A7arinas>

Autoria: Irmãos Grimm
Adaptação e Ilustração: Rachel Isadora
Tradução: Izabel Aleixo
Editora: Ponteio, 2013

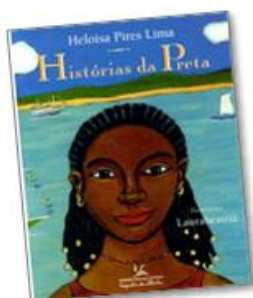
Sinopse: O livro é um clássico escrito pelos Irmãos Grimm que conta a história de um rei e suas 12 filhas. Elas traziam um segredo que nem o pai sabia decifrar: os seus sapatos ficavam gastos como se elas tivessem dançado a noite inteira. Todos os soldados que haviam buscado a resposta fracassaram. Será que alguém vai descobrir o mistério?



Fonte:
<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=gosto+de+africa+joel+rufino>

Autor: Joel Rufino dos Santos
Ilustradora: Cláudia Scatamacchia
Editora: Global, 2005

Sinopse: Histórias daqui e da África, contando mitos, lendas e tradições negras. Com um olhar crítico e afetuoso, fala também de personagens da História do Brasil e de um tempo de escravidão, luta e liberdade, nos ajudando a compreender melhor a nossa cultura.



Fonte:
<https://www.travessa.com.br/historias-da-pretas-2-ed-2005/artigo/8989fac9-f059-47fe-ae9d-6dee14784377>

Autora: Heloísa Pires Lima
Ilustradora: Laurabeatriz
Editora: Companhia das Letrinhas, 2005

Sinopse: As Histórias da Preta' falam de um povo que veio para o Brasil à força. Homens, mulheres e crianças que foram arrancados de suas terras e tiveram de trabalhar como escravos. Perderam toda a liberdade, sofreram muito. No entanto, sobreviveram à escravidão e acabaram fazendo do Brasil sua segunda casa. Como é ser negro neste país? Faz diferença ou tanto faz? Reunindo informação histórica, reflexão intelectual, estímulos ao exercício da cidadania e historinhas propriamente ditas (tiradas da mitologia africana, por exemplo), a autora fala sobre a população negra no Brasil, com a experiência de quem já foi alvo de racismo.



Fonte:
<https://www.google.com/search?q=livro+batuque+de+cores+sinopse>

Autoras: Caroline Desnoettes e Isabelle Hartmann
Tradução: Hildegard Feist
Editora: A página, 2011

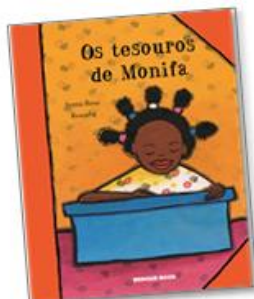
Sinopse: Escrito por duas estudiosas da cultura africana, Caroline Desnoettes e Isabelle Hartmann, que também fez as ilustrações. Batuque de cores é um convite para se conhecer a África. Conta a história de Vovô Moussa que conta a Fatou, sua neta, a maravilhosa Viagem que fez do Senegal até a África do Sul, cujas lembranças ressoam como um batuque de cores.



Fonte:
<https://www.martinsfontespaulista.com.br/tenka-pretas-pretinha-222041.aspx/p>

Autora: Lia Zatz
Ilustrador: Alexandre Teles
Editora: BIRUTA, 2007

Sinopse: Você já brincou de beijo-abraço-aperto-de-mão? Pois é a brincadeira preferida dos amigos de Tenka. Ela sempre é escolhida para comandar a roda porque conhece todos os segredos de amor entre amigos. Ela é assim mesmo, mas de uma hora para outra aconteceu uma coisa: Tenka começou a ficar muito, muito tristonha. Foi então que Tenka pensou: por que só ela não tinha namorado se era tão querida?



Fonte:
<https://www.brinquebook.com.br/brinque-book/livro-os-tesouros-de-monifa>

Autora: Sonia Rosa
Ilustradora: Rosinha
Editora: Brinque-Book, 2009

Sinopse: Os Tesouros de Monifa narra o encontro de uma brasileira afrodescendente com sua tataravó, Monifa, que chegou aqui de lá do outro lado do oceano, em um navio negreiro. Mesmo escrava, aprendeu a escrever e, por meio das letras que aprendeu, deixou para os filhos o maior de todos os tesouros que alguém pode herdar. Passado de geração em geração, chega o dia desse tesouro ir para as mãos da garotinha, que se encanta e emociona muito ao receber tamanha preciosidade e, com ela, descobrir a vida da sua tataravó e as suas próprias raízes.

5 Depoimentos dos(as) docentes da Unidade Integrada Pontal

Como forma de incentivo para a aplicação das atividades propostas neste caderno de orientações, selecionamos alguns trechos de relatos dos docentes da Unidade Integrada Pontal, os quais foram coletados na fase de avaliação do produto.

“Cada atividade desenvolvida na sala de aula foi importante para que os alunos adquirissem conhecimentos sobre nossos antecedentes, sobre suas histórias, crenças e cultura. Desenvolver as atividades foi bom para os alunos e para nós professores que adquirimos mais conhecimentos” (Professora Bintou).

Os alunos aprenderam a valorizar mais a nossa cultura e que não devemos ter vergonha de nos assumirmos como negros, descendentes de quilombolas e sim nos orgulharmos cada dia mais das nossas raízes e da nossa comunidade quilombola. Foi interessante também que a comunidade estava presente no encerramento das atividades, apreciando as produções dos alunos.” (Professora Bucala)

“O desenvolvimento das atividades trouxe um rico conhecimento sobre a história local, isto é de fundamental importância, visto que buscou valorizar a nossa história, pois os alunos se envolveram completamente no trabalho”. (Professor Zumbi)

“O projeto foi de grande valia para nós educadores e para os educandos. Foi interessante fazer uma pesquisa sobre a nossa origem e descobrir nossa descendência. Também foi maravilhoso conhecer a real história da nossa comunidade- uma comunidade quilombola. As atividades foram bem desempenhadas e obtivemos sucesso.” (Professor Calabu)

“O trabalho foi ótimo e foi desenvolvido com muito amor, conhecimento e o verdadeiro valor dado à nossa comunidade.” (Professor Abdou)

6 Considerações finais

Esperamos que as propostas de atividades contidas neste caderno possam servir para orientar um trabalho com a História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas salas de aula de escolas maranhenses e desenvolver atitudes e posturas de respeito em relação ao pertencimento étnico dos meninos e meninas negros/negras. Que possa subsidiar a construção de representações positivas em relação aos espaços de atuação do negro na sociedade brasileira

Acreditamos que conseguimos despertar nas crianças e na equipe docente da Unidade Integrada Pontal, a necessidade de valorização e manutenção das heranças históricas e culturais da comunidade e, portanto, da ancestralidade africana.

A contação ou a leitura das narrativas infantis sugeridas permite conhecer, a partir dos espaços representados e das percepções dos protagonistas e dos autores, aspectos importantes sobre a África e os afrobrasileiros. Porém, ressaltamos que não é suficiente apenas contar a história, é preciso problematizar os contextos e destacar aspectos que favoreçam a compreensão e o reconhecimento da história da África e dos descendentes de africanos.

Na certeza de que este material constitui mais uma etapa do trabalho em prol da valorização da História e Cultura Africana, esperamos que outras etapas sejam possíveis de serem realizadas como complementação e enriquecimento das orientações didáticas.

Não poderia deixar de explicar que meu nome tem origem africana. Alike, na Nigéria, significa "mais bonita".

Espero que tenha gostado da minha companhia e dê continuidade a este trabalho de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

Até mais!



<https://www.alamyimages.fr/>

Referências

- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Ielê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília-DF, 2004.
- BRASIL. **Lei Federal nº. 10.639/2003**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, 2013.
- BRASIL. **Resolução Nº 01 de 17 de junho de 2004**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> > Acesso em: 19 jul.2019.
- BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2006.
- DEBUS, Eliane. **A temática da cultura Afro-brasileira e africana na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.
- DIUOF, Sylviane Anna. **As tranças de Bintou**. São Paulo: Cosac Naify, 2005
- GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitatá, 2018.
- MARANHÃO. **Documento curricular do território maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- NUNES, Davi. **BUCALA: a princesa do quilombo do Cabula**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.
- ROSA, Sonia. **Os tesouros de Monifa**. São Paulo: Brink Book, 2009.
- ROSA, Sonia. **ZUM ZUM ZUMBIIIIIIIII: história de Zumbi dos Palmares para crianças**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

A autora:

Lucileide Martins Borges Ferreira é mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica-PPGEEB/ UFMA; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2008); Bacharel em Administração Pública pela Universidade Estadual do Maranhão (2017); Especialista em Educação do Campo pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Gestão Educacional e Escolar pela Universidade Estadual do Maranhão. Atualmente é Professora e Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental - Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Já atuou como Supervisora Escolar da Rede Municipal de Alcântara-MA e; como Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Técnica da Divisão dos Anos Iniciais, da Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar-MA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB/UFMA).

E-mail: lucileide2006@gmail.com



O orientador:



Antonio de Assis Cruz Nunes é Doutor em Educação pela Unesp/Marília-SP. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (RJ). Especialista em Avaliação à Distância pela Universidade de Brasília. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é Professor Adjunto I da Universidade Federal do Maranhão, na qual leciona Metodologia da Pesquisa Educacional e Pesquisa Educacional. É graduado em Pedagogia pela UFMA. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). É sócio da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afrobrasileiras (GIPEAB) do Departamento de Educação I (UFMA). É Consultor Ad hoc da FAPEMA. É Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA. Tem várias publicações em anais de congressos sobre estudos étnico-raciais, especialmente cotas para negros. Foi co-fundador do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Desenvolve estudos na área de relações étnicas e raciais e metodologia de pesquisa educacional.

E-mail: antonio.assis@ufma.br

ANEXOS

Anexo A – Carta de apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) _____


Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante _____, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: _____

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, _____ / _____ / _____


 Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
 Coordenador do PPGEEB/UFMA

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
Professor/a da Unidade Integrada Pontal, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Bequimão/Maranhão, concordo em conceder entrevista à discente **Lucileide Martins Borges Ferreira**, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, para a pesquisa de Dissertação, intitulada: **A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS ANOS INICIAIS: Um estudo na Unidade Integrada Pontal.**

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) Solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa; (2) Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

Bequimão, ____/____/____

Assinatura do entrevistado