

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)

DINALVA PEREIRA GONÇALVES

DA ESCOLA NO QUILOMBO À ESCOLA DO QUILOMBO: as propostas pedagógicas
como possibilidade de diversificar o currículo das escolas quilombolas de Ensino
Fundamental no município de Bequimão (MA)

São Luís
2019

DINALVA PEREIRA GONÇALVES

DA ESCOLA NO QUILOMBO À ESCOLA DO QUILOMBO: as propostas pedagógicas
como possibilidade de diversificar o currículo das escolas quilombolas de Ensino
Fundamental no município de Bequimão (MA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na Área de concentração: Ensino na Educação Básica, linha de pesquisa Ensino e aprendizagem, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos

São Luís
2019

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

Gonçalves, Dinalva Pereira.

Da escola no quilombo à escola do quilombo : as propostas pedagógicas como possibilidade de diversificar o currículo das escolas quilombolas de Ensino Fundamental no município de Bequimão MA / Dinalva Pereira Gonçalves. - 2019.

306 f.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Currículo. 2. Escolas Quilombolas. 3. Oficinas Pedagógicas. I. Santos, Profa. Dra. Maria José Albuquerque. II. Título.

DINALVA PEREIRA GONÇALVES

DA ESCOLA NO QUILOMBO À ESCOLA DO QUILOMBO: as propostas pedagógicas
como possibilidade de diversificar o currículo das escolas quilombolas de Ensino
Fundamental no município de Bequimão (MA)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação
Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório à
obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

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

Profa. Dra. Ana Lucia Cunha Duarte (Examinadora externa)
Doutora em Educação (PPGE/UEMA)

RESUMO

A presente pesquisa, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), traça o desenvolvimento de um estudo sobre o papel da escola no contexto de comunidades quilombolas e tem por objetivo construir uma proposta pedagógica específica para a parte diversificada do currículo das escolas quilombolas da rede municipal da cidade de Bequimão/MA. A referida proposta foi materializada em dois Cadernos de Oficinas Pedagógicas compostos por 10 temáticas que versam sobre questões étnico-raciais e de interesse das comunidades estudadas, considerando a realidade sociocultural das mesmas e contribuindo para a sua valorização cultural e afirmação da identidade étnica. Na descrição metodológica, a Pesquisa Participante é apresentada como tipo de investigação escolhida, uma vez que se desenvolveu a partir da interação entre pesquisadora e pesquisados, a serviço de um trabalho político-pedagógico voltado para as necessidades desses grupos sociais historicamente desfavorecidos, na tentativa de intervir em suas realidades. Como referencial bibliográfico apresenta trechos das legislações pertinentes às políticas educacionais para as relações étnico-raciais e concepções de autores como Albuquerque (2006), Costa (1998; 1999), Fiabani (2005; 2008; 2009), Domingues (2007), Gomes (2015), Leite (2016), Loss (2014) Melo (2012), Moreira e Candau (2008), Santomé (1995; 2013), Silva Filho (2012), dentre outros. O presente trabalho está organizado em cinco seções: a primeira traz um texto introdutório com informações gerais sobre o percurso investigativo; a segunda descreve o processo de formação das comunidades quilombolas no Brasil e no Maranhão; a terceira traz uma discussão acerca da importância das conquistas de políticas educacionais para as populações negras e do direito dos quilombolas a uma Educação Diferenciada, além de fazer uma análise das implicações do currículo escolar como meio de resistência dos povos renegados historicamente; a quarta seção trata da importância da adoção de uma proposta curricular específica para a parte diversificada do currículo das escolas quilombolas como estimulador da afirmação étnica dos seus estudantes, bem como o detalhamento da metodologia aplicada, a descrição do processo de elaboração do produto final da pesquisa e as etapas de intervenção na realidade estudada. O estudo concluiu que os professores das escolas quilombolas de Bequimão enfrentam dificuldades quanto à efetivação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, carecendo de formações continuadas e de apoio pedagógico mais direcionado às especificidades dessa modalidade de educação. Desse modo, esta pesquisa interveio na realidade estudada de duas formas: a primeira com a realização de um evento de formação direcionada aos professores, gestores, coordenadores pedagógicos e lideranças comunitárias; e a segunda com a produção de um material de apoio ao professor, a ser trabalhado na parte diversificada do currículo, composto por variadas oficinas com temáticas étnico-raciais e de interesse das comunidades, que o auxilie nas práticas escolares e venham contribuir com a valorização e evidência da cultura quilombola local.

Palavras-chave: Escolas Quilombolas. Currículo. Oficinas Pedagógicas.

ABSTRACT

This paper was written thus a pedagogical research realized through scholar framework support of Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB (Postgraduate Program in Management of Basic Education) from Universidade Federal do Maranhão (Federal University of Maranhão). It traces the development of a study about the role of the “schooling” in quilombola context communities (ethnic communities composed by black people during the colonial period in Brazil and after slavery) and it has by objective to construct a specific pedagogical proposal for the diversified part of the curriculum of the quilombola schools in the municipal network of the city of Bequimão, localized in the northeast region on Brazil, in the state of Maranhão. This proposal was materialized in two Pedagogical Workshops composed of 10 themes that deal with ethnic-racial issues and interest areas of the studied communities, considering their socio-cultural reality and contributing to their cultural valorization and affirmation of ethnical identity. In methodological description, Participative Research is presented as the research gender chosen in order to construct this paper, since this kind of research is developed from the interaction between the researcher and the researched object, in the service of a political-pedagogical work focused on the needs of these historically disadvantaged social groups, in an attempt to intervene in their realities. As a bibliographical reference, it presents excerpts from the legislation pertinent to educational policies for ethnic-racial relations and conceptions of authors such as Albuquerque (2006), Costa (1998; 1999), Fiabani (2005; 2008; 2009), Domingues (2005), Mille (2016), Loss (2014) Melo (2012), Moreira and Candau (2008), Santomé (1995, 2013), Silva Filho (2012), among others. The present work is organized in five sections: the first one is an introductory text with general information about the investigative path; the second one describes the process of formation of quilombola communities in Brazil and Maranhão; the third part presents a discussion about the importance of the achievement of educational policies for black populations and the rights of quilombolas communities to a differentiated schooling, as well as an analysis of the implications of the school curriculum as a tool of resistance for historical renegade peoples; the fourth section deals with the importance of adopting a specific curricular proposal for the diversified part of the curriculum of quilombola schools as a stimulator of the ethnic affirmation of their students, as well as the detailed methodology applied, the description of the process of elaboration of the final product of the research and the stages of intervention in the studied reality. This study concluded that teachers from Quilombola schools in Bequimão face difficulties regarding the implementation of Brazilian Law 10.639 / 2003 and the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education, lacking continuous training and pedagogical support more directed to the specificities of this modality of education. In this way, this research intervened in the reality studied in two ways: the first one beyond the realization of a training event specifically directed to teachers, managers, pedagogical coordinators and community leaders; and the second one with the production of a teaching support material, to be worked in the diversified part of the curriculum, composed of several workshops with ethnic-racial themes and community interest, which we intend that it can be able to help in school practices and contribute significantly to the valorization and evidence of the local Quilombola communities culture.

Keywords: Quilombola Schools. School Curriculum. Pedagogical Workshops.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Localização da cidade de Bequimão no mapa do estado do Maranhão	50
Ilustração 2 - Imagens atuais da cidade de Bequimão	51
Ilustração 3 - Sede do Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEQ), situada no centro da cidade	58
Ilustração 4 - Atividades desenvolvidas pelo MOQBEQ com as comunidades quilombolas de Bequimão	58
Ilustração 5 - Mapeamento dos passos seguidos para realização da pesquisa	63
Ilustração 6 - Imagens atuais da comunidade Aripipá	67
Ilustração 7 - Escola da comunidade quilombola Aripipá	68
Ilustração 8 - Imagem atual da comunidade quilombola Juraraitá	69
Ilustração 9 - Imagens da escola da comunidade Juraraitá	70
Ilustração 10 - Imagens atuais da comunidade Marajá	71
Ilustração 11 - Prédio em reforma e barracão onde funcionou a escola de Marajá	72
Ilustração 12 - Imagens atuais da Fazenda Santa Estela, situada na comunidade Pericumã	72
Ilustração 13 - Escola da comunidade Pericumã	74
Ilustração 14 - Imagens atuais da comunidade Ramal de Quindua	75
Ilustração 15 - Imagens da escola de Ramal de Quindua	76
Ilustração 16 - Imagem atual da comunidade Rio Grande	77
Ilustração 17 - Imagens da escola de Rio Grande	78
Ilustração 18 - Acervos encontrados nas salas de aula das escolas visitadas	79
Ilustração 19 - Mesa-redonda realizada no evento de formação	97
Ilustração 20 - Atividades desenvolvidas durante a formação	98
Ilustração 21 - Apresentações dos planejamentos pelos participantes	98
Ilustração 22 - Crianças organizadas para o momento da roda de conversa	104
Ilustração 23 - Atividade de escrita da oficina pedagógica	105
Ilustração 24 - Imagens dos desenhos de brinquedos e brincadeiras do quilombo	107
Ilustração 25 - Brinquedos produzidos durante atividade integradora	108
Ilustração 26 - Mural montado para atividade de socialização	109
Ilustração 27 - Apresentação das produções pelas crianças	110
Ilustração 28 - Convidados da comunidade apreciando as produções da oficina	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) no Brasil. Grifo nosso.	29
Quadro 2 - Quadro demonstrativo das Comunidades Remanescentes de Quilombos (Crqs) do Município de Bequimão, certificadas pela Fundação Cultural Palmares.	55
Quadro 3 - Quadro demonstrativo das Comunidades Remanescentes de Quilombos (Crqs) do Município de Bequimão, identificadas pela Fundação Cultural Palmares.	56
Quadro 4 - Quadro demonstrativo das Comunidades Remanescentes de Quilombos (Crqs) do Município de Bequimão em processo de titulação de territórios.	56
Quadro 5 - Informações das escolas quilombolas de Bequimão referentes ao ano de 2018 ..	65
Quadro 6 - Comunidades quilombolas atendidas em escolas polos não quilombolas	66
Quadro 7 - Demonstrativo de quantidade de participantes da pesquisa.	82
Quadro 8 - Quantitativo de participantes do evento de formação.	99
Quadro 9 - Avaliação do nível de satisfação dos participantes do evento.	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Demonstrativo de números de matrículas e escolas quilombolas nos anos de 2007 e 2017	46
Gráfico 2 - Quantitativo de escolas quilombolas por região brasileira.....	47
Gráfico 3 - Demonstrativo de nível de escolaridade dos professores participantes da pesquisa	82
Gráfico 4 - Demonstrativo de tipo de vínculo empregatício dos professores participantes da pesquisa	83
Gráfico 5 - Demonstrativo quanto à origem dos professores participantes da pesquisa.....	83

LISTA DE SIGLAS

ACONERUQ	Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCN	Centro de Cultura Negra
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CRQ	Comunidade Rural Quilombola
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEEQ's	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
EEQ	Educação Escolar Quilombola
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNB	Frente Negra Brasileira
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MOQBEQ	Movimento Quilombola de Bequimão
MOQUIBOM	Movimento Quilombola do Maranhão
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
NURUNI	Núcleo de Extensão e pesquisa com populações e comunidades Rurais, Negras Quilombolas e Indígenas
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
PAJ	Projeto de Assessoria Jurídica a Comunidades Rurais
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSF	Programa Saúde da Família
PVN	Projeto Vida de Negro
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SMA	Secretaria Municipal de Agricultura
SMDDH	Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos
TEM	Teatro Experimental do Negro
UH	União dos Homens de Cor

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Mestre dos mestres, agradeço pela permissão de percorrer e concluir mais uma importante etapa na minha vida acadêmica, algo que me parecia impossível quando ainda era mais uma estudante de escola pública de um interior qualquer do estado do Maranhão;

Aos meus pais, heróis da vida real, agradeço por todas as noites que perderam, pelo amor incondicional que possuem e por todo esforço dispensado para imprimir em cada filho a marca da maior herança que puderam deixar: a educação;

Aos meus irmãos, agradeço pela torcida e companheirismo de todos os dias;

Ao meu marido, pelo apoio e incentivo e por ter assumido, durante toda a minha ausência, todos os cuidados com a nossa filha e com o nosso lar;

A minha filha, pequena guerreira, desculpo-me pelas lágrimas que você derramou todas as vezes em que precisei me distanciar. Assim como agradeço pelo esforço, apesar da sua pouca idade, em tentar compreender as razões e superar as minhas ausências;

Às minhas tias que me acolheram; especialmente à tia Vitória, sempre presente, agradeço pela acolhida em seu convívio, a preocupação e todos os cuidados dispensados;

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Bequimão), pelo apoio à qualificação de seus servidores através da abertura para a realização dessa pesquisa;

Ao Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEO) e demais participantes da pesquisa, pelas experiências de inspiração e reflexão que me guiaram nesse trabalho. Agradeço pelo apoio, confiança, atenção e o tempo dispensado para concretização da pesquisa empírica;

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), coordenação e corpo docente, que oportunizaram a abertura de mais uma porta para o meu futuro profissional;

A minha querida orientadora, pela inspiração curricular. Agradeço, ainda, pelo suporte, incentivo, dedicação e pela confiança depositada em mim e no alcance deste trabalho;

À banca examinadora, pelas valiosas contribuições;

Aos meus colegas do Mestrado, família que ganhei de presente. Agradeço pelo carinho, ajuda e encorajamento nos momentos difíceis desta trajetória;

Aos colegas de trabalho do Campus Pinheiro/UFMA. Agradeço, em especial, às colegas Evandicleia, Patricia e Rosi, toda compreensão, carinho e incentivo dispensados;

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, minha mais sincera gratidão!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O SURGIMENTO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL E NO MARANHÃO: aspectos históricos	17
2.1 A Escravidão Brasileira no Período Colonial e a Origem dos Quilombos como Forma de Resistência e Reexistência	17
2.2 A Abolição da Escravatura e o Surgimento das Comunidades Quilombolas	22
2.3 As Comunidades Quilombolas do Maranhão	30
3 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: aspectos legais e curriculares	35
3.1 Os Quilombos e as Conquistas Educacionais	35
3.2 O Currículo para a Escola no/do Quilombo	39
3.2.1 O currículo para a Educação Diferenciada e afirmação étnica	41
3.2.2 A Educação Escolar Quilombola e suas Diretrizes Curriculares	45
4 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE OFICINAS PARA O CURRÍCULO DIVERSIFICADO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS BEQUIMÃOENSES	49
4.1 Os Quilombos Bequimãoenses	50
4.2 O percurso Metodológico e a Cartografia da Pesquisa	60
4.3 A Pesquisa de Campo e as Variadas Narrativas	64
4.3.1 As visitas às comunidades e escolas quilombolas	66
4.3.2 O quilombo e o currículo escolar: o que dizem os sujeitos	84
4.4 A Construção da Proposta Pedagógica para as Escolas Quilombolas	89
4.4.1 Sistematização de dados e seleção das temáticas	90
4.4.2 Encontro de formação com agentes da Educação Escolar Quilombola: descobrindo outros possíveis	95
4.5 Produto de Pesquisa: o possível em ação	103
5 CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	125
APÊNDICE A	125
APÊNDICE B	126
APÊNDICE C	127
APÊNDICE D	128
APÊNDICE E	129
APÊNDICE F	130
APÊNDICE G	131
APÊNDICE H	132
APÊNDICE I	133
APÊNDICE J	142
APÊNDICE K	143
APÊNDICE L	144
APÊNDICE M	145
APÊNDICE N	304
APÊNDICE O	305
ANEXOS	306
ANEXO 01	306

1 INTRODUÇÃO

As comunidades quilombolas no Brasil encontram-se distribuídas em quase todos os estados da federação. De acordo com levantamento realizado pela Fundação Cultural Palmares (FCP)¹, atualmente, existem mais de três mil comunidades quilombolas identificadas e/ou certificadas em todo território nacional (BRASIL, 2018).

O número de comunidades quilombolas sugere as condições sociais dos negros à época da escravidão e pós-abolição, uma vez que essas comunidades são decorrentes, principalmente, do processo de escravidão e abolição da escravatura, já que nem mesmo a libertação significou para os ex-escravizados um ganho significativo à época, pois “a maioria continuou como trabalhador de enxada, num estilo de vida semelhante ao de outrora” (COSTA, 1999, p. 341). Segundo essa autora, a abolição resultou mais de um desejo de livrar o país dos prejuízos e inconvenientes do sistema do que libertar o trabalhador, tendo este ficado desintegrado e abandonado pela sociedade (COSTA, 1999).

De acordo com Silva Filho (2012), após a segunda metade do século XIX, período pós-abolição, os quilombos continuaram a existir; porém, em função das desigualdades sociais fundadas nos níveis de riqueza, estes permaneceram distantes das políticas de integração social e econômica. Por essa razão, a maioria das comunidades quilombolas brasileiras estão situadas em área rural, sem ou com acesso limitado às políticas públicas, inclusive educação.

Ao longo dos anos, especialmente a partir das discussões preliminares pela constituinte brasileira de 1988, muitas lutas foram travadas pelos movimentos sociais, a exemplo do Movimento Negro e Movimento Social Quilombola, pelo reconhecimento de direitos e conquista de outros. Dentre algumas aquisições, no âmbito educacional, foram instituídas a Lei Federal nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2003; BRASIL, 2009).

Outro avanço importante foi a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação, instituída por meio da Resolução CNE/CEB 04/2010 que estabelece as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Dessa forma, a regulamentação dessa modalidade passou, a partir de então, a seguir orientações curriculares nacionais, além de

¹Entidade pública vinculada ao Ministério da Cultura, instituída pela Lei Federal n.7668, de 22 de agosto de 1988. A Fundação Cultural Palmares é responsável, em âmbito nacional, pela emissão às respectivas comunidades, das certidões de autodefinição como remanescente de quilombo (BRASIL, 2018).

estabelecer às comunidades quilombolas do país, a garantia do direito de terem suas culturas e saberes respeitados e valorizados no espaço escolar.

Como resultado da inclusão da modalidade de Educação quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ's) na Educação Básica foram instituídas, por meio da Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012. Estas diretrizes estabelecem que o ensino, nesta modalidade, destina-se ao atendimento das populações quilombolas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica e deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em suas comunidades ou próximas destas. Prevê, ainda, a implementação de um currículo escolar que deve ser elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas (BRASIL, 2012). Segundo o Inciso V do Art. 1º dessa Resolução, a educação escolar quilombola “deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BRASIL, 2012, p. 3).

O atendimento a esses referenciais se configuram em um avanço para a luta dos afrodescendentes no Brasil, além de contribuir para o debate em nível acadêmico e, para que seja garantido às comunidades quilombolas, o direito de terem suas culturas vistas e consideradas, de forma legítima, nos currículos das suas instituições escolares.

Sobre essa concepção de currículo escolar, Santomé (1995, p. 176) afirma que “a educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade”; ou seja, as práticas educativas devem contemplar e contextualizar o legado cultural, historicamente produzido e reproduzido pelos grupos sociais, conforme corrobora Candau (2008, p. 13): “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”.

O interesse por esta temática surgiu por ocasião de uma pesquisa anterior em que desenvolvemos um estudo sobre as implicações da mídia televisiva nos costumes e valores culturais de uma comunidade quilombola do município de Alcântara/MA. Outra questão motivadora, talvez a mais relevante, foi acompanhar, ainda enquanto estudante de Pedagogia da UFMA, no ano de 2004, as constantes aflições da minha mãe ao buscar respostas para os desafios de trabalhar como docente em uma comunidade quilombola, pois ali a mesma já sentia a necessidade de assumir uma postura pedagógica que atendesse as carências educacionais daquelas crianças, ao mesmo tempo em que primasse pelo respeito à sua cultura.

A partir dessas observações e pelo desejo de retornar à cidade de Bequimão/MA, terra natal, para desenvolver um projeto que pudesse contribuir de alguma forma com a educação do município, estivemos em algumas situações, em contato com comunidades reconhecidas enquanto remanescentes de quilombos na região, ocasiões em que observamos nos currículos dessas escolas, poucos temas e/ou iniciativas pedagógicas voltadas à valorização da cultura e aos aspectos comunitários. A partir de então, nos ocorreu a inquietação em desenvolver um estudo sobre as peculiaridades do currículo das escolas das comunidades quilombolas. Elegemos esta temática como oportunidade de discutir/refletir acerca de questões relacionadas à Educação Escolar Quilombola e desenvolver uma proposta educativa sintetizada em um material didático-pedagógico de apoio aos docentes da rede municipal, envolvidos com esta modalidade de educação.

Contudo, entendemos que os sistemas de ensino, as escolas quilombolas e seus profissionais precisam ser preparados para lidar com esta demanda, que exige formação e apropriação de novas posturas pedagógicas frente a esses grupos que possuem suas especificidades culturais, regionais, linguísticas, religiosas, alimentares, dentre outras. Neste sentido, considerando as orientações das DCNEEQ's e o fato da rede de ensino municipal da cidade de Bequimão/MA ainda não ter organizado uma proposta de currículo escolar que contemple as especificidades das comunidades quilombolas, haja vista que somente a partir de 2018 a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) criou a Coordenação de Educação Quilombola, tomamos como objeto de pesquisa o desafio da articulação entre currículo escolar e culturas quilombolas.

Desse modo, para delinear os procedimentos da pesquisa, partimos do seguinte questionamento: no tangente à Educação Escolar Quilombola, até que ponto a construção de uma proposta pedagógica para a parte diversificada do currículo das escolas das comunidades quilombolas do município de Bequimão/MA contribuiria para a melhoria das vivências escolares e comunitárias, bem como para a afirmação étnica dos seus estudantes e para uma escolarização que promova o respeito às diferenças socioculturais? Para efetivação do estudo, outros questionamentos permearam o processo de planejamento metodológico: para entender suas organizações culturais e sócio-políticas, como se deu o processo de formação das comunidades quilombolas no Brasil e no Maranhão? Qual a importância das conquistas de políticas educacionais para as comunidades quilombolas e qual o papel do currículo escolar para a afirmação étnica dos seus estudantes? Como uma proposta pedagógica específica poderá diversificar o currículo das escolas quilombolas e como poderemos envolver os representantes das comunidades, docentes, gestores e coordenadores na construção do produto final da

pesquisa? De que forma a realização de curso de formação destinado às lideranças comunitárias e profissionais da educação quilombola da rede municipal de ensino e a aplicação do produto da pesquisa em uma escola quilombola poderá intervir na realidade estudada?

Nessa perspectiva, o estudo teve por objetivo construir uma proposta pedagógica específica para a parte diversificada do currículo escolar, materializada em forma de Caderno de Oficinas Pedagógicas, para as escolas quilombolas do Ensino Fundamental no município de Bequimão/MA. Foram objetivos específicos do trabalho: descrever o processo de formação das comunidades quilombolas no Brasil e no Maranhão para entender suas organizações culturais e sociopolíticas; analisar a importância das conquistas de políticas educacionais para as comunidades quilombolas e o papel do currículo escolar para a afirmação étnica dos seus estudantes; situar a proposta pedagógica como possibilidade de diversificar o currículo das escolas quilombolas, envolvendo, de forma participativa, os representantes das comunidades, docentes, gestores e coordenadores na construção do Caderno de Oficinas Pedagógicas, produto final da pesquisa; intervir na realidade estudada, por meio de realização de curso de formação destinado às lideranças comunitárias e profissionais da educação quilombola da rede municipal de ensino, bem como de aplicação de oficina pedagógica em uma das escolas quilombolas estudadas.

Destacamos que a mencionada proposta pedagógica não tem por objetivo desconstruir nessas escolas aquilo que está posto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas agregar elementos à parte diversificada do currículo, na qual as escolas gozam de certa autonomia para trabalharem as peculiaridades locais. A mesma foi elaborada de forma participativa, a partir da interação pesquisador-pesquisados, envolvendo representantes das comunidades, docentes, gestores e coordenadores das escolas quilombolas. Uma vez concluída, encaminhamos para apreciação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município lócus da investigação.

A pesquisa seguiu procedimentos do tipo Participante. Este tipo de pesquisa, de acordo com Brandão e Borges (2007), busca o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade e se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e pesquisados, no intuito de resolver problemas encontrados durante o processo investigativo. Outra característica é seu objetivo de trabalhar com os grupos excluídos, ou seja, leva em consideração as necessidades de grupos social e politicamente marginalizados (VIÉGAS, 2007). Para concretização da pesquisa, lançamos mão de técnicas de coletas de dados tais como observação participante, entrevistas, questionários, formação de grupos focais, além de revisão de literatura.

Por esses meios, foi possível obter uma vasta gama de dados e informações que foram analisados à luz das abordagens teóricas aqui apresentadas.

Utilizamos como principais fontes bibliográficas os textos das legislações pertinentes às políticas educacionais para as relações étnico-raciais, em especial a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, além de autores como Albuquerque (2006), Costa (1998; 1999), Fiabani (2005; 2008; 2009), Domingues (2007), Gomes (2005), Gomes (2015), Leite (2016), Loss (2014), Melo (2012), Moreira e Candau (2008), Santomé (1995; 2013), Silva Filho (2012), Silva (2011), Brandão e Borges (2007), Gil (2006), dentre outros.

Os procedimentos de investigação envolveram apresentação do projeto de pesquisa e apreciação do mesmo por parte do Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEQ); entrevistas com lideranças comunitárias; visitas às 06 (seis) escolas existentes em comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) enquanto territórios quilombolas; entrevistas e aplicação de questionários aos gestores e professores das escolas quilombolas visitadas; entrevista focal com os estudantes; levantamento de temas, a partir das contribuições dos participantes da pesquisa, que versam sobre questões étnico-raciais e de interesse das comunidades; realização de evento de formação direcionado aos professores, gestores, coordenadores pedagógicos e lideranças comunitárias; realização de oficina temática em uma das escolas quilombolas estudadas.

O produto final da presente pesquisa, conforme mencionado anteriormente, consistiu na elaboração de um material didático-pedagógico de apoio aos professores das escolas quilombolas do município em questão, o qual denominamos de Caderno de Oficinas Pedagógicas, sendo o volume 01 de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e o volume 02 do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Cada caderno é formado por 10 oficinas temáticas e foi construído de forma participativa com a colaboração dos pesquisados que descreveram temas/conteúdos que versam sobre questões étnicas e peculiaridades quilombolas, os quais, na sua visão, poderiam ser incluídos no currículo ou que ainda não são adequadamente trabalhados pela escola.

O processo de intervenção foi dividido em dois momentos distintos. O primeiro consistiu na realização de curso de formação direcionado aos professores, gestores, coordenadores e lideranças comunitárias, ocasião em que mediamos mesa-redonda, palestra, discussões, estudos sobre as DCNEEQ's, apresentação da proposta pedagógica aos participantes e planejamento de metodologias para cada uma das oficinas sugeridas para o material didático. No segundo momento, elegemos uma das escolas quilombolas estudadas para

realização de uma oficina temática do Caderno de Oficinas Pedagógicas Volume 01, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A presente dissertação está estruturada em 05 (cinco) seções. Após esta parte introdutória, na segunda traçamos um panorama histórico sobre o processo de formação das comunidades quilombolas no Brasil e no estado do Maranhão, enfatizando as características do sistema escravista no período colonial, a origem dos quilombos, a abolição da escravatura e o surgimento das comunidades quilombolas.

A terceira seção traz uma discussão acerca da importância das conquistas de políticas educacionais para as populações negras, bem como do direito dos quilombolas a uma Educação Diferenciada. Fazemos uma análise das relações de poder dentro do campo curricular, enfatizando o papel do currículo escolar para a preservação cultural e no processo de afirmação étnica dos estudantes, bem como apresentação dos princípios e objetivos das DCNEEQ's.

Na quarta seção, descrevemos o processo de construção do produto final da pesquisa, materializado em forma de Cadernos de Oficinas Pedagógicas, situando-o como possibilidade de diversificar o currículo das escolas quilombolas de Ensino Fundamental no município de Bequimão. Detalhamos nessa seção, o processo de formação dos quilombos bequimãoenses, o percurso metodológico, a pesquisa de campo com as narrativas/vozes dos sujeitos e as etapas de intervenção da pesquisa.

Na quinta e última seção, finalizamos o registro do desenvolvimento do processo investigativo. Entendemos que, com a dimensão e abrangência da nossa atuação junto aos participantes, não se trata de um trabalho que se encerra, mas o início de novas possibilidades e perspectivas.

Esperamos com o produto deste trabalho, apoiar as práticas dos professores das escolas situadas em territórios quilombolas no município de Bequimão/MA, contribuindo, dessa forma, para a construção de posturas pedagógicas que venham respeitar e fortalecer a identidade cultural e os laços de pertencimento étnico dos povos quilombolas dessa região.

2 O SURGIMENTO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL E NO MARANHÃO: aspectos históricos

A diáspora africana transformou o destino dos homens e mulheres escravizados que chegaram ao Brasil. Sob o jugo do tráfico e da escravidão, foi necessário encontrar meios de pertencer, de alguma forma, a algum lugar.

(SILVA FILHO; PINTO, 2012, p.27)

Após o período de conquista e apropriação de terras pelo europeu, o processo de colonização no Brasil foi marcado por uma expressiva exploração das riquezas naturais do país, como forma de garantir o domínio das terras conquistadas e da própria sobrevivência na Colônia. Para isso, o colonizador português adotou um sistema econômico baseado no escravismo: “a escravidão brasileira, como a escravidão em outras partes do Novo Mundo, foi um sistema de exploração do trabalho baseado na posse sobre o trabalhador” (COSTA, 1999, p.352).

Nesse sistema, que perdurou por centenas de anos no Brasil, os escravizados influenciaram na formação cultural do país, resistiram veemente ao regime escravista e criaram formas próprias e possíveis de preservar suas raízes africanas.

Esta seção discutirá o processo de formação das comunidades quilombolas, destacando os aspectos históricos da escravidão no Brasil, bem como as formas de organização e resistência negra ao sistema ora vigente.

2.1 A Escravidão Brasileira no Período Colonial e a Origem dos Quilombos como Forma de Resistência e Reexistência

A escravidão no Brasil aconteceu, no primeiro momento com o ciclo do pau-brasil. O colonizador recorreu à exploração do trabalho dos povos nativos, ou seja, os índios. Inicialmente, procuraram aqueles que viviam na costa brasileira; e, posteriormente, com o aumento da demanda de trabalho no corte do pau-brasil e nos engenhos de cana-de-açúcar, os colonizadores passaram a capturar índios que viviam em locais habitualmente mais distantes (ALBUQUERQUE, 2006).

A escravidão indígena perdurou por muitos anos no Brasil. Por volta da segunda metade do século XVI, a oferta de escravos indígenas começou a declinar. Dentre os principais fatores destacam-se as epidemias, a acentuada resistência indígena ao trabalho escravo, as fugas

dos índios para o interior do território e o aumento dos custos para capturá-los e transportá-los até o litoral. Desse modo, uma nova alternativa foi buscada a fim de suprir a constante demanda de trabalho na colônia: a África. Os africanos viraram preferência dos colonizadores portugueses e o tráfico, considerado um grande negócio e fonte de altos lucros, transformando-se na mais importante e lucrativa atividade ultramarina do Atlântico Sul. Milhares de negros africanos foram trazidos à força para o Brasil, conduzidos nos chamados navios negreiros² em condições subumanas, muitos chegando a morrer durante as viagens, vitimados pela escassez de alimentos e água, maus-tratos, superlotação, contato com doenças por eles desconhecidas, além de morte provocada por suicídio (ALBUQUERQUE, 2006).

Sobre os diversos grupos africanos e a forma como foram capturados e conduzidos, Diegues Júnior (1980, p.97) afirma que:

[...] a escravidão não trazia para o Brasil os africanos por grupos ou tribos, nem mesmo por famílias, isto é, respeitando seu agrupamento étnico ou familiar, ou sua condição cultural; essa vinda se fazia através dos grupos diversos que se misturavam nos portos de embarque, nos navios negreiros, e igualmente no território brasileiro, ao se distribuírem para as fazendas, os engenhos, as casas urbanas.

Na mesma perspectiva, Albuquerque (2006 p.39) acrescenta:

Os números não são precisos, mas estima-se que, entre o século XVI e meados do século XIX, mais de 11 milhões de homens, mulheres e crianças africanos foram transportados para as Américas. Esse número não inclui os que não conseguiram sobreviver ao processo violento de captura na África e aos rigores da grande travessia atlântica. A maioria dos cativos, cerca de 4 milhões, desembarcou em portos do Brasil. Por isso nenhuma outra região americana esteve tão ligada ao continente africano por meio do tráfico como o Brasil. O dramático deslocamento forçado, por mais de três séculos, uniu para sempre o Brasil à África.

Como vemos, o rompimento da organização social em que assentava as populações africanas se deu de maneira extremamente violenta, uma vez que foram selecionados aleatoriamente, sem considerar seus agrupamentos étnicos, linguísticos, culturais e sequer seus laços familiares.

De acordo com Costa (1998), a escravidão se constituiu num processo tão marcante nesse país que, às vésperas da independência, em pleno século XIX, o mesmo possuía aproximadamente quatro milhões de negros e mestiços entre escravos e livres, para uma população branca de um milhão e trezentos mil habitantes. O número de escravos no Brasil foi sempre representativo no conjunto da população. Na realidade, o *status* social da época era

² Os navios negreiros, também chamados de navios tumbeiros, foram embarcações utilizadas para fazer a travessia do Atlântico, transportando homens e mulheres do continente africano para as colônias europeias.

aquilatado pela quantidade de escravos que alguém pudesse ter. Assim, a importância do cidadão dependia diretamente das suas posses de escravos, pois estes representavam o investimento de capital e a possibilidade de produção. Era tido, pois, como mais uma mercadoria, sendo objeto de todo tipo de transação: venda, troca, transferência de proprietário, exposição em feiras, etc.

O escravo era, além de tudo, mercadoria: mercadoria que, em caso de necessidade, podia ser vendida ou alugada, possuindo, assim um duplo valor: valia o que produzia e valia como mercadoria. Além de que possuir escravos conferia ao indivíduo posição social. Sabe-se de senhores que colecionavam escravos como colecionavam fazendas. Pelo prazer de sentirem-se importantes e de serem apontados pela coletividade como pessoas de relevo e projeção (COSTA, 1998, p. 72).

No entanto, o privilégio de possuir escravos não era apenas dos grandes senhores de engenho, fazendeiros de café ou de pessoas possuidoras de capital econômico das cidades. Até a primeira metade do século XIX, diversas camadas da sociedade, inclusive pobres e remediados, disseminavam o regime de escravidão. Padres, militares, funcionários públicos, artesãos, comerciantes e pequenos lavradores investiam em escravos. Até mesmo ex-escravos possuíam escravos. Nas cidades, a maioria dos cativos pertencia a pequenos escravistas, gente que no máximo possuía um ou dois escravos. Por isso, não eram apenas os grandes senhores que tinham interesse na manutenção da escravidão (ALBUQUERQUE, 2006).

A sociedade escravista colonial concebia o negro como uma propriedade viva. De acordo com Fiabani (2005, p.129), “[...] a sociedade colonial comungava o pensamento de que o escravista que quisesse tirar melhor proveito de seus escravos deveria aplicar a fórmula: trabalho e castigo”. O negro via no trabalho uma obrigação penosa, geralmente associada às torturas, o que se torna uma contradição, pois o trabalho que se dignifica à medida que se resume no esforço do homem para dominar a natureza na luta pela sobrevivência corrompe-se com o regime da escravidão, quando se torna resultado de opressão, exploração” (COSTA, 1998, p.15).

No Brasil, o conjunto de atrocidades em relação à população negra se constituía numa rebeldia que marcou profundamente esta sociedade. Durante todo o período em que perdurou o sistema escravista, o negro procurou resistir às condições as quais lhe eram impostas, das mais variadas formas: trabalho mal feito, sabotagem na produção, agressões contra senhores e capatazes, rebeliões, abortos, suicídios e fugas. Esta última foi uma das formas de resistência que mais preocupou a sociedade escravista (FABIANI, 2005).

De acordo com Fiabani (2005), os escravos fugiam por vários motivos: trabalho excessivo, castigos, desagregação familiar, dentre outros. Muitas vezes os cativos fugiam por

um determinado tempo na tentativa de negociar melhores condições de trabalho, moradia e alimentação, a manter na mesma fazenda uma família escrava, a cumprir acordos já firmados ou até para conseguir ser vendido a outro senhor. No entanto, nem sempre retornavam ao cativeiro. Viver livre do trabalho forçado e da opressão era a grande aspiração de homens e mulheres que, sozinhos ou em grupo, resolviam escapar da escravidão. Melhor do que as revoltas organizadas, que se faziam difíceis e perigosas, a alternativa mais simples e comum eram as fugas. Os escravos buscavam refúgio em fazendas, povoados e cidades, onde podiam misturar-se aos negros livres e libertos, mas também recorriam aos chamados quilombos³. Na África, o *kilombo* era um acampamento militar de guerreiros, e aqui no Brasil tornou-se um tipo de comunidade organizada, com o objetivo de resistir à sociedade colonial e seu sistema escravista.

Os senhores de escravos temiam qualquer tipo de resistência, as quais podiam pôr em risco suas vidas, além de comprometer todo o investimento que fora feito na compra do seu escravo. Quando os fugitivos já se encontravam organizados nos quilombos, havia a necessidade de expedições extraordinárias chefiadas pelo chamado capitão-do-mato, cujos contratados eram homens brancos, negros livres e até escravos de confiança para recuperar os fujões. Para cada escravo capturado era cobrado dos donos um valor determinado, levando em conta aspectos como distância e/ou outros fatores que pudessem intervir nas buscas (COSTA, 1998).

De modo geral, os fugitivos se refugiavam em lugares de difícil acesso para dificultar as buscas das expedições; mas, também procuravam regiões que pudessem favorecê-los, assim como terra com boa vegetação, perto de rios e propícias para a caça. Os perigos da mata como onças, escorpiões, cobras venenosas, se tornavam problemas irrelevantes se comparados com as condições que lhes eram impostas nas senzalas. Os quilombos reuniam não só escravos em fuga, mas também negros libertos, indígenas e brancos com problemas com a justiça (COSTA, 1998).

Contudo, muitos negros rebeldes se reuniam em pequenos grupos nos arredores de engenhos, fazendas, em lugares conhecidos pelos senhores e autoridades. A aproximação do cativeiro facilitava o abastecimento do quilombo, a comunicação e o planejamento de novas fugas, o que inquietava os donos de terras e escravos.

³O fenômeno em questão recebia outras tantas denominações nas diversas sociedades escravistas nas Américas: palenques, marrons. No Brasil, esses grupos também eram chamados de redutos, comunidades de fujões, mocambos, dentre outras (FIABANI, 2005). Neste trabalho, utilizaremos o termo Quilombo.

Como se vê,

[...] a história do negro no Brasil não se constitui somente de submissão, houve também, é claro, diversas formas de resistência negra à escravidão como revoltas, fugas, assassinato de senhores, abortos e a constituição de quilombos. [...] os quilombos são a materialização da resistência negra à escravidão, foram uma das primeiras formas de defesa dos negros, contra não só a escravidão, mas também à discriminação racial e ao preconceito. (SILVA, 2012, p.6)

Durante toda a sua história de formação, houve aqueles quilombos que tiveram vida curta, outros duraram muitos anos, como foi o caso do Quilombo de Limoeiro e do Quilombo dos Palmares. Palmares foi o maior e mais duradouro quilombo da história do Brasil, chegando a durar quase 100 anos. O local escolhido era acidentado e de difícil acesso, coberto de espessa mata tropical que incluía a pindoba (um tipo de palmeira), daí o nome Palmares. Localizava-se na Serra da Barriga, perto de onde hoje é a cidade de União dos Palmares, em Alagoas. Chegou a ter cerca de 30 mil quilombolas e representou um dos maiores exemplos de luta e resistência, sendo considerado o quilombo mais famoso do Brasil (SANTOS NETO, 2004).

De acordo com Albuquerque (2006, p.120):

Se a vegetação dificultava o deslocamento dos caçadores de escravos fugidos, chamados capitães-do-mato ou capitães-de-assalto, e a abundância de árvores frutíferas, caça, pesca e água potável facilitava a sobrevivência dos quilombolas, também exigia dos moradores habilidade para enfrentar os perigos e as dificuldades da vida na floresta. O mesmo ecossistema que os protegia também os ameaçava. Derrubada a mata, o solo era fértil e úmido, próprio para o plantio de milho, mandioca, feijão, batata-doce e banana. A cana-de-açúcar também era ali cultivada para o fabrico de rapadura e aguardente. Experientes no trabalho agrícola, os negros mantinham plantações que lhes garantiam a subsistência [...].

As informações sobre a formação e a caracterização dos quilombos não são precisas. Os dados dos quais se dispõe hoje em dia foram obtidos através de documentos como despachos, leis provinciais, alvarás, regimentos e outros. Poucos são os registros sobre os quilombos, a maioria deles foi feita pelos capitães do mato em seus diários, por viajantes e nas leis que regulamentavam o comércio de escravos no país. Além disso, outro fator que dificulta um estudo mais aprofundado foi a ação do então Ministro das Finanças, Rui Barbosa, ao ordenar logo após a abolição, que todos os registros sobre a escravidão no país fossem destruídos, argumentando que teríamos que apagar o nosso passado negro (SCHWARCZ, 2001).

Assim, podemos afirmar que o quilombo no Brasil nasce da resistência cultural do negro e representou uma luta de classes dentro da sociedade escravista brasileira. Munanga e Gomes (2006, p. 71) compreendem a ideia da constituição dos quilombos brasileiros como uma

estratégia de oposição “a uma estrutura escravocrata, pela implementação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos”. Reis (2007) atribui à organização de Palmares e de outros quilombos, o propósito de construir uma sociedade alternativa à escravocrata. Dessa forma, não é possível pensar os quilombos apenas como refúgio de escravos, mas como formação de um grupo social que lutava e ainda hoje luta por reconhecimento, liberdade, dignidade. São comunidades que em suas resistências, aprenderam a reexistir.

De acordo com o *Projeto Vida de Negro* (CCN, 2005, p. 25) “as lutas dos escravos, por uma série de motivos, não tiveram a sorte de destruir o sistema escravista. Contudo, condicionaram historicamente a instituição e os mecanismos de repressão”. Neste sentido, Silva Filho e Pinto (2012) afirmam que o escravo conseguiu, à revelia do senhor, construir sua história, recriando sistemas culturais próprios de matrizes africanas, mesmo não conseguindo alcançar a todos.

Como vemos, o fenômeno quilombo existiu e persistiu durante todo o período da escravidão no Brasil. Com a abolição da escravatura, restaram os agrupamentos de afrodescendentes, as chamadas comunidades remanescentes ou comunidades quilombolas; grupos estes que hoje resistem e reexistem na contramão da discriminação e marginalização da sociedade.

2.2 A Abolição da Escravatura e o Surgimento das Comunidades Quilombolas

Na segunda metade do século XIX, especialmente depois da proibição do tráfico, em 1850, o debate sobre a abolição da escravidão no Brasil passou a ser amplamente difundido. No entanto, somente foi consumado depois que todos os países da América e da Europa assim já tinham feito. As elites brasileiras⁴ entendiam que o fim do tráfico teria como consequência o fim do cativeiro. Passaram a refletir que com os altos índices de mortalidade da população escrava e não possibilidade de renová-la por meio do tráfico, a escravidão acabaria por desaparecer (COSTA, 1998).

Sobre essa questão, Moura (1992, p. 54) corrobora:

⁴ As elites brasileiras “compunham-se de fazendeiros, comerciantes e membros de sua clientela, ligados à economia de importação e exportação e interessados na manutenção das estruturas tradicionais de produção cujas bases eram o sistema de trabalho escravo e a grande propriedade” (COSTA, 1999, p.09).

No ano de 1850 é extinto o tráfico de escravos da África para o Brasil. Esse fato marcará profundamente os destinos da escravidão. Com tal medida restritiva, a população negro-africana deixa de entrar, através dos vários portos de desembarque, como componente demográfico no território brasileiro. Levando-se em conta que a média de vida útil do escravo era de 7 a 10 anos, podemos ver facilmente que a população negra tende a decrescer, pois ela não podia recompor-se e alcançar índices de natalidade capazes de repor o número de escravos que morriam.

Com a proibição do tráfico, aumentou o preço do escravo. Possuir escravos passou a ser privilégio de alguns. A partir desse momento o comércio de negros viraria pirataria, pois de um lado as plantações de café se multiplicavam exigindo cada vez mais mão-de-obra e, de outro, se editavam leis que não tinham qualquer expressão real que viesse impedir a escravidão. Cessado o tráfico externo, por volta de 1856, começa a migração do Nordeste e do Sul para as regiões cafeeiras; o deslocamento dos escravos da cidade para o campo e a busca de alugados (diaristas) em fazendas pequenas era grande. Incorria, ainda, que os fazendeiros preferiam os escravos boçais, não nascidos no Brasil, aos ladinos, nascidos no Brasil, dos quais se dizia serem dados a insurreições e atos de rebeldia (COSTA, 1998).

Albuquerque (2006) chama a atenção para um novo tipo de desenraizamento pelo tráfico interprovincial, algo parecido com a violenta separação de famílias e comunidades na ocasião do tráfico transatlântico. Mais uma vez necessitaram adaptarem-se a novos senhores, novas exigências de trabalho, novas regiões.

Diante da persistência em manter o regime escravocrata, os negros escravizados “tomaram iniciativas que aceleraram o fim da escravidão, como as fugas, a formação de quilombos e a rebeldia cotidiana. A movimentação dos escravos teve repercussão política e influenciou decisivamente o processo da abolição” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 176). Dessa forma, conseguiram através de fortes pressões, influenciar senhores e autoridades a optarem pelo fim da escravidão.

Neste sentido, Silva Filho e Pinto (2012, p. 45) afirmam que:

[...] a perda do controle dos senhores sobre a manutenção do regime escravista deixou-os em situação vulnerável. Comprova esse fato o elevado número de crimes contra os senhores e as constantes fugas. Com o tempo, esses fatores levaram os próprios senhores a defenderem o estabelecimento do trabalho livre.

Em 1888, a escravidão, oficialmente⁵, deixou de existir no Brasil. O país entrou na fase do trabalho livre. Dentre os principais fatores que levaram à abolição da escravidão no Brasil, podemos citar: a exigência de um novo modelo de produção, considerando que com a

⁵ A abolição foi oficializada pela Lei Aurea, Lei Imperial nº 3.353, sancionada em 13 de maio de 1888.

Revolução Industrial, a máquina, por exemplo, realizava em menos tempo e com mais eficiência o trabalho de um grande número de escravos; o aumento das fugas e do número de quilombos; crises em produções locais, como foi o caso do algodão no Maranhão, dentre outros. Neste último caso, considerando que os cativos ficavam sem trabalho e mesmo assim precisavam ser alimentados, os proprietários percebiam que os seus escravos estavam dando prejuízos (COSTA, 1998).

No entanto, existiam fortes razões externas. O capitalismo estava se desenvolvendo em várias partes do mundo, e a fabricação de produtos se dava em larga escala para exportação; o que tornava o fim do escravismo no Brasil algo interessante para a Inglaterra, pois dessa forma, conseguiria fazer desse país mais um dos seus consumidores. Além disso, a Inglaterra estava perdendo a concorrência do açúcar e outros produtos agrícolas para o Brasil, pois este conseguia pô-los no mercado internacional por um preço mais baixo, já que todo o trabalho era feito pelos escravos. Como a Inglaterra, naquela época, era considerada a maior potência mundial, esta conseguiu através de constante pressão que o Brasil finalmente pusesse um fim ao seu sistema escravista (COSTA, 1998).

Costa (1999) chama a atenção para o fato da escravidão ter se tornado, por inúmeros motivos, uma instituição falida. Segundo esta autora, os fazendeiros não estavam conseguindo satisfazer suas necessidades de trabalho após a interrupção do tráfico de escravos, também não tinham mais confiança nas possibilidades de sobrevivência da escravidão e por isso não lutaram para mantê-la, sendo esta abolida por um ato parlamentar. “Promovida principalmente por brancos, ou por negros cooptados pela elite branca, a abolição libertou os brancos do fardo da escravidão e abandonou os negros à sua própria sorte” (COSTA, 1999, p. 364).

Mesmo com o fim da escravidão, a maioria dos negros libertos continuou vivendo nas áreas de seus quilombos, alguns se estabeleceram em grupos de negros, buscando maneiras de se relacionar com os diversos segmentos sociais e formando territórios livres. Muitos dos ex-escravos se apossaram das áreas das antigas fazendas e engenhos, uma vez que estas foram abandonadas pelos senhores proprietários. Mesmo depois de abolida a escravidão, os quilombos continuaram se formando, como forma de preservação da cultura e resistência à marginalização e ao preconceito racial. Essas novas comunidades passaram a ser denominadas de diversas formas: redutos de libertos, treze de maio, ex-cativos, redutos, entre outros (FIABANI, 2005).

Ao longo do tempo, a concepção de quilombo foi sofrendo alterações, levando em conta as mudanças sociais e econômicas ocorridas na sociedade. Com isso, as comunidades em questão passaram a receber outras denominações: comunidade remanescente de quilombo, comunidade quilombola, comunidade negra rural, terra de preto, etc. São termos construídos

por categorias sociais distintas, de pontos de vista diferentes, embora tratem de um mesmo tema⁶ (FIABANI, 2005).

Segundo Silva Filho e Pinto (2012), os agrupamentos considerados remanescentes de comunidades de quilombos se formaram a partir de terras doadas ou adquiridas, além de haver os domínios dos antigos quilombos e áreas ocupadas por antigos alforriados. Os seus descendentes permanecem lá há várias gerações, trabalhando de forma coletiva e sem apoderarem-se das terras, individualmente, pois a ocupação destas não é feita em lotes individuais, mas obedecendo aos critérios de comunhão e sazonalidade das atividades desenvolvidas nesse território.

Como se observa, a abolição não significou a quebra imediata da ordem vigente até então. Pela herança do sistema escravista, o negro permaneceu marginalizado da sociedade, abandonado à própria sorte. Sobre isso, Gomes (2015) salienta que após a abolição da escravidão, os quilombos continuaram a se reproduzir; porém deixaram de ser encontrados nos documentos policiais e nos noticiários dos jornais. Em especial no século XX, os quilombos ficaram, em parte, invisíveis e, por outra parte, estigmatizados. Segundo este autor, no pós-abolição, os negros permaneceram invisíveis pela falta de políticas públicas, as quais não enxergavam nos recenseamentos populacionais centenas de povoados e comunidades negras, mestiças, indígenas, ribeirinhas, etc.; suas atividades econômicas não eram consideradas nos dados censitários e praticamente tudo era ignorado nos censos da era republicana. Dessa forma:

O invisível passaria a ser isolado e depois estigmatizado. Populações negras rurais_ isoladas pela falta de comunicação, transporte, educação, saúde e políticas públicas e outras formas de cidadania_ foram estigmatizadas, a ponto de seus moradores recusarem a denominação de quilombolas ou ex-escravos (GOMES, 2015, p. 123).

Conforme ressaltado, no novo contexto pós-abolição, o ex-escravizado obteve sua liberdade civil, porém, isso não significou grandes mudanças, em se tratando das condições materiais de sobrevivência do afrodescendente. Na verdade, essa invisibilidade se fazia de forma proposital, pois “constituiria uma ideologia do isolamento das comunidades rurais e com elas algumas identificadas como negras e descendentes de antigos escravos” (GOMES, 2015, p. 123). Corroborando com essa questão, Silva Filho e Pinto (2012, p. 46) afirmam:

Essa visão reduzida que se tinha das comunidades rurais negras refletia uma invisibilidade produzida pela história oficial, cuja ideologia propositadamente ignorava os efeitos da escravidão na sociedade brasileira e, especialmente, os efeitos

⁶ Neste trabalho utilizaremos o termo “comunidade quilombola”.

da inexistência de uma política governamental que regulamentasse o direito a terras para os quilombos após a abolição da escravidão.

Ganha destaque aqui a questão territorial. Segundo Silva Filho e Pinto (2012), a histórica exclusão da população negra do direito aos territórios se reafirma pela Lei de Terras de 1850, na qual permitia o uso da terra pelas famílias para subsistência; porém, não previu a possibilidade da mão de obra liberta se transformar em pequenos proprietários. Posteriormente, no período republicano, a Constituição de 1891 a qual legislou sobre direitos individuais e direito de propriedade em sua plenitude, mais uma vez não se referiu à multidão de ex-escravos. Isso se manteve por muitos anos.

A partir dos anos de 1980, com o processo de democratização do Brasil e os fervorosos debates em torno da nova constituinte, ganham destaque os movimentos sociais, dentre os quais o Movimento Negro pela luta por direitos e reconhecimentos. Nesse contexto, é criada a Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade pública vinculada ao Ministério da Cultura, instituída pela Lei Federal n.7668, de 22 de agosto de 1988. Na letra da lei, a referida instituição tem por finalidade “promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, p. 01). Houve, nesse período, um maior envolvimento e organização das comunidades quilombolas na busca pelo direito às terras que ocupavam, além de outros negados historicamente.

Uma vez promulgada, na Constituição Federal Brasileira-CF/1988 foi assegurado às comunidades remanescentes de quilombos o direito às terras ocupadas. O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) prevê: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos” (BRASIL, 2016. p.160). No Inciso III do Artigo 2º da Lei 7668/88, é responsabilidade da Fundação Cultural Palmares “realizar a identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos, proceder ao reconhecimento, à delimitação e à demarcação das terras por eles ocupadas e conferir-lhes a correspondente titulação” (BRASIL, 1988, p. 01).

Deste direito conquistado pelo Movimento Negro, surge, segundo Silva Filho e Pinto (2012), a identidade política do quilombola.

Muitas comunidades, até então em geral ditas apenas “comunidades negras” ou que habitavam as chamadas “terras de preto” passam a se assumir quilombolas. Diante deste fenômeno houve uma ressemantização do conceito de quilombo, ampliando-o,

propiciando que um número crescente de comunidades passasse a se autodeterminar desta maneira (SILVA FILHO; PINTO, 2012, p. 12).

O termo remanescente de quilombo, oficializado pela CF/1988, segundo Gomes (2015, p. 129), “era abrangente e operacional no sentido do reconhecimento dos direitos sobre a posse de terras e a cidadania”. Quilombos do passado e do presente se encontraram nessa definição.

Neste sentido, Fiabani (2005) defende que a extensão do critério de reconhecimento de uma comunidade como remanescente de quilombo deve levar em conta a interpretação do quilombo enquanto sinônimo de resistência negra:

Os quilombos nem sempre teriam sido constituídos a partir de movimentos de ruptura com a escravidão, mas também por grupos que desenvolveram práticas cotidianas de manutenção-reprodução de seus modos de vida característicos, através da consolidação de um território próprio (FIABANI, 2005, p. 29).

É possível encontrar comunidades remanescentes dos quilombos da época da escravidão, mas também das décadas seguintes do pós-abolição. De acordo com esta interpretação, Silva Filho e Pinto (2012, p. 04) corroboram:

A ideia de que os quilombos foram apenas reduto de negros em defesa da liberdade é reducionista frente aos estudos atuais. Esses espaços também representaram a existência de uma sociedade alternativa que, ainda hoje, guarda muito da riqueza cultural da matriz africana presente no Brasil.

A categoria remanescente de quilombo não faria referência às sobras do passado ou a uma cultura congelada no tempo, mas à utilização dessa forma de identificação por grupos excluídos pela escravidão brasileira e que buscam reconhecimento no presente (MELLO, 2012).

Em outras palavras, uma comunidade remanescente de quilombo ou comunidade quilombola pode ser considerada tanto aquela que se originou diretamente de um quilombo durante o período escravocrata, quanto a que se formou no pós-abolição. De acordo com Gomes (2015), são tanto as terras herdadas de quilombolas fugitivos e seus descendentes, como também aquelas de doações de senhores ou ordens religiosas, terras compradas por libertos, terras adquiridas do Estado em troca de participação em guerras ou ainda de migrações de libertos no período imediato à abolição. O quilombo representou e representa a sobrevivência física e cultural do afrodescendente, podendo ser compreendido, de certa forma, como uma reexistência.

As histórias dos quilombos brasileiros são variadas, diferenciando-se pelas formas como surgiram, pelas regiões, períodos, personagens, etc. Segundo Melo (2012), o fato de muitas comunidades não terem surgido a partir de insurreições no período escravocrata não poderia obstar o seu reconhecimento enquanto remanescente de quilombo, pois o que está em jogo são as formas de acesso à terra e a história comum de segregação, discriminação e exclusão social.

Desse modo, como identificar uma comunidade quilombola? No início, antropólogos tinham essa missão de adentrar aos locais e fazer esse trabalho de reconhecimento. No entanto, com o avanço de estudos e das discussões acerca dessa temática, a autodefinição⁷ tornou-se um método mais coerente, como enfatiza Almeida (2002, p.67-68):

A meu ver, o ponto de partida da análise crítica é a indagação de como os próprios agentes sociais definem e representam suas relações e práticas em face dos grupos sociais e agências com que interagem [...]. Os procedimentos de classificação que interessam são aqueles construídos pelos próprios sujeitos a partir dos próprios conflitos, e não necessariamente aqueles que são produto de classificações externas, muitas vezes estigmatizantes.

Neste sentido, o critério de autodefinição põe os sujeitos num plano de participantes e protagonistas nesse processo, a partir do momento em que incorporam e dão significados à sua categoria. Na visão de Almeida (2002), a adesão dos grupos à categoria remanescente de quilombo revela uma infinidade de auto definições, cabendo ao antropólogo a investigação etnográfica das circunstâncias em que cada grupo acatou essa definição.

Atualmente, a partir do Decreto 4.887/2003, consideram-se remanescentes de quilombos: “[...] os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003, p. 01). Ainda segundo Art. 2º §1º desse Decreto, a caracterização desses grupos “será atestada mediante autodefinição da própria comunidade” (BRASIL, 2003, p.01) e a Fundação Cultural Palmares tem a incumbência de expedir as certidões de auto reconhecimento às comunidades autodefinidas que requererem tal documento.

A Fundação Cultural Palmares, até então, tinha a atribuição de titular terras quilombolas, porém, por força do Decreto supracitado, o Instituto Nacional de Colonização e

⁷ Processo pelo qual a própria comunidade se reconhece remanescente de quilombo. O amparo legal é dado pela Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), cujas determinações foram incorporadas à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo 143/2002 e Decreto Nº 5.051/2004 – Fonte: <http://www.incra.gov.br/content/quilombolas>.

Reforma Agrária (INCRA) passou, a partir do ano de 2003, a responsabilizar-se pela identificação, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

De acordo com levantamento realizado pela Fundação Cultural Palmares, dados atualizados até a Portaria nº 316 de 23/11/2018, existem no Brasil os seguintes números de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), certificadas ou apenas identificadas em processo de reconhecimento:

Quadro 1 - Quadro geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) no Brasil. Grifo nosso.

Nº	UF	TOTAL DE CERTIDÕES EXPEDIDAS	Nº CRQs IDENTIFICADAS
01	ACRE	0	0
02	ALAGOAS	68	69
03	AMAZONAS	8	8
04	AMAPÁ	40	40
05	BAHIA	658	783
06	CEARÁ	49	50
07	DISTRITO FEDERAL	0	0
08	ESPIRITO SANTO	37	42
09	GOIÁS	50	56
10	MARANHÃO	550	754
11	MINAS GERAIS	286	366
12	MATO GROSSO DO SUL	22	22
13	MATO GROSSO	72	80
14	PARÁ	202	259
15	PARAIBA	37	40
16	PERNAMBUCO	148	160
17	PIAUI	82	87
18	PARANÁ	36	38
19	RIO DE JANEIRO	40	40
20	RIO GRANDE DO NORTE	27	28
21	RONDÔNIA	8	8
22	RORAIMA	0	0
23	RIO GRANDE DO SUL	127	128
24	SANTA CATARINA	13	13
25	SERGIPE	32	36
26	SÃO PAULO	55	60
27	TOCANTINS	38	45
TOTAL		2.685	3.212

Fonte: FCP, 2019

Como podemos observar, o Maranhão é um dos estados brasileiros onde se percebe uma forte expressão afrodescendente. Das mais de três mil comunidades quilombolas existentes no Brasil, depois da Bahia, é o estado do país que concentra o maior número dessas comunidades. No próximo tópico, daremos maiores detalhes de como essas comunidades se formaram e como têm se mobilizado para buscar e garantir seus direitos.

2.3 As Comunidades Quilombolas do Maranhão

A expressiva concentração de comunidades quilombolas no Maranhão se deve ao fato dessa região ter sido um dos principais centros econômicos brasileiros, o que fez com que importasse grande número de escravos. As culturas canavieira e de algodão, por meio das Companhias de Comércio, foram responsáveis pela introdução de escravos africanos na região (ASSUNÇÃO, 1996).

Segundo Albuquerque (2006, p.54), “no século XVIII, Belém e São Luís tornaram-se centros importantes de venda de africanos para toda a região amazônica”. Ou seja, além de se utilizar da mão de obra escravizada, o Maranhão se destacava também como grande fornecedor/vendedor desta para outras localidades vizinhas. Em função disso, às vésperas da independência, esse estado apresentava a mais alta porcentagem de escravos do Império, cerca de 55% (CCN, 2005).

Igualmente ao que ocorrera com as outras regiões do Brasil, os cativos maranhenses formaram inúmeros quilombos. De acordo com Assunção (1996), alguns fatores foram determinantes para a sobrevivência nos quilombos maranhenses: aspectos geográficos, como a existência de terras férteis, rios favoráveis à atividade pesqueira, além de matas fechadas as quais dificultavam a ação das expedições de caça ao fugitivo; insuficiência, ineficiência ou falta de preparo das forças policiais existentes para esse tipo de busca; a longa estação chuvosa (geralmente seis meses) a qual dificultava o acesso das tropas; e a convivência e acoitamento dos escravos fugitivos por parte de pessoas livres.

Dentre os inúmeros quilombos formados no território maranhense, alguns mereceram destaque como São Benedito do Céu, Limoeiro, São Sebastião e Lagoa Amarela. Os mesmos foram registrados pela historiografia brasileira, a partir de registros deixados pelos próprios repressores, assim como os Capitães do mato. (CCN, 2005).

Os quilombos se multiplicaram no Maranhão, principalmente no século XIX. Hoje essas áreas são mais conhecidas como “Terras de Preto”⁸, ou seja,

[...] domínios que foram entregues, doados ou adquiridos, com ou sem formalização, por ocasião da decadência das grandes fazendas monocultoras. Esses locais foram ocupados pela população negra que sobreviveu no período pós-Abolição e serviu como base para a formação de comunidades que, em vários casos, ainda residem na terra (FLABANL, 2009, p. 03).

⁸Este é o termo mais utilizado pelo Centro de Cultura Negra (CCN) do Maranhão e se relaciona com as autodenominações difundidas no meio rural maranhense.

Para reafirmar, Almeida (1989, p. 63) observa que nas Terras de Preto “os descendentes de tais famílias permanecem nessas terras há várias gerações sem proceder à formal partilha e sem delas se apoderarem individualmente”. Na visão desse antropólogo, há uma heterogeneidade de situações de origem dessas comunidades. Terras de Preto, denominação largamente difundida no meio rural maranhense, compreendem terras doadas ou adquiridas por famílias de ex-escravizados; terras doadas pelo Estado em contrapartida à prestação de serviços durante a Guerra da Balaiada; terras correspondentes aos antigos quilombos; e terras de alforriados próximas aos núcleos de mineração (ALMEIDA, 2006).

Cada um desses territórios recebe um nome o qual faz referência a uma família, um santo, uma expressão de aspiração esperançosa, como por exemplo: Santa Rosa, São Benedito, Bom Sucesso, Bom Viver etc. De acordo com o Projeto Vida de Negro (CCN, 2002, p.70), essas comunidades estão classificadas em:

- a) Terras de Preto propriamente ditas: são as terras adquiridas através de ocupações, compras ou desagregações de grandes fazendas;
- b) Terras de Preto em Terras de Índio: são aquelas constituídas a princípio por índios ex-escravos juntamente com os quilombolas;
- c) Terras de Preto em Terras de Santo: terras oriundas da desagregação de fazendas da Igreja Católica.

Segundo indica o Projeto Vida de Negro (CCN, 2005, p. 27):

O contingente populacional negro, em alguns casos, engendrou numa forma específica de apropriação e uso dos recursos naturais, dentro de um território comum. Em numerosos casos, a conquista da autonomia da produção dos povoados se deu no interior das fazendas, diante das vistas do patrão falido e impotente. Esse é o cenário de emergência de uma identidade baseada não exatamente na ideia de quilombo, mas na expressão regionalizada “terras de preto”.

Desse modo, o processo de apossamento das terras do meio rural maranhenses se deu também em função da decadência do modelo de produção econômica, o que obrigou muitos fazendeiros a abandonarem suas propriedades, possibilitando a apropriação dos territórios pelos ex-escravizados e suas famílias.

É interessante destacar que algumas dessas comunidades possuem a particularidade de se constituírem enquanto terras de preto, porém em terras ditas de um santo padroeiro, entregues pela Igreja Católica ao domínio da União. Para ilustrar temos: as terras de São Pedro, no município de Santa Helena, as terras de Itamatatua, de Santa Tereza, em Alcântara, e as terras de Santana, em Bequimão (CCN, 2002).

Contudo, a maioria dessas comunidades ainda não conseguiu a titulação de suas terras, apesar das referências nos planos nacionais para a reforma agrária, aprovadas pelos

governos anteriores. A luta dos negros que se travava antigamente contra o sistema escravista, hoje se configura contra a grilagem, a exploração do latifúndio e a indiferença dispensada pelo poder público.

Neste sentido, Monteiro e Garcia (2011) afirmam que a lei que deu aos escravos o status jurídico de homens e mulheres livres, não ofereceu meios para tornar concreta essa liberdade. A igualdade jurídica não melhorou as suas condições de vida e nem extinguiu os preconceitos alimentados pela escravidão; da mesma forma como também não garantiu a estes o acesso à terra, conforme a Legislação Fundiária de 1850, que firmou a propriedade privada no Brasil e excluiu desse direito a população negra, pobre e camponesa.

Os estudos sobre as terras de preto no Maranhão tiveram início na década de 1970 com o trabalho voluntário de Mundinha Araújo⁹ e outros militantes do Movimento Negro Maranhense. Os mesmos efetivaram uma série de viagens para várias comunidades negras da zona rural maranhense, motivados pela curiosidade em estudar agrupamentos de negros dos quais tinham notícias (FIABANI, 2009). Sobre o pioneirismo desse trabalho, Fiabani (2009, p. 05) relata um trecho de entrevista concedida por Mundinha Araújo por meio de carta:

Ouvira falar que no interior, isto é, nos centros de alguns municípios existiam lugares onde ‘só morava pretos’ e que esses pretos não se misturavam com ninguém, ou seja, não havia qualquer vestígio de miscigenação entre eles”. Naquele tempo a minha curiosidade como negra em saber mais sobre esses negros da zona rural levou-me a contatar aqui mesmo em São Luís com pessoas dos municípios, viabilizado a possibilidade de servirem de intermediárias quando chegasse até lá e tivesse que deslocar-me para os povoados.

Desse modo, a partir do trabalho de identificação dessas comunidades, o movimento das comunidades quilombolas maranhenses ganha uma estrutura que se dividiu em algumas fases, conforme situa Fiabani (2009): a primeira iniciou-se na década de 1970, sob a militância da historiadora e líder comunitária Mundinha Araújo, a qual visitou e identificou conflitos de terras entre os moradores de diversos povoados; a segunda fase teve seu marco a partir do I Encontro de Comunidades Negra Rurais do Maranhense, em 1986, ocasião em que as lideranças puderam estreitar os laços e compartilhar experiências; a terceira fase estabeleceu-se com a instituição do Projeto Vida de Negro, em 1988, criado a partir de ações da Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH) e do Centro de Cultura Negra (CCN); e a quarta e

⁹Mundinha Araújo nasceu no ano de 1943, na cidade de São Luís, no Maranhão. Em 1979, fundou o Movimento Negro Maranhense, que mais tarde se transformaria no Centro de Cultura Negra do Maranhão. A partir do interesse de Mundinha Araújo, como historiadora, surgiram os primeiros estudos sobre as comunidades negras maranhenses (Fiabani, 2009).

última fase, iniciou-se a partir do ano de 1992, com a titulação da primeira comunidade quilombola maranhense. Para que tudo isso se concretizasse, estas comunidades puderam contar (além da imprensa que teve papel importante nas denúncias) com entidades como o Centro de Cultura Negra (CCN), a Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH) e o Projeto Vida de Negro (PVN).

Em 18 e 19 de outubro de 1986, o Centro de Cultura Negra do Maranhão realizou, na capital São Luís, o I Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão, com o tema “O Negro e a Constituição Brasileira”. Participaram do evento comunidades negras rurais, sindicatos de trabalhadores do campo, representantes do Movimento Negro de São Luís e entidades ligadas aos movimentos sociais (FIABANI, 2009). A partir dos encaminhamentos desse encontro, foi possível, a partir da mobilização gerada, a inclusão na Constituição Estadual do Maranhão, em 1989, do artigo 229 que garante o título das terras às Comunidades Remanescentes de Quilombos do Maranhão, possibilitando a titulação das primeiras terras quilombolas no estado.

A partir da primeira conquista de reconhecimento de território quilombola, mais eventos aconteceram como forma de intensificar a expressão do movimento, e como resultado dos mesmos, outras entidades foram criadas: a Coordenação Estadual Provisória dos Quilombos Maranhenses¹⁰ e a Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão-ACONERUQ¹¹ (FIABANI, 2009).

Em todos os encontros realizados pelas comunidades quilombolas, seja em nível estadual ou nacional, a questão da terra foi amplamente discutida, sendo objeto de atenção especial em todas as pautas, visto que a terra é o seu principal meio de sobrevivência. No entanto, para elas, não basta simplesmente ter direito a terra, mas ter direito de preservar o local onde construíram suas histórias e continuam a perpetuar sua cultura.

Como vemos, a questão agrária foi e continua sendo um ponto chave para as comunidades quilombolas maranhenses. Contudo, com o tempo, novas reivindicações foram acrescidas às pautas de forma mais expressiva como cultura, religião, legislação e, em especial, educação.

¹⁰Criada em novembro de 1994, com o objetivo de assessoramento às comunidades negras (PVN, 2002).

¹¹ A ACONERUQ tem como objetivo geral servir como fórum de representação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão. Sua diretoria é eleita entre os representantes das comunidades quilombolas presentes nas Assembleias Gerais. A ACONERUQ surgiu durante a realização do V Encontro de Comunidades Negras Rurais, Quilombos e Terras de Preto do Maranhão, que se deu em novembro de 1997. Foi criada em substituição à Coordenação Estadual Provisória dos Quilombos Maranhenses (FIABANI, 2009).

Desse modo, após essa contextualização dos aspectos históricos da escravidão brasileira e da formação das comunidades quilombolas, abordaremos na seção seguinte um breve traçado da luta dos negros pelos direitos educacionais e, de modo particular, pela Educação Diferenciada, demonstrando o percurso de mobilização social, o amparo legal e a concepção de currículo que abarque as diversidades, identidades, memórias, culturas e corrobore para fortalecer os laços de pertencimento étnico.

3 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO: aspectos legais e curriculares

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização.

(GOMES, 2007, p.18)

Desde o período escravocrata até os dias atuais, os negros sempre estiveram envolvidos em movimentos de resistência, seja pelas formas de negação ao sistema, seja pelas organizações para reivindicar acesso ou ampliação de direitos. Conforme explicitado por Maia (2012), em nenhum momento, durante ou no pós-abolição, o negro foi passivo ou resignado, pois sempre esteve em busca de sua cidadania plena, o que se constitui a marca do Movimento Negro brasileiro na qual também se insere a luta dos quilombolas.

O Movimento Negro no Brasil ganhou destaque entre os movimentos sociais no país e esteve em evidência em vários momentos históricos, desde 1889 no pós-abolição até a atualidade. Entre os anos de 1978 e 2000 o movimento se fortalece e funda o Movimento Negro Unificado (MNU) e, posteriormente, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), objetivando lutar contra o racismo, a violência e a marginalização do negro na sociedade. Uma vez fortalecido, voltou todas as atenções para o plano educacional, focando na revista de conteúdos racistas nos livros didáticos, capacitando professores e buscando a inclusão do ensino da história da África nas escolas (DOMINGUES, 2007).

O movimento negro entende, de acordo com o autor acima mencionado, que a educação é uma luta prioritária para os movimentos sociais, pois quanto maior o nível de escolarização e consciência das pessoas, menores as chances de praticarem e/ou vivenciarem qualquer tipo de situação discriminatória. Desse modo, a educação se tornou uma das suas maiores bandeiras de luta.

3.1 Os Quilombos e as Conquistas Educacionais

No período escravocrata, aos negros era negado o direito de ocuparem os assentos escolares. Tal exclusão era justificada como uma medida preventiva, uma forma de garantir a ordem social, além de afastar as possibilidades dos escravos influenciarem negativamente nesses espaços (FONSECA, 2001).

Do Brasil Colônia ao Brasil República, sempre foi notória a discriminação da população negra em relação ao acesso à educação. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas não seriam admitidos escravos. Posteriormente, foi aprovado o decreto de número 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que “[...] estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2009, p. 7).

De acordo com Fonseca (2001), a Lei do Ventre Livre também não garantiu aos filhos de escravas, nascidos a partir daquela data, o direito à educação formal. Essa Lei dava direito de posse aos senhores de escravos as crianças até oito anos de idade, depois disso poderiam escolher entre ficar com elas até completar 21 anos ou entregá-las ao Estado mediante indenização. Na maioria das vezes, os senhores preferiam ficar com a criança e aproveitá-la para o trabalho, o que consequentemente as impediria de frequentar a escola, pois a saída destas do processo produtivo comprometeria os lucros da propriedade.

No período pós-abolição esse quadro pouco mudou; porém, com a organização dos negros em movimentos sociais e criação de instituições próprias, [...] mesmo que não ocorresse de maneira massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução a partir do momento em que formavam suas próprias escolas, seja sendo instruídas por pessoas já escolarizadas ou adentrando a rede pública (CAMPOS; GALLINARI, 2017, p. 202).

Cruz (2005) afirma que se apropriar dos saberes formais se tornou possível para os negros, mesmo não havendo políticas públicas voltadas a eles, a partir do momento em que tomaram iniciativas, dentro dos movimentos, para criarem suas próprias escolas, tanto nas cidades quanto nas comunidades rurais.

O Movimento Negro no Brasil teve/tem sua importância na luta pelo reconhecimento do direito ao acesso à educação e dos direitos educacionais da população negra, bem como a inclusão das suas histórias e culturas nos currículos escolares. Nesse sentido, “[...] é possível afirmar que este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta” (GOMES, 2011, p. 137).

Sobre os movimentos em favor da educação, segundo Gomes (2011, p. 136):

Ao estudarmos as formas de organização dos negros após a Abolição da Escravatura e depois da Proclamação da República, a literatura nos mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o status político de cidadão (por mais abstrato que tal situação se configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós-abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura.

Corroborando com Gomes (2011), Maia (2012) afirma que a partir da década de 1970 houve uma grande mobilização política do Movimento Negro contemporâneo, o que culminou na aprovação do artigo 216 e do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias-ADCT da Constituição Federal de 1988. De acordo com os respectivos artigos: “Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (BRASIL, 2016, p. 127); “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos. [...]” (BRASIL, 2016, p.160).

Essa foi, sem dúvida, uma das maiores conquistas do Movimento Negro brasileiro e que abriu possibilidades para novas reivindicações que buscavam reconhecimento social e direitos educacionais, sobretudo. Sobre os efeitos desse dispositivo, Jorge (2015, p. 140) afirma que “a efetividade desse direito não diz respeito somente ao domínio dos títulos territoriais, mas também assegura que as comunidades remanescentes de quilombos possam resguardar e reproduzir sua tradição, bens culturais e simbólicos”.

Em 1995, o Movimento Negro realizou a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida, evento executado em Brasília, capital brasileira, em memória aos 300 anos de morte do mártir negro Zumbi dos Palmares. Na ocasião, foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso um documento intitulado Programa de Ações para Superação do Racismo e das Desigualdades Raciais no qual estavam descritos vários indicadores sociais e reivindicações de medidas urgentes relativas às questões raciais no país (MOEHLECKE, 2004).

Segundo Moehleck (2002) a Marcha Zumbi representou um momento ímpar de aproximação e pressão ao poder público, endossado com a apresentação de propostas de políticas públicas voltadas para os negros. Dentre as proposições do Programa supracitado, destacam-se as seguintes demandas:

[...] implementar a Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; conceder bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (MOEHLECKE, 2002, p. 205).

Na mesma data em que esse documento fora entregue, o presidente instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para tratar das denúncias levantadas durante o movimento da Marcha. O grupo avançou na discussão com a realização de dois seminários sobre a temática, nas cidades de Salvador (BA) e Vitória (ES), nos quais foram elaborados “46

propostas de ações afirmativas, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde” (MOEHLECKE, 2002, p. 206). Algumas dessas propostas foram postas em prática.

Como vemos, ao longo das décadas de 1980 e 1990 o Movimento Negro se fortaleceu, atuando com lideranças de projeção nacional que puseram nas pautas políticas o combate à discriminação racial no Brasil, a exemplo da adoção de cotas raciais para a população negra.

A partir dos anos 2000, término do governo FHC e início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a temática do racismo ganha maior notoriedade nas pautas políticas com o lançamento do Programa Brasil sem Racismo, em 2002. Gomes (2011) afirma que a partir dos anos 2000 houve consenso dentro do Movimento Negro sobre a necessidade da implantação das ações afirmativas, com destaque ao direito à educação como componente fundamental para a construção da igualdade racial no país.

De acordo com Campos (2016), dentre as políticas de ações afirmativas implementadas no Governo Lula, está a criação da Lei 10.639/2003 que alterou a LDB e trouxe a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004. “Também no âmbito das ações afirmativas tivemos a aprovação da Lei nº. 12.711, referente às cotas para o Ensino Superior, sancionada em 29 de agosto de 2012 no governo da presidente Dilma Rousseff” (CAMPOS, 2016, p. 66) que estabelece a reserva dentro da cota de escola pública, de um percentual de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência; o que representou um grande avanço na luta pelo direito ao acesso à educação superior dos grupos menos favorecidos, especialmente dos negros.

Inferimos até aqui que o Movimento Negro tem travado, desde o período pós-abolição, imensas lutas contra a discriminação, racismo, pelo fortalecimento da identidade étnica e pela igualdade de direitos e acesso às políticas públicas. Essa entidade serviu de aglutinação para outros movimentos raciais menores e dispersos, inclusive o Movimento Social Quilombola que emana do Movimento Negro e aos poucos vai criando identidade própria.

De acordo com Jorge (2015), a questão quilombola começa a se afirmar e ganhar força a partir do ano de 1982, ocasião da realização do I Simpósio Nacional sobre o Quilombo de Palmares, em Alagoas. A partir de 1987, quando foi instalada a Assembleia Constituinte, já apareceram propostas da sociedade civil e dos movimentos sociais, articuladas em torno da desigualdade racial.

O conceito de movimento social quilombola, entendido como uma representação que prioriza assuntos pertinentes às comunidades quilombolas, tem suas raízes no Movimento Negro Unificado, e nasce a partir da Constituição Federal de 1988, ocasião em que a questão das terras quilombolas entra em pauta com a aprovação do Art. 68 do ADCT e do Art. 216, conforme descrito anteriormente (JORGE, 2015).

No mesmo ano da promulgação da Constituição Federal brasileira, é criada a Fundação Cultural Palmares com o objetivo de promover a arte e a cultura afro-brasileira e de emitir as certidões de autodefinição das comunidades quilombolas. Anos mais tarde, é publicado o Decreto nº 4.887/2003 que regulamenta os procedimentos técnicos para titulação dos territórios ocupados por remanescentes das comunidades dos quilombos. Como vemos, o movimento quilombola angariou importantes conquistas no sentido de reconhecimento e de garantia de direitos territoriais às comunidades.

Tempos passados e a luta continua, agora com mais ênfase no âmbito educacional. Em 2010 é instituída a Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação; e a partir de 2012, as escolas quilombolas passaram a ser regulamentadas pela criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, documento que orienta os sistemas de ensino quanto a organização desta modalidade de educação e dos currículos escolares em suas próprias comunidades, respeitando a cultura e as especificidades de cada uma delas.

O currículo, nessa perspectiva, assume na educação escolar das comunidades quilombolas um valor de centralidade, que definirá valores, concepções educativas, conteúdos e práticas de ensino, voltados para os interesses locais.

3.2 O Currículo para a Escola no/do Quilombo

Conceituado etimologicamente, currículo significa curso, pista de corrida, ou seja, um caminho a ser percorrido com orientações prescritas e fixadas. Mais especificamente, um documento regulamentador e sequenciado com o objetivo de operacionalizar o que deverá ser ensinado e aprendido.

Na visão de Mckernan (2009, p. 23) “um currículo é a proposta de política educacional em oferta feita por uma escola ou faculdade e se compõe de conhecimento, valores, habilidades e outras capacidades que foram intencionalmente planejadas”. Sobre a

intencionalidade do currículo, Malta (2013) sustenta que a ideologia dominante se perpetua por meio do currículo escolar da seguinte forma:

Através do currículo [...] a ideologia dominante transmite seus princípios, por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses, dos mecanismos seletivos que fazem com que crianças de famílias menos favorecidas saiam da escola antes de chegarem a aprender as habilidades próprias das classes dominantes, e por práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a serem submissas e obedientes à classe dominante (MALTA, 2013, p. 345).

Corroborando com esse entendimento sobre a ideologia que sustenta o currículo, Silva (2011, p.148) destaca que:

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. [...] o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável.

Nesse caso, a instituição escolar serve de instrumentalização para o currículo que chega de maneira verticalizada, sem considerar o individual no coletivo. O resultado disso, de acordo com Leite (2014), é a reprovação e a exclusão de crianças e jovens dos bancos escolares, uma vez que não conseguem se reconhecer no contexto escolar. Isso acaba gerando “[...] Jovens originários (as) dos coletivos pobres, excluídos (as) dos espaços públicos e do direito de ver sua cultura retratada nos livros escolares, nos materiais didáticos” (LEITE, 2014, p. 20).

Arroyo (2014), ao fazer uma análise das implicações dos currículos escolares, observa que estes tendem a ignorar a pobreza, desconsiderando os grupos sociais historicamente excluídos, como sujeitos de conhecimento e merecedores de atenção.

Santomé (1995, p. 161) confirma tais análises ao afirmar que:

Quando se analisa de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Dessa forma, segundo Loss (2014, p. 25) o currículo escolar “assume a consciência do senhor, que tem o intuito de conservar a submissão, a ordem e a subordinação da consciência do escravo; escravo, neste contexto, passa a ser o aluno e, até mesmo, o professor”. De outro modo, e seguindo a mesma perspectiva, o currículo oficial trabalha em favor de uma cultura

burguesa, que descaracteriza outras culturas como indígenas e africanas, que tiveram relevância no processo de construção da nossa sociedade. Acabam por negar as raízes históricas brasileiras e impossibilitar o reconhecimento desses povos (PEREIRA e CORDEIRO, 2014).

Tendo essas populações consciência acerca da exclusão da sua cultura no ambiente escolar, acaba que ocorrendo uma disputa pelo currículo. Arroyo (2013, p. 139) ressalta que tal “[...] disputa é porque experiências e coletivos merecem ser reconhecidos, como produtores de conhecimentos legítimos, válidos”. Isso leva, segundo Arroyo (2013), à descolonização do currículo para a construção de um diálogo entre escolas e as diversas culturas.

Nesse sentido, o Movimento Negro e o Movimento Quilombola, ao reivindicar direitos educacionais, trataram de incluir intervenções significativas nos currículos escolares, por meio de proposições de políticas educacionais específicas para os negros. Desse modo, faremos a seguir uma análise das contribuições de um currículo direcionado às populações negras para a efetivação de uma Educação Diferenciada e para a afirmação da sua identidade étnica.

3.2.1 O currículo para a Educação Diferenciada e afirmação étnica

O movimento por uma Educação Diferenciada, como direito das populações negras, já existe nos princípios constitucionais, conforme explicitado no Art. 210 da Constituição Federal: “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2016, p. 124). Ademais, encontra respaldo também na Lei nº 9.394/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26:

Art. 26: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017b, p. 19).

Mesmo de forma muito sucinta, a LDB abriu uma discussão importante no que diz respeito à construção de uma política de educação para as relações étnico-raciais. Posteriormente, com a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, foi incluída no currículo escolar da Educação Básica a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, sendo esta alterada anos mais tarde pela Lei 11.645/2008, que incorpora ao currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essas

leis alteram a LDB/96 e instituem no Brasil um marco legal para que se inclua estas temáticas no currículo oficial das redes de ensino.

A Lei nº 10.639/2003 também é um documento que orienta práticas para uma Educação Diferenciada. Entretanto, as peculiaridades relativas à educação quilombola vão além das previsões dessa Lei, pois “o ensino nas comunidades de quilombos difere-se dos demais em função de estar sempre vinculado à luta política levada a efeito pelos sujeitos dessas comunidades (LEITE, 2016, p. 199).

De acordo com Leite (2016), os quilombolas defendem a Educação Diferenciada por meio das possibilidades da parte diversificada do currículo, bem como da organização curricular, administrativa e pedagógica, pautadas na história e no modo de vida das suas comunidades. Desse modo:

[...] os “saberes” da população são transformados em conteúdos escolares, dando origem a uma concepção de “Educação Diferenciada”, que há algum tempo vem sendo discutida enquanto proposta educacional não somente para as comunidades quilombolas, mas para todas as comunidades étnicas que objetivam a preservação de sua história e sua cultura enquanto elementos constitutivos de suas identidades (LEITE, 2016, p.198).

O entendimento de Educação Diferenciada perpassa a questão curricular, uma vez que visa incluir no currículo das instituições escolares, temas correlatos aos quilombolas e suas comunidades, na perspectiva de desenvolvimento de práticas pedagógicas que venham ao encontro das suas bandeiras de luta, tradições e culturas. A escola quilombola é lugar de perpetuar suas culturas, reafirmar raízes e estreitar laços identitários. Uma escola quilombola de qualidade pode garantir a continuidade da luta dos movimentos que fizeram e fazem história, além de proporcionar melhorias nas condições de sobrevivência e nas vivências entre escola e comunidade.

Portanto, a busca pelo direito a Educação Diferenciada é justificada pela necessidade de uma forma própria de trabalhar a história, a cultura e a afirmação étnica, elementos essenciais para perpetuação do legado deixado pelas ancestralidades: “A oralidade, as histórias contadas pelos mais velhos, os registros de acontecimentos e histórias de vida dos antepassados, fazem parte do processo educativo presente em todos os espaços da comunidade, principalmente na escola” (LEITE, 2016, p. 198).

Para a efetivação de uma Educação Diferenciada, se faz necessário que os atores envolvidos com a Educação Escolar Quilombola, repensem os currículos das suas escolas, agregando a essas, valores, identidades próprias e relações familiares/comunitárias. Para isso,

é imprescindível que esses grupos tomem posse do currículo e o recriem a seu favor, aproveitando o espaço escolar e transformando-o num instrumento que leve em conta suas culturas e fortaleça sua identidade étnica.

Vale aqui salientar que identidade étnica pode ser conceituada, de acordo com Luvizotto (2009, p.31), como:

[...] uma forma de organização social cujo sistema de categorização fundamenta-se em uma origem suposta, origem comum de indivíduos que determina os seus laços identitários. A identidade étnica também implica em acúmulo de heranças culturais que permite que os grupos étnicos se diferenciem.

A identidade étnica quilombola é, segundo Fiabani (2008, p.24), “um fator que identifica, determina o pertencimento e une os membros das comunidades [...]. Ser quilombola significa pertencer a um movimento organizado e ter posição política na busca por direitos”. A afirmação dessa identidade é um dos aspectos fundamentais para que possamos entender o movimento quilombola.

A questão da afirmação étnica ganha força, conforme discutido em seções anteriores, a partir da aprovação do Art. 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988, ocasião em que as comunidades quilombolas ganham reconhecimento perante o Estado, e o direito de terem seus territórios titulados. Fiabani (2008) atribui a esse episódio e ao processo de ressemantização (recriação) do conceito de quilombo, o auto reconhecimento de muitos desses grupos, e a percepção de que a sua história e a sua cultura foram construídas e perpetuadas em um determinado território comum.

A partir do momento em que as comunidades assumiram a identidade quilombola, por meio do movimento organizado, diversas questões vieram à tona, como direito a terra e às políticas públicas. Desse modo, a luta pela permanência em suas terras trouxe consigo outras prerrogativas, dentre as quais o direito à educação em seus próprios territórios, e posteriormente, a preocupação com o tipo de currículo que estava sendo provido em suas escolas. Por essa razão, o movimento sugere um tipo de educação que possibilite um contraponto ao currículo branco, elitista:

[...] as escolas quilombolas vão escrevendo uma outra história, que retrata a riqueza da tradição e da cultura de suas comunidades, e vão ensinando a todas as escolas que a história pode ser contada também pelos (as) que lutaram e resistiram à dominação branca europeia (LEITE, 2014, p. 47).

Sendo o currículo uma construção social, podemos afirmar que o mesmo ocupa um lugar político, e por essa razão precisa ser construído pelos sujeitos a quem se destina a escolarização. Ou seja, para que a escola possa atender as demandas/necessidades desses grupos sociais, se faz necessário recriar o currículo; o que se justifica em Santomé (2013, p. 226):

[...] no sistema educativo atual são muitos os alunos que não se sentem reconhecidos, entre outros motivos porque os grupos sociais, culturais, linguísticos e étnicos aos quais pertencem não existem nos conteúdos culturais trabalhados nas escolas e muito menos nos materiais didáticos com os quais realizam suas tarefas escolares.

Nesse sentido, pensar um currículo que contemple as especificidades das comunidades quilombolas, significa dizer que a escola precisa assumir posturas pedagógicas de desconstrução dos modelos hegemônicos/dominantes. Para tanto, Apple (2011, p. 90) enfatiza que “O currículo [...] deve ‘[...] reconhecer as próprias raízes’, na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem”. Santomé corrobora com essa afirmativa:

A educação não pode ser um instrumento que gere ódio e, portanto, que sirva para romper os laços tanto com a família como com a comunidade de origem. [...] Educar é totalmente o contrário de formar seres desvinculados socialmente, pessoas sem raízes ou tradições culturais. (SANTOMÉ, 2013, p. 10)

A escola, por sua vez, tem o compromisso social de democratizar acesso e permanência desses grupos, como também de trabalhar um currículo sensível à diversidade cultural e racial. Segundo Santos e Lopes (1997), o espaço escolar pode ser utilizado para fortalecer e dar voz aos grupos historicamente oprimidos e excluídos da sociedade. Desse modo, a intervenção dos educadores é importante para reverter essa tendência histórica que está presente na escola, trabalhando no sentido de garantir não só o reconhecimento como também a valorização e o respeito pela diversidade cultural.

Somente com uma educação escolar que reconheça e dê centralidade aos sujeitos historicamente excluídos, será possível avançar na construção de imagens e autoimagens positivas, além de propiciar a desconstrução de estereótipos e construção de novos conhecimentos agregados ao respeito, à formação de valores, consciência política e fortalecimento da identidade étnica.

Pensando nessas particularidades, a Educação Escolar Quilombola foi incluída na Educação Básica como modalidade, bem como foram instituídas suas diretrizes curriculares para orientar os sistemas de ensino nessa tarefa de agenciamento dos currículos escolares para efetivação de uma Educação Diferenciada.

3.2.2 A Educação Escolar Quilombola e suas Diretrizes Curriculares

Conforme elucidado anteriormente, o movimento da Educação Diferenciada teve início bem antes da Lei nº 10.639/2003 e ganhou forças após aprovação desta. A aplicabilidade dessa Lei busca sensibilizar os sistemas de ensino para a importância do respeito à diversidade cultural e étnica. No entanto, trabalha as questões étnico-raciais de maneira generalista, sem focar em especificidades quilombolas (LEITE, 2016).

A partir dessa constatação, o movimento quilombola saiu em defesa de uma política educacional específica para as comunidades. Na Conferência Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2010, foi muito debatida a necessidade de formulação de políticas específicas que pudessem atender as demandas educacionais das comunidades quilombolas, uma vez que a Lei nº 10.639/2003 não trata dessas especificidades (BRASIL, 2010a).

Posteriormente foi publicada a Resolução nº 4, de 13 de julho 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, institucionalizando a Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação (BRASIL, 2010b). O texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2011), definiu que a educação quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e estes devem “promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo” (BRASIL, 2011, p. 09).

A proposta de educação quilombola repassa para as escolas existentes nas comunidades, a responsabilidade para que estas construam um projeto pedagógico específico, tendo em vista as peculiaridades comunitárias:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais 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. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2011, p.21).

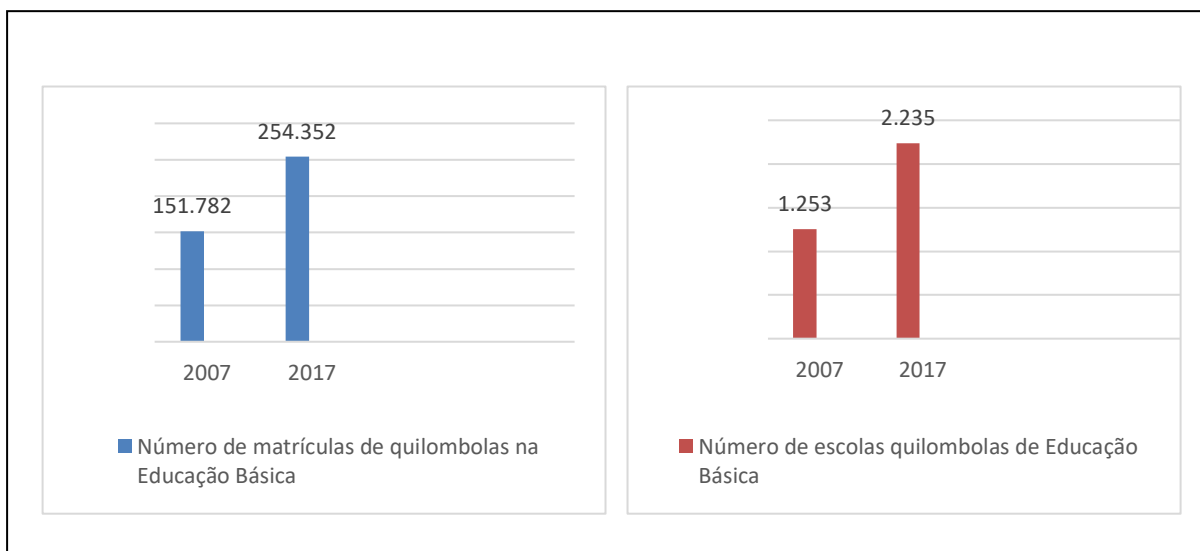
Em junho de 2012, a partir das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e das manifestações e contribuições de representantes de organizações quilombolas, governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil, foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e homologadas pelo Ministro da

Educação em novembro do mesmo ano, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Resolução Nº 8 de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012). Tal dispositivo regulamenta o funcionamento de escolas em comunidades quilombolas ou próximas a estas. A partir de então, as escolas situadas nesses territórios passam a ser enquadradas como quilombolas, conforme especificações das Diretrizes:

[A Educação Escolar Quilombola] deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (BRASIL, 2012, p. 03).

Segundo dados do Censo Escolar 2007, divulgados pelo Ministério da Educação, havia no Brasil, nesse período, 151.782 estudantes quilombolas matriculados na Educação Básica, distribuídos em 1.253 estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2007). Após a regularização das escolas existentes nos territórios quilombolas, esses números sofreram acréscimos consideráveis, pois segundo dados do Censo Escolar 2017, atualmente há 254.352 matrículas na Educação Básica, distribuídas em 2.235 escolas quilombolas nas diferentes regiões brasileiras (INEP, 2018):

Gráfico 1 - Demonstrativo de números de matrículas e escolas quilombolas nos anos de 2007 e 2017



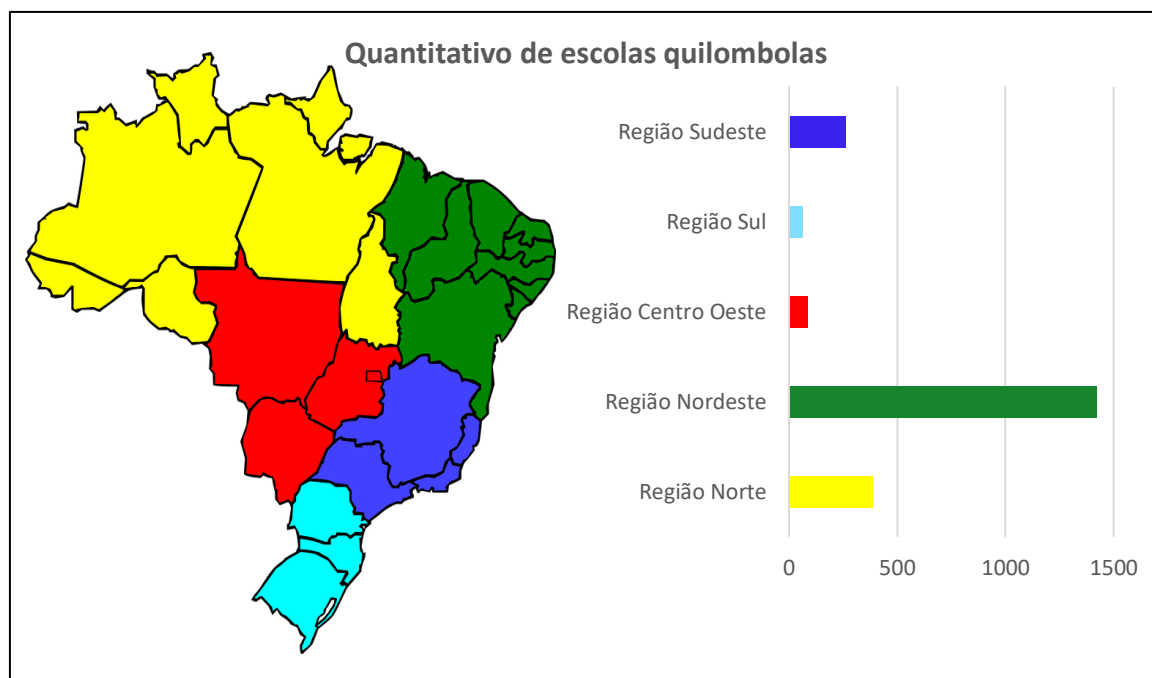
Fonte: Construído pela autora a partir de informações do MEC (2007) e INEP (2018)

Por meio desse quadro, é possível verificar que num espaço de 10 anos o número de escolas quilombolas quase duplicou. Isso não quer dizer, necessariamente, que houve somente ampliação de estruturas físicas, mas também mudanças nos informes repassados ao

Censo Escolar, uma vez que nos últimos anos mais comunidades assumiram-se e/ou passaram pelo processo de autodefinição enquanto remanescentes de quilombos. Além disso, a partir do ano de 2012, com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, as escolas situadas nesses territórios incorporaram-se à modalidade de Educação Quilombola, sendo necessário, nesse caso, um tratamento diferenciado pelos gestores dos respectivos sistemas de ensino.

Atualmente, essas escolas estão distribuídas no território brasileiro da seguinte forma:

Gráfico 2 - Quantitativo de escolas quilombolas por região brasileira



Fonte: Construído pela autora a partir de informações do INEP (2018)

Como é possível verificar, a região Nordeste possui o maior número de escolas quilombolas, seguido da região Norte, Suldeste, Centro-Oeste e Sul. Portanto, há necessidade de enquadramento dessas escolas nos regulamentos das DCNEEQ's; porém, nem todos os sistemas de ensino estão preparados para lidar com essa demanda que exige satisfação das condições objetivas, estruturais e pedagógicas para uma prática condizente com o que está posto pela legislação.

Segundo as DCNEEQ's, em seu artigo 3º, cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir, dentre outros princípios, “a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas” (BRASIL, 2012, p. 03). Além

disso, faz parte dos princípios da Educação Escolar Quilombola a garantia de várias ações, dentre as quais a “[...] implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 06). Ou seja, o documento enfatiza a importância da elaboração de currículos abertos, flexíveis e específicos, que estejam relacionados à cultura de cada uma das comunidades. Isso é corroborado no Art. 34 das referidas Diretrizes, que salientam que os currículos devem levar em conta as peculiaridades e interesses locais, os quais deverão constar em seus projetos político-pedagógico, bem como “considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, p. 13).

Para um estudo mais minucioso acerca da efetivação desse currículo voltado para as peculiaridades locais e interesses étnicos, elegemos escolas situadas na cidade de Bequimão/MA como locus para uma investigação e para o desenvolvimento de uma proposta específica para a parte diversificada do currículo das escolas quilombolas desse município. Tal proposta tem por intuito propiciar a valorização dos sujeitos nos espaços escolares, de modo a colaborar para que sua cultura seja reconhecida e perpetuada.

A próxima seção se dedica à descrição metodológica e do desenvolvimento da pesquisa de campo, ocasião em que traremos à tona as vozes dos sujeitos, suas opiniões, dificuldades, receios e anseios sobre o currículo escolar e a sua efetivação na prática.

4 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DE OFICINAS PARA O CURRÍCULO DIVERSIFICADO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS BEQUIMÃOENSES

[..] entre desejos, sonhos, princípios legais e políticas educativas, a diversidade social e cultural desafia nossas práticas e nossos valores e nos coloca diante de nosso enigma maior: a diferença do outro, a semelhança do mesmo.

(GUSMÃO, 2003, p. 103).

A presente pesquisa, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), foi desenvolvida na cidade de Bequimão, estado do Maranhão. Respeitada a natureza de um mestrado profissional, seguiu trajetórias metodológicas no sentido de uma intervenção na realidade estudada. Desse modo, conhecimentos foram produzidos, além da construção de uma proposta específica para a parte diversificada do currículo escolar, materializada em forma de Cadernos de Oficinas Pedagógicas, para subsidiar as ações dos professores das escolas quilombolas no município em questão.

Além da literatura pertinente, observações de campo, os conhecimentos e vivências dos sujeitos envolvidos fomentaram importantes contribuições para o desenvolvimento do relatório desta pesquisa e seu produto final, como forma de oportunizar ao leitor sensações e sentimentos vividos durante o contato com os sujeitos pesquisados, optamos por dar vozes a estes por meio de narrativas inseridas no corpo do trabalho, resultantes de entrevistas, questionários e formação de grupos focais.

Como campo de pesquisa, buscamos as escolas municipais que estão situadas em territórios quilombolas, reconhecidos e certificados pela Fundação Cultural Palmares. Os sujeitos eleitos para coleta de dados foram os docentes, gestores/coordenadores e discentes das escolas quilombolas, além de lideranças das comunidades em que estão situadas as referidas escolas.

Nesta seção, discorreremos sobre a trajetória da pesquisa, partindo da contextualização histórica de formação dos quilombos do município de Bequimão, as narrativas dos atores escolares e comunitários, o evento de formação pedagógica proposto e ministrado pela pesquisadora para esses agentes, bem como o processo de construção dos Cadernos de Oficinas Pedagógicas, produto desta pesquisa. Além disso, relatamos a experiência de aplicação de uma das oficinas contidas no material produzido, ocasião em que operacionalizamos a proposta pedagógica em uma das escolas quilombolas estudadas.

4.1 Os Quilombos Bequimãoenses

Localizado na região do litoral ocidental maranhense, Bequimão possui uma área de 797,716 km², 20.344 mil habitantes até 2010 e uma população estimada em 21.260 habitantes para o ano de 2018 (IBGE, 2010). Está dividido administrativamente em 17 polos com 57 povoados no total¹².

Ilustração 1- Localização da cidade de Bequimão no mapa do estado do Maranhão



Fonte: Google Mapas¹³

Bequimão é uma cidade pequena e está situada entre os municípios de Alcântara, Peri Mirim e Pinheiro, fazendo fronteira também com o município de Central do Maranhão. É cortada pelos rios Itapetininga e Pericumã.

A seguir, imagens da igreja matriz e do cais do porto por onde passa o rio Itapetininga, localizados no centro da cidade.

¹²De acordo com o Censo 2010, o município é composto pelos seguintes povoados: Águas Belas; Areal; Ariquipá; Balandro; Barroso; Baixo Escuro; Beira Campos; Bem Posta; Boa Vista; Buritirana; Calhau; Centro dos Cãmara; Centrinho dos Santana; Centrinho Buritizeiro; Codozinho; Coelho; Deserto; Em Botija; Floresta; Frederico; Flexal; Geniparana; Iribuí; Iriritiua; Itaputíua; Jacaretíua; Jacioca I; Jacioca II; José Felipe; Jurereitá; Macajubal; Mafra; Maracujá; Marajatuia; Marinha; Matinha; Mojó; Monte Alegre; Muricizal; Paracatíua; Pericumã; Ponta dos Soares; Pontal; Privado; Quindíua; Ramal de Areal; Ramal do Quindíua; Rio Grande; Santa Rita; Santa Tereza; Santa Vitória; Santana; São João; Sumaúma; Titara; Vila do Meio; Vila Nova (IBGE, 2010).

¹³Disponível em https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8e/Maranhao_Municip_Bequimao.svg

Ilustração 2 - Imagens atuais da cidade de Bequimão



Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Com base nos registros históricos do município, nos seus primórdios, Bequimão estava localizado em uma aldeia indígena denominada Tapuitininga¹⁴, situada na cabeceira do rio Tapuitininga (hoje denominado Itapetininga), que desemboca na baía de Cumã. Os primeiros habitantes foram os índios Tupi-Guarani e os Tupinambás. Fazia limite com Tapuitininga, a aldeia Tapuitapera (atual cidade de Alcântara).

De acordo com Pereira (2012), Daniel de La Touche organizou em 1612, em parceria com um grupo de franceses, uma expedição para conquistar o Maranhão, mas foram expulsos pelos portugueses em 1615. Desse modo, Jerônimo de Albuquerque assumiu o governo e Alexandre de Moura criou a Capitania Tapuitapera e Cumã, em 1616 (Tapuitininga estava incluída nessa jurisdição). O povoamento da região teve início em 1619, por imigrantes portugueses vindos das ilhas dos Açores, os quais foram distribuídos em São Luís e na Capitania de Tapuitapera e Cumã.

Nesse contexto, esse autor acrescenta:

As aldeias e comunidades indígenas passaram a ser propriedades das capitanias, e os donatários distribuíam sesmarias aos colonizadores sem se importarem se estavam ou não habitadas pelos nativos. Os novos donos implementavam fazendas, engenhos ou qualquer sistema agropecuário, cuja produção dependia de mão de obra escrava e a princípio apenas os índios trabalhavam no cativeiro. Posteriormente, escravos africanos foram comprados e utilizados na lavoura. Este sistema cruel de submissão humana foi utilizado pelos colonizadores de Tapuitininga, Tapuitapera e todas as regiões do Maranhão e do Brasil (PEREIRA, 2012, p.174).

¹⁴ Existem controvérsias a respeito do verdadeiro nome. Alguns historiadores, ao longo dos tempos, chamaram de maneiras diferentes, denominando: Itapetininga (ita=pedra, pe=caminho, tininha=seco e branco), Tapetininga (tapeti=senhora, senhora de cabelo seco e branco), Tapitininga (tapiti=coelho, coelho de cabelo seco e grande). De acordo com PEREIRA (2012), a forma correta é TAPUITININGA, ou seja, tapuio de cabelo comprido, seco e branco ou casa de tapuio de cabelo comprido, seco e branco.

Ao penetrarem nas aldeias, os colonizadores portugueses estavam predestinados a escravizar ou exterminar os nativos, com o interesse de se apossar das terras, sem considerar os povos que ali já se encontravam. Tempos depois, havia na região alguns poucos índios remanescentes, apesar das lutas travadas pelos indígenas para preservar suas vidas e seus territórios. Para continuar o trabalho na lavoura, a mão de obra do negro africano foi introduzida em Bequimão, assim como aconteceu em outras regiões do Brasil (PEREIRA, 2012).

Em um momento posterior, por iniciativa do Sr. Antônio Rodrigues (“proprietário” de terras), uma área é doada para a construção de uma capela em homenagem a Santo Antônio (muito cultuado em Portugal por se tratar do padroeiro de Lisboa). De acordo com Pereira (2012), o terreno doado para construção da igreja ficava a margem esquerda do rio Tapuitininga, em frente ao porto de terra firme dos índios Tupinambás e onde os europeus ancoravam suas caravelas. Exatamente nesse local, o cacique Ita-on-goua (Pilão de Pedra) comandava as guerrilhas contra os invasores. E foi lá que nasceu a cidade. Posteriormente, em razão da capela de Santo Antônio, a freguesia recebe o nome de Santo Antônio e Almas¹⁵.

Segundo Araújo (2012), o solo fértil atraiu novos moradores e o diálogo com os mesmos facilitou a organização em busca da emancipação do município. Sob a liderança do capitão José Mariano Gomes de Castro e Holfênio João Cantanhede, as iniciativas obtiveram êxito e, em 1923, criou-se o município com a denominação de Godofredo Viana, então governador do Estado. Em 1930, o topônimo foi alterado para Bequimão, perdendo sua autonomia no ano seguinte, porém restaurada quatro anos depois.

Sobre os aspectos econômicos da cidade de Bequimão, na era do Maranhão colonial, Araújo (2012, p. 77) comenta:

Nos séculos XVIII e XIX, a população dessa região vivia da pesca e da agricultura, em especial do plantio da mandioca e do arroz. Posteriormente foram instalados alguns engenhos de açúcar na região, como é o caso do povoado de Ariquipá, onde a mão de obra era maciçamente escrava. Hoje, reconhecida como comunidade quilombola, o Ariquipá é ocupado por descendentes de africanos escravizados. Com a crise econômica no Maranhão Imperial e o abandono do Engenho pelos senhores, os escravos ocuparam a Casa Grande e as respectivas terras.

Conforme abordagem anterior, a região que hoje compreende o município de Bequimão recebeu inúmeros escravos, principalmente por compor a região do litoral ocidental maranhense, considerada rica desde o Maranhão Colonial. Essa região despertou interesse da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão (uma das Companhias criadas pela Coroa

¹⁵ A região também recebeu pelos portugueses, a denominação de “Cabeceira” por estar situada no ponto final de navegação de suas embarcações.

Portuguesa com o objetivo de enriquecer o seu país, por meio da exploração das riquezas de suas colônias). Segundo Araújo (2012), na época da Companhia do Comércio do Grão-Pará e Maranhão (1755 – 1777), houve um tráfico intenso, com a importação de 12 mil escravos; já entre os anos 1812-1820, esse número aumentou para 41 mil. A autora ainda acrescenta:

O Maranhão apresentou, às vésperas da Independência, a mais alta porcentagem escrava do Império, algo em torno de 55%, concentrada nas fazendas de arroz e algodão, e mais tarde nos engenhos açucareiros, situados nos vales do Itapecuru, Mearim e Pindaré, e na região da baixada ocidental maranhense (ARAÚJO, 2012, p.79).

Como vemos, existiu nessa região um número significativo de escravos, principalmente em função das fazendas de algodão e engenhos de cana-de-açúcar, produtos mais cultivados e que marcaram a economia da época naquela localidade.

Como já citado, a desagregação de grandes propriedades monocultoras retrata bem a história de formação da maioria das comunidades quilombolas no estado do Maranhão, da mesma forma, na cidade aqui mencionada. Em grande parte delas os remanescentes quilombolas vivem nos arredores das antigas propriedades, onde seus antepassados trabalhavam como escravos, o que nos leva a entender a origem dos quilombos na cidade de Bequimão.

De acordo com Pereira (2012), na primeira metade do século XIX, Alcântara e Santo Antônio e Almas (atual Bequimão) chegaram ao ápice da produção agropecuária. Os engenhos produziam bastante e as fazendas, com grandes rebanhos, além de atender à demanda local, ainda exportavam para a Europa. Porém, ao final da segunda metade do XIX, a produção entrou em declínio, resultado de fatores como altos impostos de importação, concorrência internacional (como o caso dos produtos industrializados da Inglaterra), proibição do tráfico negreiro, alto preço do escravo no mercado, dentre outros.

Para além de todos os motivos aqui expostos, Pereira (2012), a partir de suas pesquisas sobre a cidade de Bequimão, afirma que:

Remanescentes de escravos que vivem em extrema pobreza nos arredores das ruínas de fazendas e engenhos nos municípios de Alcântara e Bequimão alegam outras versões decisivas para esta decadência da agricultura, no final do Império. Eles citam a revolta dos escravos, o abandono das plantações e a fuga para as matas (PEREIRA, 2012, p.143).

Segundo este autor, os senhores de engenho sentiam-se inseguros em razão das frequentes fugas de seus escravos, os quais faziam parte dos seus patrimônios e representavam

poder e dinheiro; perdê-los, gratuitamente, significava empobrecimento inaceitável à decadente aristocracia rural (PEREIRA, 2012). O mesmo autor cita alguns fragmentos de pesquisas sobre as fugas de escravos das fazendas de Alcântara e Santo Antônio e Almas:

A concentração de negros fugidos na região assustava proprietários e autoridades. Os rebeldes se organizavam nas matas e nos campos. O espírito de liberdade contagiou os escravos, sofridos e humilhados pelo sistema escravocrata desumano [...] Só no ano de 1853, o presidente da Província do Maranhão enviou 11 expedições policiais para combater os escravos aquilombados de Alcântara a Turiaçu (PEREIRA, 2012, p. 145)

[...] o desejo de liberdade encorajava e fortalecia a luta. “...O negro Virgulino usava em cada mão uma faca, com o cabo furado e pendurado em corrente para não perder, quando lutava. Foi preso numa emboscada comandada pelo próprio senhor, que gritava irritado:

-Quem sou eu, Virgulino!

-É uma onça, meu senhor!

-Diga quem sou eu!

Já disse, é uma onça!”

Com os pés e as mãos amarrados nas costas, Virgulino foi surrado e exposto ao ridículo para servir de exemplo aos outros escravos. (Depoimento de Cândido Pinheiro, delegado de polícia de Bequimão, lembrando informações orais que se transmitiam de geração em geração) (PEREIRA, 2012, p. 147/148).

Como é possível inferir, com frequência os escravos organizavam revoltas, fugas e outras formas de enfrentamento ao regime. Isso significava motivo de preocupação para os proprietários que aos poucos foram perdendo espaço para os movimentos de resistência e, conseqüentemente, falindo por falta de produção.

De acordo com o Projeto Vida de Negro, a desagregação da economia rural maranhense de base escravista provocou o abandono de muitas fazendas por seus proprietários, o que possibilitou ao ex-escravizado permanecer nessas terras abandonadas, onde já trabalhavam. Ali puderam preservar formas simples de viver, mantendo suas tradições de trabalho, família, religiosidade, elementos estes que auxiliariam na manutenção de sua identidade negra (CCN, 2002).

Com a sanção da Lei Aurea, os poucos escravos que ainda restavam nas senzalas partiram para os quilombos. Apesar da euforia pela tão sonhada liberdade, outra situação veio à tona: o ex-escravizado encontrava-se sem casa, sem emprego, sem saúde, sem educação e sem perspectivas, o que refletiu na realidade vivenciada ainda hoje pelas comunidades remanescentes.

Após a abolição da escravatura, Santo Antônio e Almas perdeu seu poderio econômico, sendo que toda produção fora exportada. Alguns engenhos ainda funcionavam, mas aos poucos se acabaram, como o caso do engenho Monte Palma, no povoado Rosário,

pertencente à família Cantanhede; engenho Lidia, em Quindiuá; engenho Ariquipá, dos Magalhães Ramalho; e engenho São Luís, dos Gomes de Castro (PEREIRA, 2012).

Atualmente, Bequimão é formado por 57 povoados dos quais grande parte se formou a partir de quilombos. Contudo, apenas as comunidades de Ariquipá, Conceição, Juraraitá, Mafra, Marajá, Pericumã, Ramal de Quindiuá, Rio Grande, Santa Rita, Sibéria e Sassuy estão certificados pela Fundação Cultural Palmares como comunidades quilombolas. As comunidades de Pontal, Quindiuá e Santa Flor foram identificadas, porém, até o presente momento, sem qualquer processo aberto para emissão das respectivas certidões, conforme especificado nos quadros abaixo.

Quadro 2 - Quadro demonstrativo das 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	Juraraita	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 Quinduíá	Certificada	27/04/2010
Bequimão	2101905	Rio Grande	Certificada	19/11/2009
Bequimão	2101905	Santa Rita	Certificada	31/12/2012
Bequimão	2101905	Sibéria	Certificada	30/07/2013
Bequimão	2101905	Sassuy	Certificada	26/11/2013

Fonte: Fundação Cultural Palmares. Adaptação do quadro de Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (Crqs) atualizada até a portaria Nº 316/2018, publicada no DOU de 23/11/2018. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-ma-04122018.pdf>

Vale aqui ressaltar que comunidade certificada diz respeito àquele território que passou pelo processo de autorreconhecimento e já possui a certidão de autodefinição emitida pela Fundação Cultural Palmares (FCP). De outro modo, comunidade identificada é aquela que se auto reconhece e/ou foi reconhecida enquanto remanescente de quilombo por meio de estudo antropológico de órgão/instituição competente, porém sem certificado de autodefinição concluído.

Quadro 3 - Quadro demonstrativo das 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	Quindiua	Identificada
Bequimão	2101905	Santa Flor	Identificada

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

Para os habitantes dessas comunidades, a posse da terra sustenta os laços familiares e demais relações desenvolvidas no território, fazendo com que permaneçam no local. De acordo com o Projeto Vida de Negro (CCN, 2002), essas terras são denominadas pelos próprios moradores como “terras de preto”, uma classificação maranhense, indicativa da terra como fator de identidade étnica, mas que também possibilita a delimitação do espaço onde vivem, demarcando limites tanto para si quanto para aqueles que estão de fora.

Embora avanços já tenham ocorrido com relação às certificações pela Fundação Cultural Palmares das comunidades quilombolas de Bequimão, nenhuma delas possui titulação de seus terrenos. Para ilustrar, os seguintes processos encontram-se abertos junto ao INCRA:

Quadro 4 - Quadro demonstrativo das Comunidades Remanescentes de Quilombos (Crqs) do Município de Bequimão em processo de titulação de territórios.

Município	Número do processo	Comunidade Remanescente de Quilombo	Ano de Abertura
Bequimão	54230.001867/2007-82	Ariquipá	2007
Bequimão	54230.006875/2009-87	Rio Grande	2009
Bequimão	54230.007548/2009-42	Ramal do Quindiua	2009
Bequimão	54230.005743/2011-52	Conceição	2011
Bequimão	54230.008009/2011-45	Juraraitá	2011
Bequimão	54230.005176/2011-34	Mafra	2011
Bequimão	54230.005746/2011-96	Pericumã	2011
Bequimão	54230.005793/2011-30	Santa Rita	2011

Fonte: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Construído a partir de Informações disponíveis em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-processosabertos-quilombolas-v2.pdf>.

A questão da titulação de territórios quilombolas representa um imenso desafio, tanto para as regiões de quilombos em Bequimão, como também para grande parte das

comunidades remanescentes de todo Brasil. Apesar disso, com os esforços do Movimento Negro, hoje, as comunidades quilombolas brasileiras têm conquistado benefícios, além de conseguir pôr assuntos pertinentes nas agendas governamentais. Como exemplo disso, temos a realização anual da Semana do Bebê Quilombola¹⁶, sendo Bequimão o primeiro município brasileiro a executá-la no ano de 2013, com o objetivo de implementar ações que viabilizem os meios de garantir direitos de crianças de até 6 anos de idade, nascidas em comunidades remanescentes de quilombos.

Destaca-se também no município a atuação do Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEQ). Trata-se de uma organização das comunidades quilombolas locais, desdobramento do Movimento Quilombola do Maranhão (MOQUIBOM) que iniciou sua atuação no ano de 2010 em algumas comunidades quilombolas de regiões maranhenses (incluindo Bequimão) e protagonizando importantes conquistas para as mesmas, com destaque para os reconhecimentos por autodefinição pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e abertura de processos de titulação dos seus territórios.

De acordo com o coordenador geral do MOQBEQ, Sr. Fábio Costa Silva, embora o referido Movimento esteja regionalmente vinculado ao MOQUIBOM, o mesmo foi criado em 2016 pela necessidade de articulação local para atendimento de demandas específicas das comunidades quilombolas do município. Está estruturado em duas coordenações específicas: Coordenação Ampliada e Coordenação Executiva, com caráter deliberativo e executivo, respectivamente. A partir de então, o MOQBEQ conseguiu avançar em termos de organicidade, estando à frente dos processos de autodefinição pela FCP e promovendo formações das lideranças comunitárias. Ademais, o MOQBEQ atua junto às comunidades, levando formações, informações, sensibilizando o poder público para a observância do direito ao acesso às políticas públicas, incentivando as organizações internas em cada comunidade, buscando parcerias para o desenvolvimento de atividades de promoção à saúde, educação e lutas pela regularização fundiária dos seus territórios.

¹⁶A 1ª edição da Semana do Bebê Quilombola foi realizada no município de Bequimão. É resultado da parceria entre o Governo do Maranhão, por meio da Secretaria Estadual Extraordinária da Igualdade Racial, da Prefeitura de Bequimão, do UNICEF, Fundação Josué Montello, Pampers e RGE. Embora a UNICEF já apoie prefeituras que se propõem a realizar a Semana do Bebê, esta é a primeira vez que o referido evento é direcionado às crianças quilombolas. Participam da programação as comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Informações disponíveis em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/media_26375.html>

Ilustração 3 - Sede do Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEQ), situada no centro da cidade



Fonte: MOQBEQ

Dentre as atividades realizadas pelo MOQBEQ junto às comunidades quilombolas de Bequimão, conforme ilustrado na sequência de imagens a seguir, temos a Marcha das Comunidades Quilombolas de Bequimão, em comemoração ao dia da Consciência Negra; realizações anuais dos Festivais de Cultura Quilombola; reuniões com lideranças e comunidades para tratar de interesses coletivos; cursos de formações para lideranças e oficinas temáticas. Citamos ainda iniciativas como preparatório para ENEM e vestibulares, distribuição de brinquedos no Dia do Quilombinha (Dia das Crianças), dentre outras.

Ilustração 4 - Atividades desenvolvidas pelo MOQBEQ com as comunidades quilombolas de Bequimão



Fonte: MOQBEQ



Fonte: MOQBEQ



Fonte: MOQBEQ



Fonte: MOQBEQ

No tocante à educação escolar das comunidades, o MOQBEG tem a preocupação de acompanhar a implementação das políticas educacionais, cobrando, quando necessário, responsabilidades do poder público. Segundo seu coordenador geral, há uma relação mais estreita do Movimento com as escolas quilombolas, visto que grande parte das lideranças se encontra no quadro, atuando como professores ou gestores dessas instituições. O mesmo também destaca o papel da escola para a emancipação dos sujeitos e para a continuação da luta dos quilombolas:

O aluno está ali no dia a dia, crescendo na comunidade e ali na escola. Então, quando tu tem uma escola que fala a língua do quilombola, que fortalece a identidade, a questão cultural, ele não vai ficar com vergonha daquilo que ele é; pelo contrário, ele vai ter orgulho de ser quilombola, ele vai ter orgulho de lutar pelos seus direitos, de lutar pelo seu território, de fazer parte da luta quilombola [...] seria uma dificuldade a mais pra gente enquanto movimento, se a escola não for uma parceira no sentido de fortalecer esse tipo de formação mais específica, a gente sabe que tem a formação mais geral, mas não se pode deixar essas questões específicas que é o que fortalece os grupos e as diferenças étnicas que nós temos (Fábio Silva Costa, Coordenador Geral do MOQBEG. Entrevista concedida em 03/11/2018).

Conforme destacou o entrevistado, ao mencionar a formação geral e a formação específica, chamamos a atenção para a dupla função do currículo escolar, pois este, além de conter conteúdos gerais predeterminados e comuns a todos os sistemas de ensino, oferece a possibilidade de incluir em sua parte diversificada questões específicas e de interesse local. Nesse sentido, foi possível pensar em uma intervenção no currículo das escolas quilombolas do município, de modo a contribuir com o fortalecimento da identidade étnica e cultural que segundo Hall (2006, p. 12) são “ [...] formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

Assim sendo, desenvolvemos este estudo e construímos, como produto final da pesquisa, uma proposta curricular específica para a parte diversificada do currículo das escolas quilombolas de Ensino Fundamental do município de Bequimão/MA. A proposta se materializou no formato de dois Cadernos de Oficinas Pedagógicas, o primeiro de 1º ao 5º ano, e o segundo de 6º ao 9º ano, cada um composto por 10 oficinas que versam sobre temáticas de relevância para os quilombolas.

4.2 O percurso Metodológico e a Cartografia da Pesquisa

A pesquisa é um meio necessário à construção do conhecimento pela humanidade. Na concepção de Rúdio (1999, p. 9), pesquisa “[...] é um conjunto de atividades orientadas para a busca de um determinado conhecimento”. Contudo, para que uma pesquisa possa ser considerada científica, esta deverá ser realizada de forma organizada, sistemática e seguir um planejamento formulado antecipadamente pelo pesquisador.

De acordo com Andrade (1995, p. 95), pesquisa “[...] é o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos”. Gil (2006) conceitua o método científico como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos seguidos para atingir conhecimentos, sendo necessário identificar os passos para a sua verificação. Na concepção de Richardson (1999), o método científico é a forma de legitimar um conhecimento para que o mesmo seja aceito pela sociedade.

De acordo com Gil (2006) houve época em que o método científico poderia ser generalizado para todos os tipos de pesquisas científicas. No entanto, na atualidade, os cientistas já consideram a diversidade de métodos, os quais podem ser determinados pelo tipo de objeto a ser pesquisado e às proposições a serem descobertas.

Em relação aos *modus operandi* dessa pesquisa, abordamos o objeto de forma qualitativa, nos respaldando em procedimentos que se traduzam em aspectos descritivos interpretativos. Sobre isso, Triviños (1987) enfatiza que o método qualitativo significa o estudo das leis sociológicas que caracterizam a sociedade, sua evolução histórica e a prática social dos homens, no decorrer da evolução da humanidade. Dessa forma, enquanto enfoque metodológico busca entender o ser humano e as suas relações sociais historicamente constituídas. A partir desse entendimento, concluímos que a temática deste trabalho nos remete para uma análise histórico-dialética, considerando a representatividade da figura do negro na sociedade brasileira e as relações estabelecidas desde o tempo da escravidão até os dias atuais.

Em relação aos procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa do tipo Participante. É a pesquisa que se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e pesquisados, numa relação de reciprocidade. Sobre o seu conceito, Brandão e Borges (2007, p. 53) salientam que: “[...] a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa”. A Pesquisa Participante

está, nesse sentido, a serviço de um trabalho político-pedagógico voltado para as necessidades dos grupos sociais desfavorecidos, na tentativa de intervir em suas realidades.

Quanto às características da investigação participante, Haguete (1999, p.147) aponta: “a) a realização concomitante da investigação e da ação; b) a participação conjunta de pesquisadores e de pesquisados; c) a proposta político-pedagógica em favor dos oprimidos (opção ideológica); d) o objetivo de mudança ou transformação social”.

Corroborando com o que foi elencado, Rauen (2002) defende que a Pesquisa Participante se adéqua a uma metodologia dialética, tomando como alvo a ação político-social de emancipação das comunidades menos assistidas. Desse modo, há um retorno social como pressuposto imediato da observação.

Neste sentido, o presente estudo procurou contribuir para a resolução de um problema com dimensão político-pedagógica: a necessidade de construção de uma proposta específica para a parte diversificada do currículo das escolas de Ensino Fundamental das comunidades quilombolas do município de Bequimão/MA. Contribuindo com tal justificativa, Brandão e Borges (2007), ao apontar os princípios da Pesquisa Participante, enfatizam que a investigação, a educação e a ação social convertem-se em uma metodologia de transformação social, e mesmo sendo a pesquisa uma ação local e pontual, o seu todo é o que está em questão.

Para efetivação desta pesquisa, utilizamos instrumentos de coleta de dados como questionários, entrevistas, grupos focais e observações. Os questionários, compostos por questões abertas e fechadas, foram aplicados com os docentes das escolas quilombolas, após prévio contato para apresentação dos objetivos da pesquisa. As entrevistas semiestruturadas foram requeridas ao coordenador do MOQBEQ, à coordenadora da modalidade de Educação Escolar Quilombola da SEMED/Bequimão, às lideranças das comunidades e aos gestores e/ou coordenadores pedagógicos das escolas quilombolas visitadas. Utilizamos também a técnica do grupo focal com alunos das escolas quilombolas, dividindo-os em dois grupos distintos de 06 alunos do Ensino Fundamental, com idades entre 07 e 10 anos e com alunos entre 11 e 15 anos. Morgan (1996, p.130) define grupo de foco como “uma técnica de pesquisa para coletar dados através da interação do grupo sobre um tópico determinado pelo pesquisador”. O uso do grupo focal é capaz de fornecer informações sobre pensamentos, sentimentos e até algumas atitudes dos respondentes (VERGARA, 2004).

Em relação à técnica da observação, Cervo & Bervian (2002, p. 27) conceituam da seguinte forma: “[...] observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. Essa técnica orienta o pesquisador a “[...]”

identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (MARCONI & LAKATOS, 1996, p. 79).

Numa perspectiva cartográfica, foi possível delinear o percurso investigativo. De acordo com Souza e Francisco (2016), como método de pesquisa, a cartografia foi pensada originalmente por Deleuze e Guatari, na década de 1960, procurando dar conta de objetos de estudos que envolviam produção de subjetividades. Na visão desses autores, “[...] a cartografia se opõe à política cognitiva cartesiana positivista propondo outras linhas e outros modos de tecer compreensões acerca dos homens e do mundo, mapeando paisagens, mergulhando na geografia dos afetos, dos movimentos e das intensidades (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 813).

A partir desse entendimento, a cartografia da pesquisa possibilitou uma aproximação nas subjetividades, o que determinou o encaminhamento do processo investigativo, pois, no decorrer, abrimos mão de alguns procedimentos e incorporamos outros que pudessem melhor responder aos objetivos. Segundo Fazenda (2006, p. 17): “importante que o pesquisador tenha a coragem de redefinir seu projeto inicial sempre que necessário, sem abandoná-lo, mas sempre voltado a ele para perceber com clareza o porquê dos desvios pretendidos e em que direção pretende avançar”.

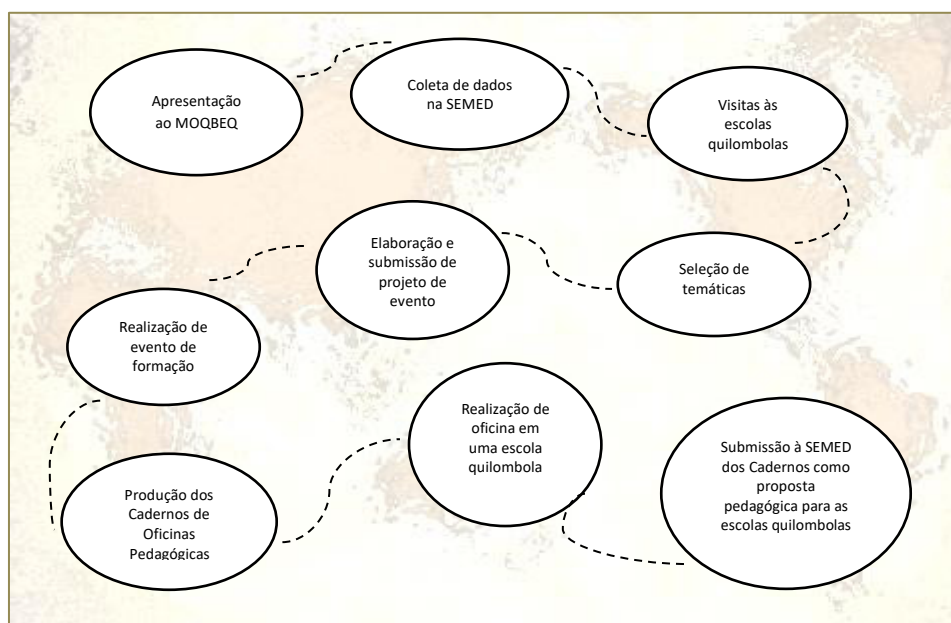
De forma sintética, o desdobramento da pesquisa se deu obedecendo aos seguintes passos:

1. Apresentação do projeto de pesquisa à coordenação do Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEQ) e demais representações comunitárias, objetivando apoio/colaboração destes para a execução do trabalho. A proposta foi apresentada em reunião ordinária do MOQBEQ, como também em evento organizado pelo Movimento, denominado IV Festival de Cultura Quilombola, para o qual fomos convidados para ministrar uma oficina temática sobre educação;
2. Levantamento, junto à Coordenação de Educação Quilombola da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de informações gerais sobre as escolas situadas em territórios quilombolas, certificados pela Fundação Cultural Palmares;
3. Realização de visitas às comunidades e escolas quilombolas, ocasião em que realizamos observações e apresentamos os objetivos da pesquisa e coletamos dados por meio de entrevistas, questionários e grupos focais, tendo como sujeitos os docentes, discentes, gestores/coordenadores pedagógicos e lideranças comunitárias;
4. Síntese dos dados, seleção de temáticas de interesse dos sujeitos entrevistados à serem incluídas nos Cadernos de Oficinas Pedagógicas;

5. Elaboração e submissão à SEMED de projeto de evento de formação para os agentes da educação escolar quilombola (lideranças comunitárias, professores, gestores e coordenadores das escolas quilombolas). O evento envolveu aconteceu dentro de uma semana, sendo 01 dia de seminário e mais 04 dias de semana pedagógica destinada às escolas quilombolas. O projeto submetido encontra-se no Apêndice I;
6. Aprovado pela SEMED, ministramos o evento de formação proposto para os agentes da educação quilombolas no município. Na ocasião, reunimos lideranças comunitárias, professores, gestores e coordenadores das escolas quilombolas para, além de debates e estudos, apresentação das temáticas selecionadas para os Cadernos de Oficinas Pedagógicas e planejamento coletivo das metodologias mais adequadas para cada uma das temáticas;
7. Sistematização das metodologias planejadas pelos participantes durante a semana pedagógica e conclusão dos Cadernos;
8. Realização de uma oficina temática na escola da comunidade quilombola de Marajá, segundo as orientações do Caderno de Oficinas destinado à etapa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental;
9. Submissão da proposta pedagógica para a parte diversificada do currículo (Cadernos de Oficinas Pedagógicas), à SEMED do município de Bequimão.

Em termos de delineamento cartográfico, estes passos podem ser ilustrados da seguinte forma:

Ilustração 5 - Mapeamento dos passos seguidos para realização da pesquisa



Fonte: Produzido pela autora

Destarte, esta pesquisa procurou mergulhar nas subjetividades dos sujeitos pesquisados para entender as necessidades educacionais das escolas das comunidades quilombolas, condição indispensável para produzir um material específico que reflita seus anseios e expectativas. Além disso, converge no sentido de incentivar o autorreconhecimento étnico, a valorização da cultura e dos interesses das comunidades quilombolas do município de Bequimão.

4.3 A Pesquisa de Campo e as Variadas Narrativas

Nos contatos iniciais com as comunidades, apresentamos o projeto de pesquisa à coordenação geral do Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEQ) e demais lideranças comunitárias, obtendo aprovação e apoio por parte destas. Ademais, como etapa de sensibilização, durante evento local¹⁷ promovido pelo MOQBEQ, para o qual fomos convidados para ministrar uma oficina sobre educação para as comunidades quilombolas, iniciamos os primeiros registros das críticas e expectativas dos quilombolas em relação ao tema. Para isso, levantamos dois questionamentos: 1. Qual a educação escolar quilombola que temos? 2. Qual a educação escolar quilombola que queremos? Obtivemos como respostas¹⁸: 1. “Uma educação sem um olhar diferenciado [...]”; “[...] não é trabalhado a realidade das crianças quilombola, alimentação inadequada”; “[...] ainda não temos organizada, estruturada [...]”; “Não temos uma educação escolar quilombola”. 2. “Educação que valorize a cultura da comunidade [...]”; “Educação adequada para a realidade do quilombo [...]”; “Queremos uma escola bem estruturada com professores capacitados e qualificados na área quilombola [...] conteúdos que estejam relacionados com a história dos negros e quilombolas”.

Os pontos levantados durante atividade da oficina no que se refere à educação que idealizam para as suas escolas, chamou-nos a atenção para a preocupação demonstrada pelos participantes em relação à formação dos professores, ao tipo de educação que se adeque à realidade local, bem como os conteúdos escolares que demonstrem o percurso da história dos negros e quilombolas no Brasil. Esse contato com as comunidades se fez necessário para que pudéssemos pedir licença para adentrar em suas realidades, sem correr o risco de

¹⁷ IV Festival de Cultura Quilombola, realizado na comunidade Rio Grande, entre os dias 21 e 22/07/2017. Este evento é promovido anualmente pelo MOQBEQ, em parceria com outras organizações, e tem por objetivo discutir temáticas de relevância para as comunidades, além de oportunizar encontros para manifestações culturais.

¹⁸ Os questionamentos foram feitos para uma plenária e as respostas foram registradas por escrito por meio de atividades grupais, sem identificação dos respondentes.

estarmos invadindo seus espaços ou levando uma proposta sem valor ou que não corresponda às suas reais necessidades.

O próximo passo foi nos dirigir à SEMED/Bequimão para apresentar o projeto e solicitar autorização para a pesquisa, uma vez que nosso alvo são as escolas municipais situadas em territórios quilombolas. Sem qualquer objeção e demonstrando interesse, a SEMED, por meio de seus profissionais, se tornou uma grande apoiadora e aliada do projeto. Coincidentemente, em 2018, foi criada a coordenação da modalidade de Educação Escolar Quilombola dessa Secretaria, a qual se encontrava em estágio inicial de estruturação de suas atividades. No entanto, não foi difícil ter acesso aos dados sobre as escolas quilombolas, pois os mesmos já haviam sido desagregados das informações das escolas do campo.

De acordo com informações recebidas, das 11 comunidades quilombolas, atualmente certificadas pela FCP, em 06 delas há estabelecimentos de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme pode ser observado no quadro que segue. Nas demais, os alunos são encaminhados para escolas mais próximas.

Quadro 5 - Informações das escolas quilombolas de Bequimão referentes ao ano de 2018

Comunidade	Quant. de escolas	Quant. de professores		Quant. de matrículas	
		Educ. Infantil	Ens. Fundamental	Educ. Infantil	Ens. Fundamental
Ariquipá	01	01	09	18	117 (1º ao 9º)
Juraraitá	01	01 (multietapas)	01	07	20 (1º ao 5º)
Marajá	01	01 (multietapas)		04	11 (1º ao 5º)
Pericumã	01	01 (multietapas)		01	14 (1º ao 5º)
Ramal do Quindiuá	01	02	12	40	164 (1º ao 9º)
Rio Grande	01	01	01	12	30 (1º ao 5º)

Fonte: Quadro construído pela autora a partir de informações da SEMED/Bequimão (2018)

Segundo a disposição dos dados, podemos observar que em 03 dessas escolas há turmas multietapas, ou seja, numa mesma sala de aula concentram-se alunos de diferentes etapas, nos casos mencionados, de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa organização se deve ao fato de haver um número de matrículas consideravelmente reduzido naquela localidade, situação que tem levado a SEMED a desativar algumas escolas em sistema de anexos e optar por nucleações.

Cabe ainda ressaltar que os estabelecimentos com maior número de matrículas são chamados de escolas polos (núcleos) e recebem alunos de localidades vizinhas. A escola polo da comunidade Ramal de Quindiuá atende, além dos próprios, os estudantes das

comunidades de Mafra e Santa Rita (ambas quilombolas), sendo considerada a maior nucleação escolar quilombola do município. Existem também outras escolas polos situadas em regiões não consideradas remanescentes de quilombos, mas que recebem estudantes quilombolas, são elas:

Quadro 6 - Comunidades quilombolas atendidas em escolas polos não quilombolas

Escola polo não quilombola	Comunidades quilombolas atendidas por Escolas polos não quilombola
Areal	Marajá (6º ao 9º ano) Pericumã (6º ao 9º ano) Sibéria (Educ. Infantil/1º ao 9º ano)
Centrinho de Santana	Sassuy (Educ. Infantil/1º ao 9º ano) Juraraitá (6º ao 9º ano)
Paricatiua	Conceição (Educ. Infantil/1º ao 9º ano)

Fonte: Quadro construído pela autora a partir de informações da SEMED/Bequimão (2018)

Esses polos, apesar de não estarem situados em regiões consideradas quilombolas, atendem estudantes oriundos desses territórios, e por isso estão compreendidos nessa modalidade educacional, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ's):

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende:

I -escolas quilombolas

II -escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

Parágrafo Único Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola (BRASIL, 2012. p.06).

Além das escolas destacadas acima, há os polos das comunidades de Pontal e Quindiuá, que ainda estão em processo de reconhecimento junto à FCP, porém não atendem estudantes de comunidades já reconhecidas. Contudo, a SEMED classifica essas escolas e as informa no Censo Escolar na categoria quilombola, visto que as referidas comunidades se auto definem dessa forma.

4.3.1 As visitas às comunidades e escolas quilombolas

Para efetivação da pesquisa de campo, visitamos as 06 comunidades que estão situadas em territórios reconhecidos pela FCP, as quais possuem escolas, conforme ilustrado no Quadro 5. A seguir, uma breve caracterização de cada uma delas.

Ariquipá

A comunidade Ariquipá é a mais antiga e também a primeira do município de Bequimão a receber certidão de autodefinição pela FCP, o que ocorreu em 2006. Tem sua origem, de acordo com relato de uma de suas lideranças, a partir de uma fazenda denominada Ariquipá, local onde funcionava um engenho de cana-de-açúcar que possuía muitos trabalhadores (escravos?) que aos poucos foram constituindo suas famílias pelos arredores.

Ariquipá possui atualmente 120 famílias. O seu meio de sustento é a agricultura e a pesca na estação chuvosa, período em que os campos enchem propiciando a proliferação dos peixes. Recentemente, a comunidade recebeu por meio da associação comunitária, do Programa Minha Casa Minha Vida do governo federal, recursos para construção de casas populares.

Na sequência de imagens temos a sede da Fazenda Ariquipá que foi transformada em museu, contendo móveis e outros utensílios da época; e resquícios do que foi um moinho de cana-de-açúcar.

Ilustração 6 - Imagens atuais da comunidade Ariquipá



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

As atividades culturais mais desenvolvidas são danças, pajelanças, festejo de São Sebastião (20 de janeiro) e outras festas religiosas, a exemplo da comemoração de Nossa Senhora da Conceição (08 de dezembro), data que também simboliza para a comunidade o dia do terreiro. De acordo com a liderança de Ariquipá, a comunidade tem se empenhado para preservar suas tradições:

A gente criou grupos de danças, reunimos, conversamos com os mais jovens... Porque não é fácil permanecer, trazendo esses jovens pra essa cultura. Então, a gente foi criando essa associação para que a gente possa tá levando, mostrando essa cultura pra eles, discutindo nas escola para que essa cultura fique viva dentro da nossa comunidade (C.A.R.M, liderança comunitária. Entrevista em 03/06/2018).

Este depoimento deixa evidente que a comunidade de Ariquipá busca levar a sua cultura aos mais jovens, sensibilizando-os para a necessidade de preservação e perpetuação da mesma. A escola é mencionada como um dos mecanismos utilizados para tal fim.

A escola local, denominada Escola Municipal Miguel Martins Lemos, caracteriza-se por ser um núcleo, matriculou em 2018 um total de 135 estudantes locais e de regiões vizinhas. Conta com uma gestora e uma coordenadora pedagógica, ambas pedagogas, contratadas há 05 anos, e nascidas na comunidade.

Ilustração 7 - Escola da comunidade quilombola Ariquipá



Fonte: Pesquisa empírica

Sobre o Projeto Político-Pedagógico, este foi recentemente reformulado. De acordo com a gestora da escola de Ariquipá, o trabalho é desenvolvido em atendimento à Lei 10.639/2003, respeitando a cultura da comunidade, bem como valorizando a história e cultura africana. Outro aspecto destacado é a abertura da escola à participação da comunidade nas atividades desenvolvidas: “[...] geralmente, quando a gente realiza as atividades na escola, convidamos a comunidade a vir participar; e colaborar com a gente também no sentido de estar passando algumas experiências [...]” (C.R.C.F, Coordenadora Pedagógica. Entrevista em 11/06/2018). Sobre essa questão, a gestora acrescentou: “[...] como comunidade quilombola, nós temos que ter a participação da comunidade; e ela está aberta a todos que nos procuram [...]” (A.L.P, Gestora. Entrevista em 11/06/2018).

Juraraitá

A comunidade Juraraitá está situada a 14 km da sede de Bequimão e faz divisa com o município de Alcântara, tendo o rio Carrapicho como limite. Sua história de formação, de acordo com depoimentos de pessoas mais antigas, registrados por suas lideranças, tem origens a partir de dois grupos de escravos que trabalhavam nas fazendas Carrapicho e Paruru. Com a

abolição da escravatura, os ex-escravizados permaneceram no local. Posteriormente, tomou posse das terras em troca de trabalho, a família do senhor José da Silva Amorim.

Inicialmente, o povoado recebeu outros nomes como São Raimundo e Esperança. Porém, o nome mudou em função de um suposto episódio vivenciado por um de seus moradores:

Um caçador estava na mata caçando, ele olhou um clarão em sua frente, ficou com medo, mas se aproximou para ver o que estava acontecendo. Foi quando ele viu uma pedra que brilhava e um casco de jurará em cima da pedra, que também brilhava. Ele voltou até o sítio (povoado) e falou do que tinha visto [...] aí veio a ideia de mudar o nome da comunidade para Juraraitá (juraré, o animal e ita, pedra) (I.O, liderança comunitária, registro escrito sobre a história da comunidade Juraraitá).

A comunidade obteve sua certidão de autodefinição pela FCP no ano de 2012. Atualmente, Juraraitá possui 73 famílias, cujo meio de sustento é a agricultura, pesca de camarão e artesanato. A liderança local, senhora M.M.O, destaca avanços importantes como a abertura da estrada que dá acesso ao centro da cidade, pois segundo ela, “antes era cortada a facção” (foi aberta pelos próprios moradores), serviço de telefonia, água encanada, assistência de profissionais da saúde por meio do Programa Saúde da Família (PSF), dentre outros.

No tocante às atividades culturais desenvolvidas, destacam-se os terreiros, tambor de crioula e festas religiosas. As datas mais significativas para a comunidade são o dia do seu padroeiro São Sebastião (20 de janeiro) e o dia de São João (24 de junho).

Ilustração 8 -Imagem atual da comunidade quilombola Juraraitá



Fonte: Pesquisa empírica

De acordo com depoimento da liderança comunitária, Juraraitá caracteriza-se pelo envolvimento e participação ativa de seus moradores, principalmente no que diz respeito à luta pela preservação das suas tradições: “[...] a gente luta pra isso, pra não deixar o tambor se acabar, que é a nossa cultura... a nossa união, de um estar ajudando o outro, isso ai ainda permanece na nossa comunidade” (M.M.O, liderança comunitária. Entrevista em 06/07/2018).

Sobre o aspecto educacional, de acordo com os registros consultados, o ensino regular iniciou-se em 1935 com a professora Amália Macêdo que ensinava a cartilha de ABC; e anos mais tarde, outros professores foram enviados a ministrar o ensino da 1ª a 4ª série. Atualmente, a escola local é um anexo da Unidade Escolar Santana de Centrinho e matriculou 27 alunos do Infantil ao 5º ano em 2018. Possui 02 salas de aula, sendo uma multietapas (Infantil ao 2º ano do Fundamental) e outra multisseriada (3º ao 5º ano do Fundamental). Há 02 professores e 01 coordenadora pedagógica, todos oriundos da própria comunidade.

Ilustração 9 - Imagens da escola da comunidade Juraraitá



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

Um aspecto importante, destacado pela entrevistada, é a notável participação da comunidade Juraraitá nas atividades da escola local; pois, segundo ela, a comunidade sempre se envolve e contribui com os projetos desenvolvidos por esta. Em relação ao Projeto Político-Pedagógico, este é atrelado à escola polo Santana de Centrinho (núcleo não quilombola) e encontra-se em processo de reformulação.

Marajá

A comunidade Marajá surgiu há mais de 150 anos. De acordo com informações de lideranças locais, a mesma originou-se a partir de 03 famílias vindas de localidades vizinhas,

também quilombolas. Marajá recebeu essa denominação pela grande quantidade de marajazeiros, planta nativa da região.

Possui atualmente 35 famílias. O seu meio de sustento é a agricultura familiar (cultivo de arroz, mandioca, milho e feijão), criação de animais (bovinos, suínos e caprinos) e o extrativismo do coco babaçu para produção e venda do azeite, fubá, carvão e amêndoa.

Ilustração 10 - Imagens atuais da comunidade Marajá



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

A comunidade trabalha em regime de mutirão, trocando dias de trabalho para plantio, colheitas, capinas, fabricação de farinha, construção de casas e outras tarefas. Em relação às tradições culturais de Marajá, são praticados pajelança, tambor de crioula e festas religiosas, com destaque para o festejo de São Benedito (dito santo padroeiro dos pretos).

Em entrevista com liderança local, a mesma ressalta:

[...] a escola, apoiando as comunidades quilombolas, incentivando as crianças a se auto definir como quilombolas [...] tem muitas pessoas que não se aceitam e não querem que as crianças também se aceitem como quilombola. Então a escola tem muito como fortalecer esse vínculo entre as pessoas da comunidade, incentivando a se reconhecerem como quilombolas (J.M.S, liderança comunitária. Entrevista em 02/06/2018).

De acordo com esse depoimento, Marajá vive problemas relacionados à dificuldade de autorreconhecimento por parte de alguns de seus membros. No entanto, a entrevistada vê na escola uma possibilidade de resgate cultural e fortalecimento da sua identidade étnica.

A única escola da comunidade é um anexo da Unidade Escolar Areal (escola polo situada num povoado não quilombola denominado Areal). O anexo Marajá leva o nome de Unidade Escolar Francisca Macêdo, em homenagem a uma das primeiras moradoras da localidade. É composta por 01 sala de aula em funcionamento e cuja composição de turma é multietapas e multiseriada, formada por 04 alunos da Educação Infantil e 11 do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

Recentemente, a escola local passou por uma reforma. Por essa razão, até 2018, as suas atividades foram desenvolvidas em um barracão, conforme pode ser observado nas imagens que seguem:

Ilustração 11 - Prédio em reforma e barracão onde funcionou a escola de Marajá



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

Sobre o Projeto Político-Pedagógico, este é vinculado ao projeto da escola polo e, atualmente, encontra-se em processo de reformulação.

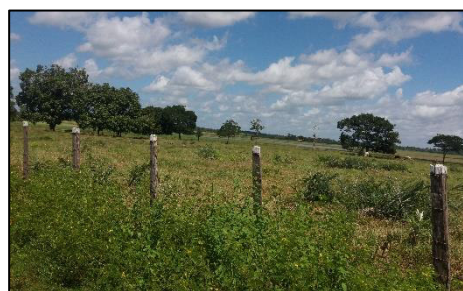
Pericumã

A comunidade quilombola Pericumã está localizada à margem esquerda do rio que leva o mesmo nome. Tem suas origens no engenho situado na fazenda Santa Estela, inicialmente de propriedade de Hortência Castro. Segundo informações da liderança comunitária, na época, na propriedade eram cultivados cana-de-açúcar para fabricação de cachaça, açúcar e garapa.

Ilustração 12- Imagens atuais da Fazenda Santa Estela, situada na comunidade Pericumã



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

De acordo com relatos de pessoas mais idosas da região, os escravos da fazenda sofriam muito e quando eram castigados pelos seus senhores fugiam para um lugar conhecido por “Chora”, local onde havia uma fonte de água e onde choravam e expunham suas lamentações; nesse mesmo local, também se reuniam para cantar e dançar. Os trabalhadores

escravizados da fazenda Santa Estela moravam nas proximidades desta; porém, após a abolição da escravatura se destacaram para as chamadas enseadas, “pois era a única faixa de terra que os proprietários não queriam” (M.J.C.S, liderança comunitária, registro escrito sobre a história da comunidade Pericumã).

Atualmente, a comunidade é habitada por 53 famílias cujo meio de sustento baseia-se na agricultura familiar (plantio de mandioca para fabricação de farinhas, feijão, milho, arroz e banana), pesca, criação de pequenos animais e o extrativismo do coco babaçu (vegetação abundante na região).

Em relação às tradições culturais, Pericumã mantém fortes laços com a sua ancestralidade com práticas de pajelança, tambor de crioula e festas religiosas, com destaque para as festividades de São Sebastião e do Divino Espírito Santo, as quais são descritas da seguinte forma:

[...] A festa de São Sebastião tem mais de 100 anos [...] no início era feita com as rezas durante onze dias, depois tinha os bailes com tambor de crioula e forró de caixa, contava com o jantar dado aos novenários na mesa principal e para todo mundo que participava da festa. A festa do Divino Espírito Santo começou devido uma promessa feita pela dona Onorina ao Divino Espírito Santo para a sua filha Ana Maria [...] oito dias antes de Pentecoste, durante os oito dias são feitas as rezas, no último dia inicia com uma aflorada durante a noite toda tem toque de caixa com as caxeiras [...] (M.J.C.S, liderança comunitária, registro escrito da história da comunidade Pericumã).

Sobre as manifestações culturais, a liderança menciona que no decorrer do tempo, aos folguedos religiosos foi sendo incorporado o costume de incluir festas dançantes com radiolas de reggae em sua programação.

Ainda de acordo com o registro da liderança comunitária, Pericumã vivencia conflitos fundiários com os herdeiros da propriedade:

[...] na terra que moramos pagamos foro das roças que fazemos. Hoje a comunidade vive com medo, pois os herdeiros mais idosos com os quais a comunidade tinha um bom relacionamento estão morrendo e os filhos destes não moram na comunidade, sendo assim, já estamos ouvindo histórias que as terras poderão ser vendidas (M.J.C.S, liderança comunitária, registro escrito da história da comunidade Pericumã).

Assim como acontece na maioria das comunidades quilombolas, Pericumã convive com o medo de despejo por parte dos proprietários da terra, pois embora seja certificada pela FCP enquanto comunidade remanescente de quilombo, ainda não possui a titulação de seu território.

No tocante aos aspectos educacionais, a comunidade dispõe de 01 escola, anexo da Unidade Escolar Areal. No anexo Pericumã há 01 sala de aula em funcionamento e cuja composição de turma é multietapas, matriculando em 2018, 01 aluno da Educação Infantil e 14 do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A seguir, imagem externa da escola de Pericumã:

Ilustração 13 - Escola da comunidade Pericumã



Fonte: Pesquisa empírica

De maneira semelhante à comunidade Marajá, o Projeto Político-Pedagógico da escola de Pericumã é vinculado ao projeto da escola polo Areal e, atualmente, encontra-se em processo de reformulação.

Ramal do Quindíua

A comunidade Ramal de Quindíua originou-se, de acordo com relatos de pessoas mais antigas, a partir da astúcia de uma negra escravizada por nome Guilhermina Rosa Amorim. Guilhermina nasceu na cidade de Alcântara/MA, e ainda jovem, arriscou uma fuga, perfazendo um trajeto a pé até encontrar abrigo numa fazenda de propriedade de espanhóis, localizada na comunidade denominada Baiano, em Bequimão. Guilhermina logo se misturou aos escravos existentes no local e pouco tempo depois, constituiu sua família que passou a morar num local um pouco afastado do Baiano, a cerca de 02 quilômetros de distância, o qual denominaram de Carará. Com algum tempo, os filhos também casaram e formaram suas famílias naquele mesmo local, além de outras famílias que foram se deslocando para lá. Segundo relatos, Guilhermina morreu no Carará com 110 anos de idade e ainda hoje existem na região do Baiano, inúmeros bananais plantados por ela.

Por volta dos anos 60, houve por parte do então governo maranhense, a proposta de construção de uma rodovia que ligaria Bequimão à cidade de Central do Maranhão. Posteriormente, foi aberta uma estrada (o que seria o primórdio desta rodovia), que se inicia a partir do povoado de Quindíua e termina na beira do rio Pericumã. A formação da comunidade

Ramal de Quindiuá, se deu a partir da abertura dessa via, pois todos os moradores das regiões do Carará e do Baiano migraram para a beira da estrada pela facilidade de acesso para a sede do município. Por conta da proximidade com o início da via de acesso com o povoado de Quindiuá, a região ocupada pelos novos moradores passou a ser chamada de Ramal de Quindiuá.

Certificada pela FCP no ano de 2010, Ramal de Quindiuá possui atualmente 105 famílias. O seu meio de sustento é a agricultura, pesca e extração de areia. Recentemente, a comunidade recebeu, por meio da associação comunitária, projeto de Kit Sanitário que beneficiou 62 famílias. Foi submetido ao governo federal, projeto para captação de recursos para construção de casas, porém sem retorno até o momento.

Ilustração 14 - Imagens atuais da comunidade Ramal de Quindiuá



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

As atividades culturais mais desenvolvidas são os terreiros, forró de caixa¹⁹, tambor de crioula praticado em parceria com a comunidade quilombola de Santa Rita, festas religiosas e danças como capoeira e dança do negro. Entretanto, de acordo com a liderança de Ramal de Quindiuá, a comunidade tem enfrentado dificuldades para preservar essas tradições, pois “quando uns querem, outros não querem... então fica um pouco complicado quando uns levam a coisa a sério e outros, não...” (J.J.F.N, liderança comunitária. Entrevista em 13/06/2018).

A escola local, denominada Escola Municipal Rui Barbosa, é considerada a maior nucleação escolar quilombola de Bequimão. Matriculou em 2018, 204 estudantes locais e de comunidades quilombolas vizinhas como Mafra e Santa Rita, sendo 40 da Educação Infantil e 164 do 1º ao 9º ano. Possui 02 gestoras, ambas nascidas na comunidade.

¹⁹ O forró de caixa é uma manifestação cultural encontrada em algumas comunidades bequimãoenses. Trata-se de um ritmo característico de forró tradicional, produzido pela percussão de caixas (as mesmas utilizadas pelas chamadas Caixeiras do Divino).

Ilustração 15 - Imagens da escola de Ramal de Quindiuá



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

No tocante ao Projeto Político-Pedagógico, de acordo com a gestora da escola em questão, este foi recentemente reformulado para inclusão de aspectos relacionados à história e cultura das comunidades atendidas por esta. Um ponto que aqui merece destaque, são as datas mais significativas em que a escola intensifica suas atividades no sentido de promover o respeito e a valorização da cultura local, a exemplo da semana da Consciência Negra, a semana do Bebê Quilombola e o Dia do Folclore (R.C, Gestora. Entrevista em 11/07/2018). Questões sobre essas datas serão tratadas adiante.

Rio Grande

A comunidade quilombola Rio Grande recebeu sua certidão de autodefinição pela FCP no ano de 2009. Sua origem, de acordo com relato da liderança, ocorrera a partir do agrupamento de escravizados fugidos do engenho de Ariquipá, os quais se organizaram às margens de rios que desembocam no município, razão pela qual chamaram a localidade de Rio Grande. Uma característica marcante relacionada ao processo de quilombamento, é explicitada pelo entrevistado:

[...] tem assim vários indícios de que foi de pessoas chegadas fugidas de vários engenhos que tinha muito escravo... temos cerca de umas 10 a mais porção de mangueiras ou mangueirais numa certa distância uma das outras que [...] uma característica dos escravos fugidos era não se agrupar muito até pra dificultar um pouco a captura (C.P.R, liderança comunitária. Entrevista em 02/06/2018).

A relação entre o povoamento e os mangueirais centenários encontrados em Rio Grande, citados pela liderança entrevistada, demonstra que houveram nucleações de escravizados fugidos em pontos estratégicos, locais onde construíam suas moradas e plantavam árvores frutíferas para alimentação e para dificultar as capturas; fator este que contribuiu para

o estudo antropológico para identificação da comunidade enquanto remanescente de quilombo, bem como explica a sua vasta extensão territorial.

Ilustração 16 - Imagem atual da comunidade Rio Grande



Fonte: Pesquisa empírica

Rio Grande possui atualmente 85 famílias. O seu meio de sustento provém de produtos cultivados em roças de toco (roça tradicional podendo ser familiar ou comunitária) e da pesca. Recentemente a comunidade recebeu, por meio da associação comunitária, projeto de habitação do governo federal; e aguarda a liberação de recursos para montagem de barracas para comercialização de produtos agrícolas cultivados na localidade.

As atividades culturais mais desenvolvidas são os terreiros de mina onde acontecem as pajelanças/benzimentos, festejos de Santo Antônio e de Nossa Senhora Aparecida. De acordo com a liderança de Rio Grande, a comunidade tem se mobilizado no sentido de salvaguarda dos seus recursos naturais, cuidando para que as roças sejam feitas com respeito às matas e não se aproximem das margens do rio. Ademais, as lideranças têm buscado parcerias com a escola local para um trabalho conjunto que visa a preservação cultural:

[...] com algumas ações dos movimentos quilombolas, por exemplo do MOQBEQ que tá envolvido diretamente com as comunidades quilombolas daqui de Bequimão, a gente tá tentando trazer para a escola tradições, coisas antigas que... tipo jovens de 25 a 15 anos hoje não sabem fazer por exemplo *mensaba*, cofo, abano [...] a gente tá tentando trazer para a escola pensando nas crianças que vão se formar depois, pra não perder essa tradição (C.P.R, liderança comunitária. Entrevista em 02/06/2018).

O entrevistado menciona ainda que a comunidade mantém um bom relacionamento com a escola, destacando parcerias significativas entre as lideranças comunitárias e os agentes escolares como professores, gestores e coordenadores pedagógicos.

A escola de Rio Grande é um anexo da Escola Municipal Beira Campos, núcleo não quilombola. A instituição matriculou em 2018, 12 alunos de Educação Infantil e 30 do 1º ao 5º ano; possui 02 salas de aula e 02 professoras contratadas não pertencentes à comunidade.

Ilustração 17 - Imagens da escola de Rio Grande



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

Bem como as demais escolas visitadas, o Projeto Político-Pedagógico do anexo Rio Grande é atrelado à escola polo e encontra-se em processo de reformulação para que possam ser incluídas, dentre outras, questões pertinentes à comunidade.

A partir das observações e levantamento de dados das comunidades e suas escolas, destacamos algumas similitudes relacionadas aos aspectos territoriais, culturais, religiosos, econômicos e educacionais.

Como foi possível inferir, Bequimão é uma região onde encontramos comunidades quilombolas, formadas a partir das mais diversas situações de aquisição/apropriação de seus territórios. A maioria delas enfrenta conflitos fundiários e reivindica junto aos órgãos competentes o direito à sua terra. Tal reivindicação, segundo Fiabani (2009), se configura como um dos maiores pilares de lutas dessas comunidades, sendo o território requerido não só um espaço físico como também um espaço para rememorar e construir a identidade quilombola.

Em relação aos aspectos culturais e religiosos locais, estes se entrelaçam nas práticas de cultos e festejos. Se trata de uma tradição dos antigos quilombos maranhenses, conforme descrito por Gomes (2015, p. 43):

No Maranhão, no século XIX, em ataques aos quilombos foram localizadas várias casas destinadas à oração, onde estava assentado um altar com uma cruz e muitas flores. Descobriu-se que os quilombolas faziam festejos a São Benedito. [...] Outras casas eram chamadas de “casas de santos”; numa delas havia imagens de santos e na outra, bonecos feitos de madeira, cabaças com ervas e uma porção de pedras para rituais.

Essas formas culturais dos quilombos, de acordo com Gomes (2015), resultam de influências africanas, de reinvenções da diáspora, bem como de imitações religiosas dos colonizadores; o que marcou e se propagou no espaço-tempo dessas comunidades.

No que tange os aspectos econômicos, é possível entender as organizações atuais a partir das relações com o passado. Gomes (2015) destaca o hábito de senhores concederem pequenos lotes de terras para que os escravizados cultivassem seus próprios alimentos, evitando dessa forma gastos maiores com o sustento dos cativos e reforçando o apego à terra a fim de desestimular fugas. O que ocorreu, entretanto, foi o domínio da agricultura, o que incluiu também práticas de comercialização de excedentes e as condições objetivas para reconstruir suas vidas nos quilombos, tomando como base o cultivo da terra.

No tocante aos aspectos educacionais, mais especificamente ao que se refere à estrutura física e de pessoal, as escolas quilombolas visitadas dispõem de recursos básicos como a existência de 01 escola por comunidade com poucas salas de aula em cada uma delas. Observamos que apenas os polos possuem vigias, os quais atuam apenas no turno noturno. Percebemos ainda a ausência de salas de informática e de espaços para montagem de bibliotecas, sendo o acervo, em sua maioria composto por paradidáticos disponibilizados às escolas por meio de programas específicos de distribuição de livros pelo MEC, em geral, organizado nas próprias salas de aula nos chamados cantinhos de leitura.

Ilustração 18 - Acervos encontrados nas salas de aula das escolas visitadas



Fonte: Pesquisa empírica

Embora sejamos sabedores das dificuldades encontradas pelas escolas públicas do país, em especial daquelas localizadas em áreas rurais, Miranda (2012) enfatiza que a existência e regulamentação de escolas em territórios quilombolas representa um desafio maior, pois nem todas as comunidades conseguem ser atendidas, e quando são, as condições de funcionamento e estrutura, na maior parte das vezes, são precárias. Miranda (2012) ainda afirma que os menores indicadores educacionais (em nível nacional) se referem às escolas

quilombolas que, em geral, são muito pequenas e funcionam em sistema multisseriado, além de carecerem de estruturas de concreto, de energia elétrica, água encanada, saneamento básico, dentre outros.

Sobre a alimentação escolar, o Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) permite que 30% dos recursos enviados para os municípios possam ser destinados para compra de alimentos de produtores locais. No caso de Bequimão, existe um convênio entre SEMED e Secretaria Municipal de Agricultura (SMA) que gera um cadastro de agricultores fornecedores para que os mesmos abasteçam as escolas com alimentos produzidos no município. A SMA também fez adesão ao Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), no qual permite à essa Secretaria efetuar doações para outros órgãos/instituições, dentre os quais 03 escolas municipais compreendidas na modalidade de Educação Escolar Quilombola são beneficiárias. Tais ações estão em acordo com o previsto nas DCNEEQ's em seu Art.12º que trata do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios para a garantia de programa institucional de alimentação escolar por meio de convênios entre o poder público e a sociedade civil, com objetivos como:

- I -garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
- II -respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 07).

Desse modo, o referido dispositivo reafirma a necessidade de respeitar e manter a soberania alimentar das comunidades quilombolas, o que deve ser observado pelos sistemas de ensino em que a modalidade de Educação Quilombola esteja compreendida.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas quilombolas, de acordo com a coordenadora da modalidade de Educação Escolar Quilombola da SEMED, todas as escolas polos possuem o seu PPP em processo de reelaboração. Acrescenta ainda que as escolas estão sendo orientadas para alinhar suas ações de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, para o atendimento à Lei 10.639/2003 e demais legislações pertinentes às questões étnico-raciais (R.S.C.P, coordenadora da modalidade de Educação Quilombola, entrevista em 02/04/2018).

De um modo geral, existe a preocupação da coordenadoria da Educação Quilombola para incluir nos PPP's escolares questões históricas e culturais africanas, bem como as especificidades comunitárias. No entanto, observamos que as escolas de Marajá, Pericumã, Juraraitá e Rio Grande não possuem PPP independente, pois se tratam de anexos que, segundo arranjo da SEMED, apenas as escolas polos organizam seus PPP's que devem conter as

diretrizes para a escola sede e demais escolas anexadas. Considerando que as escolas das comunidades acima mencionadas estão ligadas a polos não quilombolas, este é um ponto que merece ser destacado, pois quando tratamos de projeto político-pedagógico estamos nos referindo à materialização do currículo escolar que, no caso das escolas quilombolas, deve ter o compromisso social de contribuir com a salvaguarda da cultura desses povos, “[...] já que é dessa maneira que se assegura sua continuidade. A cultura de cada povo não traduz outra coisa que seus constructos sociais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pauta de comportamento, etc.” (SANTOMÉ, 2005, p. 168). Ou seja, as comunidades quilombolas possuem certas particularidades que precisam ser consideradas e incluídas no currículo das suas escolas.

Desse modo, deixamos como sugestão à SEMED, a vinculação dos anexos quilombolas aos polos também quilombolas e, em caso de não haver essa possibilidade, que os anexos possam elaborar seus próprios projetos, considerando as suas peculiaridades, em respeito ao inciso VIII do art. 08 das DCNEEQ’s que prevê a “[...] implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p.06).

Especificamente sobre a questão curricular, embora as DCNEEQ’s orientem os sistemas de ensino para a implementação de um currículo escolar aberto, interdisciplinar e que considere os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012), para as escolas quilombolas de Bequimão “[...] ainda não existe um currículo específico organizado e sistematizado para essa modalidade de ensino” (R.S.C.P, coordenadora da modalidade de Educação Quilombola, entrevista em 02/04/2018).

Nesse sentido, retomamos aqui o objetivo do presente trabalho que é de construir uma proposta pedagógica para a parte diversificada do currículo das escolas quilombolas desse município. Para isso, buscamos os agentes envolvidos com essa modalidade de educação nas 06 escolas visitadas para apresentar a proposta e conhecer os diferentes pontos de vista em relação à construção de um currículo ideal e real, pautado nos interesses comunitários.

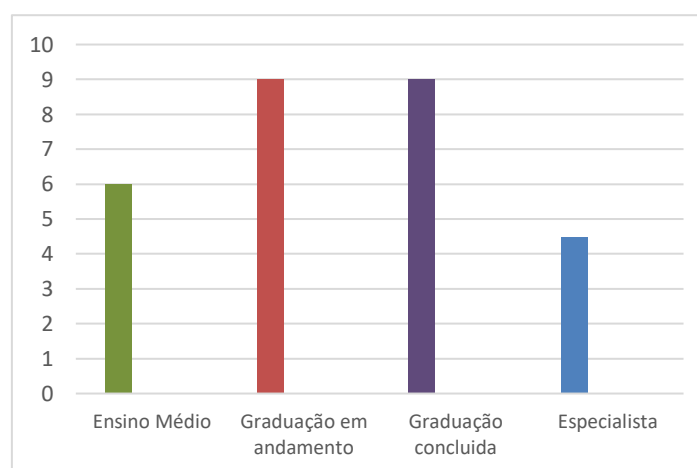
Durante a pesquisa de campo, contatamos e contamos com a valiosa participação de lideranças comunitárias, professores, gestores e coordenadores pedagógicos, conforme especificação no quadro que segue:

Quadro 7 - Demonstrativo de quantidade de participantes da pesquisa

Quant. de professores	Questionários devolvidos (Nº/%)
30	26 (86%)
Quant. de gestores/coordenadores	Entrevistas concedidas (Nº/%)
08	06 (75%)
Quant. de lideranças contatadas	Entrevistas concedidas (Nº/%)
06	06 (100%)

Fonte: Construído pela autora a partir da coleta de dados

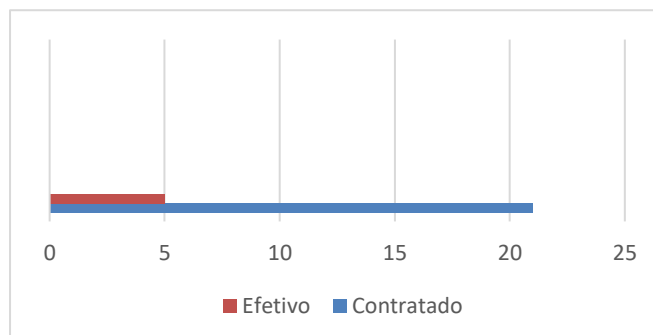
A partir dos questionários aplicados aos professores das escolas quilombolas participantes da pesquisa (de 30 tivemos retorno de 26, o que tornou possível realizar estimativas), temos os seguintes números em relação ao nível de escolaridade destes:

Gráfico 3 - Demonstrativo de nível de escolaridade dos professores participantes da pesquisa

Fonte: Construído pela autora a partir de dados da pesquisa empírica

Conforme pode ser observado entre os professores pesquisados, 06 (23%) têm formação em nível médio, 09 (34,6%) possuem graduação em andamento, 09 (34,6%) já são graduados e 02 (7,6%) possuem especialização. Numa análise geral, temos 42,2% graduados, devidamente habilitados para exercício da função docente; os demais, que somam 57,6%, possuem apenas Ensino Médio ou já se encontram em processo de formação superior (estão todos entre os professores contratados).

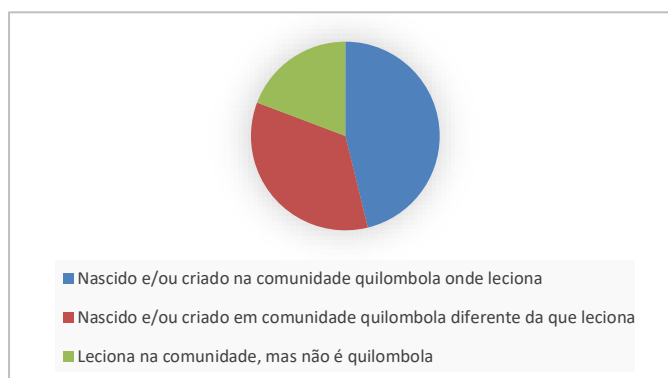
Sobre o tipo de vínculo empregatício dos professores das escolas quilombolas pesquisadas, temos:

Gráfico 4 - Demonstrativo de tipo de vínculo empregatício dos professores participantes da pesquisa

Fonte: Construído pela autora a partir de dados da pesquisa empírica

De acordo com as informações coletadas, dentre os professores atuantes nas escolas quilombolas, temos um número aproximado de 05 (19,2%) profissionais em efetivo exercício e 21 (80,7%) em situação de contrato temporário, embora a maioria destes já atue há mais de 05 anos na função. Em conversa com técnicos da SEMED, essa situação de contrato, embora necessária, representa um dos maiores entraves para o desenvolvimento de um trabalho mais consistente nas escolas quilombolas, pois a rotatividade de professores requer contínuos recomeços.

Em relação à origem dos professores consultados, o resultado pode ser representado conforme gráfico que segue:

Gráfico 5 - Demonstrativo quanto à origem dos professores participantes da pesquisa

Fonte: Construído pela autora a partir de dados da pesquisa empírica

Segundo dados dos questionários, dentre os professores atuantes nas escolas pesquisadas, 12 (46,1%) são quilombolas oriundos da própria comunidade onde exercem a docência, 9 (34,6%) são quilombolas de outras comunidades diferentes daquelas nas quais lecionam, e 5 (19,2%) não são quilombolas. De modo mais abrangente, aproximadamente

80,7% são professores quilombolas, o que está em acordo com o Art. 48 das DCNEEQ's: "A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas" (BRASIL, 2012, p.16).

Concluída essa parte mais generalista, partimos para os aspectos pedagógicos pontuados nos instrumentos, meio em que oportunizamos vozes aos sujeitos pesquisados.

4.3.2 O quilombo e o currículo escolar: o que dizem os sujeitos

A opção pelas entrevistas semiestruturadas e pelos questionários com questões abertas nos possibilitou um mergulho pela subjetividade dos participantes, condição essencial para a construção de uma proposta que represente os seus verdadeiros anseios, desejos e expectativas. Para preservar a identidade dos participantes, optamos por mencionar apenas as iniciais dos seus nomes e, no caso de não identificação nos questionários aplicados aos docentes, utilizaremos o pseudônimo Docente A, Docente B, sucessivamente.

Utilizamos também a técnica do grupo focal com alunos das escolas quilombolas. Optamos em realizar entrevista focal com alunos das escolas polos de Ariquipá e Ramal de Quindiuá. Para isso, dividimos em grupos distintos de 06 alunos do Ensino Fundamental, com idades entre 07 e 10 anos (1º ao 5º ano) e com alunos entre 11 e 15 anos (6º ao 9º ano).

Dentre outros questionamentos, perguntamos às lideranças comunitárias se, no ponto de vista deles, a escola pode contribuir com a manutenção e fortalecimento da cultura local. As seguintes ponderações foram feitas:

Desde que a escola tenha esse vínculo com a comunidade. Se você tiver uma direção da escola, os professores na escola da própria comunidade, se procurar formar esses professores pra que ele fique dentro da própria comunidade, com certeza elevai levar a cultura para a sala de aula [...]. E quando o professor tem essa capacidade [...], então a escola vai ajudar muito com que a cultura fique viva (C.A.R.M, liderança comunitária. Entrevista em 03/06/2018).

Desde que tenha todo um trabalho de conscientização dos alunos e também da família... chamar a família para a escola, conscientizar todo mundo, que a gente veio dali e a gente tem que andar por esse caminho [...] porque não basta só a gente conscientizar os meninos na escola e os pais ficarem com outro pensamento (J.J.F.N, liderança comunitária. Entrevista em 13/06/2018).

Em algumas comunidades quilombolas que já são modelo [...] a cultura está se resgatando bem através da escola, aí a gente tá tentando trazer esse modelo para a nossa comunidade para tentar organizar e não perder as tradições... porque não tem um caminho melhor que não seja mostrar essa cultura através da escola para os nossos jovens da nossa comunidade (C.P.R, liderança comunitária. Entrevista em 02/06/2018).

Nesses depoimentos, é possível perceber que há uma clara preocupação dos representantes no que diz respeito ao vínculo que deve haver entre escola, famílias e comunidade, bem como à formação de professores quilombolas que possam conduzir um trabalho de conscientização que deve acontecer de dentro para fora e de fora para dentro do ambiente escolar.

A partir dos contatos que fizemos, também foi possível inferir que as tradições das comunidades quilombolas estudadas, embora em alguns casos exista inclinação para preservá-las, há resistências em decorrência de implicações de outras culturas, mídias, desconhecimento da história, dentre outras. Nesse sentido, Hall (2006) afirma que mesmo nas comunidades mais remotas, a implicação da vida social na atualidade está sendo mediada pelo mercado global de estilos, lugares, imagens, o que tem desestabilizado as identidades culturais, tornando-as desvinculadas, desalojadas, como se flutuassem livremente. Vemos aí mais um grande desafio aos currículos escolares.

De acordo com a coordenadora pedagógica da comunidade Juraraitá (que é também liderança local), as ações escolares podem auxiliar no fortalecimento dos laços comunitários:

[...] a escola contribui para a vida social do aluno, e assim a gente não deixa que a cultura se acabe [...] não adianta ele só saber outras coisas e não saber o que é mais interessante, como é o lugar dele, como vivem e viveram as pessoas da família dele. E isso a gente não deixa ele esquecer para que ele não fique um aluno sem memória (M.M.O, coordenadora pedagógica/liderança comunitária. Entrevista em 06/07/2018).

Tomando esse entendimento por base, situamos o currículo escolar como possibilidade de abertura de espaço para as questões pertinentes à comunidade, pois essas podem ser convertidas em importantes conteúdos que, articulados adequadamente, venham contribuir com o fortalecimento dos seus valores culturais e identitários.

Sobre o questionamento acerca das formas de articulação do conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas, trazemos a visão da gestão escolar:

[...] junto ao currículo que vem da Secretaria de Educação, a gente está sempre incluindo a cultura da comunidade, sempre respeitando esse lado, os festejos, a religiosidade, tudo isso é levado em consideração (C.R.C.F, Coordenadora Pedagógica, entrevista em 11/06/2018).

A gente vai adaptando àquele nosso costume da comunidade. A gente não pode deixar de fora o costume que a comunidade tem, porque a gente tem que repassar [...] esse conhecimento a gente precisa resgatar e passar pra eles [...] (A.L.P, Gestora, entrevista em 11/06/2018).

Segundo as gestoras, o currículo da escola quilombola precisa, necessariamente, como forma de respeito, aceitação e resgate, contemplar a cultura da sua comunidade. E a forma encontrada pelos profissionais para fazerem essa articulação dentro de um currículo prescrito “que vem da Secretaria de Educação” (C.R.C.F, Coordenadora Pedagógica, entrevista em 11/06/2018) é de “complementar mais o que já existe” (R.C, Gestora, entrevista em 14/07/2018).

Neste sentido, o Art. 38 das DCNEEQ’s dispõe sobre a organização da Educação Escolar Quilombola que deverá pautar-se em ações que visem, dentre outras questões:

II -a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p.14).

Sobre o mesmo questionamento, temos a visão dos professores:

Primeiro respeitando os seus costumes, trazendo a própria comunidade para participar da escola (Docente A, questionário aplicado em 07/2018).

Através dos conteúdos encontrados nos livros, comparando com a realidade do aluno (Docente B, questionário aplicado em 07/2018).

Podemos complementar para podermos fazer essa articulação [...] (Docente C, questionário aplicado em 06/2018).

Sim, só que muitas das vezes nós não fazemos essa junção [...] (Docente D, questionário aplicado em 06/2018).

Não vejo articulações nesse sentido [...] (Docente E, questionário aplicado em 06/2018).

De acordo com estes depoimentos, é possível apreender diferentes pontos de vista em relação ao saber-fazer pedagógico de articulação de conhecimentos impostos pelo currículo oficial com os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Outra questão levantada é que embora conheçam a exigência legal de obrigatoriedade da implementação da Lei 10.639/2003 e das DCNEEQ’s, muitos professores demonstraram dificuldades no tocante à efetivação em sala de aula destas políticas educacionais:

Em parte se consegue efetivar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Docente A, questionário aplicado em 07/2018).

Sim, só que apenas nas datas que aparecem a história dos negros. Por exemplo: 13 de maio, 20 de novembro [...] e na semana do bebê quilombola (Docente D, questionário aplicado em 06/2018).

Apesar da falta de material, faço o possível para inserir dentro da disciplina que eu ministro [...] já que atuo com a disciplina de Matemática (Docente E, questionário aplicado em 06/2018).

Venho desenvolvendo em parte conforme meu entendimento dentro dos conteúdos [...] (Docente H, questionário aplicado em 06/2018).

Não, devido à falta de uma formação específica e de recursos (Docente I, questionário aplicado em 06/2018).

Não, porque a formação que eu tive foi muito pouco, conheço algo mas não sei como realmente passar para o meu aluno (Docente J, questionário aplicado em 06/2018).

Não [...] um grande entrave é a carência dos materiais didáticos específicos para as aulas (Docente K, questionário aplicado em 06/2018).

É possível inferir, por meios das redações dos professores, que para a completa e satisfatória efetivação desses dispositivos, condições objetivas como material didático, acompanhamento pedagógico e formações específicas precisam ser supridas, pois como menciona uma das participantes, “ainda não existe de fato essa inserção. O que se observa é que há um direcionamento que necessita ser trabalhado para sua real efetivação” (Docente K, questionário aplicado em 06/2018).

Observamos ainda que, embora haja disposição e boas iniciativas, o trabalho demonstra certa desarticulação, uma vez que, por vezes, são promovidas atividades isoladas em determinadas datas do calendário anual, a exemplo do 13 de maio, 20 de agosto, 20 de novembro e durante o evento da Semana do Bebê Quilombola; isto é, intervenções meramente pontuais. A essa prática Santomé (1995) chama de currículo turístico, ou seja, aquele cujas situações assumem um caráter particular, específico e esporádico, com data certa para ser abordado, ficando esquecido no decorrer do ano letivo.

Outro aspecto merecedor de destaque está relacionado às impressões dos professores participantes acerca do respeito às tradições culturais no âmbito escolar:

Os alunos e moradores têm uma certa resistência em alguns aspectos culturais (engloba aceitação, identidade própria, questões religiosas...) (Docente F, questionário aplicado em 06/2018).

As pessoas ainda têm muita resistência em aceitar a sua própria cultura (Docente G, questionário aplicado em 06/2018).

Há uma rejeição muito grande da parte da família, ou seja, eles não aceitam a sua cultura (Docente L, questionário aplicado em 07/2018).

[...] várias pessoas ainda não se identificam como negro (Docente M, questionário aplicado em 07/2018).

Conforme pode ser deduzido, embora as escolas quilombolas pesquisadas estejam empenhadas em buscar caminhos no sentido de uma articulação de conhecimentos e de respeito à diversidade, há entraves decorrentes de falta de aceitação, autorreconhecimento, bem como impedimentos por imposição de religiões diversas. Contudo, há também o entendimento de que “existem alguns casos isolados de questões identitárias, que podem ser tranquilamente resolvidos com acesso a informações, desmistificações e esclarecimentos” (Docente K, questionário aplicado em 06/2018).

Corroborando com o que foi levantado pela Docente K, tivemos acesso a depoimentos de estudantes por meio da técnica de entrevista focal. Em 04 grupos distintos, com estudantes entre 7 -10 anos e 11-15 anos, apenas dois alunos demonstraram noções sobre o conceito de comunidade remanescente de quilombo e do que é ser um quilombola: “[...] um monte de gente negro que trabalhava como escravo” (B.M.A.H, 10 anos, entrevista focal em 11/06/2018), “[...] é uma pessoa que nasce numa comunidade quilombola” (B.V.L.S, 13 anos, entrevista focal em 14/06/2018). Os demais afirmaram ter pouco ou nenhum conhecimento a respeito: “Não sei direito” (M.B.C, 11 anos, entrevista focal em 11/06/2018). Isso nos sugere que a parte histórica, de conceitos e de informações acerca da temática quilombola, talvez, não esteja sendo adequadamente trabalhada, conforme explicitaram outros docentes ao mencionar dificuldades em articular e efetivar a Lei 10.639/2003 em sala de aula, a partir de alegações de fragilidades na própria formação. Os estudantes consultados mencionaram execuções de atividades culturais desenvolvidas na escola, a exemplo do período junino e do mês de novembro (Consciência Negra), além de mencionarem que os professores “[...] fazem atividade sobre o quilombo porque estava chegando a Semana no Bebê Quilombola” (T.S.A, 15 anos, entrevista focal em 11/06/2018), o que denota a execução de atividades pontuais, conforme citado anteriormente.

Ainda sobre a entrevista focal, em um dado momento com um determinado grupo, questionamos sobre a participação deles nas atividades culturais da sua comunidade. O grupo afirmou gostar de assistir apresentações de tambor de crioula, dois deles disseram que já dançam, mas nos chamou atenção a fala de uma das crianças: “Eu sei dançar, mas tenho vergonha” (J.D.H, 7 anos, entrevista focal em 11/06/2018). Perguntamos a razão de sentir vergonha, ela respondeu: “porque as pessoas riem”. Esta criança, embora estivéssemos falando de maneira generalista, estava fazendo uma alusão às apresentações na escola, o que

a causa constrangimento por perceber que, por vezes, as “pessoas riem”. Esse depoimento nos sugere que as atividades culturais que são desenvolvidas no ambiente escolar, possivelmente estejam sendo trabalhadas de maneira superficial e sem explorar o seu verdadeiro sentido.

Nessa acepção, mais uma vez justificamos a necessidade de um direcionamento para o trabalho escolar, em especial das instituições quilombolas, no que tange as questões étnico-raciais e comunitárias. É imprescindível que se tornem uma constante, um trabalho rotineiro, não só em determinadas datas do ano, pois conforme salienta Loss (2014, p. 61), “para dialogar com o saber popular é necessária uma proposta metodológica. [...] e não mascarada em atividades culturais ou datas comemorativas, dos saberes populares em nossos currículos”.

Desse modo, a proposta pedagógica, objeto deste trabalho, delineada a partir dos interesses e necessidades dos atores da Educação Quilombola do município de Bequimão, poderá se tornar uma prática que valorize e transporte para as suas escolas os diversos saberes das comunidades, num processo dialógico, contextualizado, e não de forma esporádica. Assim, concordamos com Santomé (2013, p. 09) quando afirma que “a justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, [...] em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende as necessidades e urgências de todos os grupos sociais”.

4.4 A Construção da Proposta Pedagógica para as Escolas Quilombolas

A construção da proposta se deu de maneira coletiva e participativa, estruturada a partir das contribuições dos representantes comunitários e agentes escolares sobre temáticas de interesse das comunidades quilombolas que os mesmos julgaram necessárias serem incluídas no currículo escolar. Tal iniciativa conversa com o Art. 14 das DCNEEQ's, o qual prevê que a Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico e que

§ 1º As ações colaborativas constantes do *caput* deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2012, p.8).

Em se tratando da concepção de currículo voltada para os interesses dos grupos aos quais se destina, a mesma é defendida por Mckernan (2009, p. 27): “O currículo se torna então uma reflexão do que as pessoas acham que é valioso, do que elas fazem e no que acreditam. O currículo é necessariamente uma seleção da cultura e é amplamente composto de conhecimento”.

Esse entendimento está em consonância com parágrafo 1º do Art. 34 das DCNEEQ's no qual está previsto que: “Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola [...]” (BRASIL, 2012, p.13). Nesta perspectiva, a partir dos subsídios angariados por meio dos instrumentos de coleta de dados/informações, foi possível proceder à seleção de temas de maior relevância para as comunidades estudadas, conforme descrito a seguir.

4.4.1 Sistematização de dados e seleção das temáticas

As temáticas foram selecionadas a partir das perspectivas dos participantes da pesquisa. No primeiro momento, realizamos um levantamento de temáticas relevantes para esses, partindo das falas e escritos dos mesmos, ocasião em que questionamos acerca de temas/conteúdos que poderiam compor o currículo das escolas quilombolas ou que já são previstos, porém não são trabalhados adequadamente. Ademais, procuramos não nos distanciar do que está previsto no inciso XI do Art. 8 das DCNEEQ: “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 (BRASIL, 2012, p.6). Ou seja, o material de apoio pedagógico, além de contemplar a realidade quilombola, deve ser produzido a partir da consulta e articulação com as comunidades por meio de seus representantes; por essa razão, não poderíamos deixar de consultar as lideranças comunitárias, nem impor qualquer tema que não retrate as suas perspectivas/necessidades.

Em posse dos instrumentais, fizemos uma relação de temas/conteúdos mais citados pelos participantes. Obtivemos como respostas, assuntos que versam sobre questões históricas, de interesse comunitário e valorização cultural. Contudo, embora estejamos buscando elaborar uma referência para a parte diversificada do currículo, os temas levantados estão em completa consonância com o Art. 26-A da LDB que torna obrigatório no currículo oficial a inclusão de aspectos da história, luta e cultura africana e indígena (BRASIL, 2017b). Concordando com tal

dispositivo, o Art. 35 das DCNEEQ's dispõe sobre o currículo da Educação Escolar Quilombola, o qual deverá "I -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, 2012, p.13).

Considerando os assuntos mais citados, organizamos um rol de temáticas para estruturar os Cadernos de Oficinas Pedagógicas. Os temas para as oficinas foram organizados da seguinte forma:

1. História da África, minha história;
2. A história do negro no Brasil: da escravidão de ontem às comunidades de hoje;
3. Preconceito, racismo e direitos étnicos;
4. História da minha comunidade e biografia dos anciãos;
5. Costumes e tradições: a cultura do meu quilombo;
6. Arte, mitos e contos africanos;
7. Religiosidade africana;
8. Capoeira: símbolo da resistência negra;
9. Identidade étnica e autoimagem negra;
10. Brinquedos e brincadeiras do meu quilombo.

A proposta pedagógica foi estruturada de modo a subsidiar o trabalho do professor, com sugestões de procedimentos e atividades a serem desenvolvidos num espaço de tempo que, a critério de cada escola, pode variar entre 01 semana a 01 mês; por essa razão, o quantitativo de temas está relacionado a cada um dos 10 meses do ano letivo. A composição de cada oficina temática consiste em itens e etapas distintas, seguindo um padrão de planejamento no seguinte formato:

1. Apresentação
2. Objetivos
3. Conteúdos
4. Carga Horária
5. Recursos
6. Problematização
7. Procedimentos pedagógicos
8. Atividade integradora
9. Atividade de socialização
10. Folha de registro

Como qualquer planejamento didático, cada oficina contém uma breve apresentação da temática, objetivos, conteúdos, previsão de carga horária e recursos que poderão ser utilizados de acordo com os procedimentos escolhidos. A problematização é a etapa inicial do trabalho de sensibilização para o tema que será explorado; os procedimentos pedagógicos consistem no desenvolvimento da temática, com exposição de conteúdos, pesquisas e atividades correlatas; a atividade integradora é a parte prática da oficina, de produção de materiais por parte dos alunos, a respeito do que foi estudado; e a atividade de socialização é o momento final, de encerramento, ocasião em que a comunidade é convidada a prestigiar o que foi produzido, bem como discutir, expor opiniões e informar-se sobre o tema trabalhado. A folha de registro é o espaço que o professor dispõe para suas análises, críticas e ponderações acerca da execução da oficina, funcionando também como um instrumento de avaliação geral e autoavaliação docente. A avaliação é sugerida no início do caderno, de forma generalista, considerando que cada professor ou escola selecionará os procedimentos e instrumentais mais adequados para sua realidade.

Os cadernos foram organizados em 02 volumes, sendo um de 1º ao 5º ano e outro de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (encontram-se nos apêndices M e N), contendo as mesmas temáticas com planejamentos diferentes, considerando a etapa de educação e a faixa etária dos estudantes. Além disso, entendemos que é necessário ao professor se apropriar de informações a respeito das temáticas, por essa razão, selecionamos referências e incluímos nos cadernos textos-base sobre cada uma delas no intuito de facilitar a pesquisa do docente que, por vezes, não possui domínio ou não dispõe de todos os meios necessários para esse tipo de busca.

A proposta dos cadernos de oficinas pedagógicas conversa com a afirmação de Loss (2014, p. 68) ao mencionar que “a proposta curricular, na dimensão epistemológica intercultural e popular, articula os elementos didáticos-pedagógicos (objetivos, métodos, conteúdos, avaliação, relações sociais) de modo a promover o desenvolvimento de saberes”. Além disso, atende ao que está previsto no Art. 37 das DCNEEQ’s: “O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar” (BRASIL, 2012, p.14). Neste caso, o conteúdo programático aqui proposto para a parte diversificada do currículo das escolas quilombolas do município de Bequimão, foi pensado em forma de eixos temáticos para facilitar a organização das atividades didático-pedagógicas.

Nessa perspectiva, o planejamento didático abrangeu orientações da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

(Resolução CNE/CEB 8/2012). Ademais, embora seja uma proposta para a parte diversificada do currículo e não tenhamos a pretensão de desconstruir/interferir nos conteúdos que são comuns, utilizamos também como referenciais alguns objetos de conhecimento para cada componente curricular do Ensino Fundamental, contidos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), conforme descrito a seguir:

- **LÍNGUA PORTUGUESA:** Estratégia de leitura; Planejamento de texto; Revisão de texto; Edição de textos; Utilização de tecnologia digital; Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula; Escuta atenta; Características da conversação espontânea; Relato oral/Registro formal e informal; Leitura de imagens em narrativas visuais; Contagem de histórias; Textualização; Revisão/edição de texto informativo e opinativo; Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais; Planejamento e produção de textos jornalísticos; Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social; Planejamento e produção de entrevistas orais.
- **ARTES:** Patrimônio cultural e Matrizes estéticas culturais das artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas.
- **EDUCAÇÃO FÍSICA:** Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; Brincadeiras e jogos de matriz africana; Danças e lutas do contexto comunitário e regional; Danças e lutas de matriz africana.
- **LÍNGUA INGLESA:** Produção de textos orais, com a mediação do professor; Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor; Pronúncia; Língua Inglesa no cotidiano.
- **MATEMÁTICA:** Grandezas e medidas; Figuras Geométricas; Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples; Coleta e organização de informações; Registros pessoais para comunicação de informações coletadas; Áreas e perímetros de figuras poligonais; Frações, Operações; Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas.
- **CIÊNCIAS:** Corpo humano; Respeito à diversidade; Plantas; Características e desenvolvimento dos animais; Programas e indicadores de saúde pública; Hereditariedade; Ideias evolucionistas.
- **GEOGRAFIA:** Pontos de referência; Condições de vida nos lugares de vivência; Convivência e interações entre pessoas na comunidade; Experiências da comunidade no tempo e no espaço; Mudanças e permanências; Representações cartográficas; Território e diversidade cultural; Processos migratórios no Brasil; Territórios étnico-culturais;

Conservação e degradação da natureza; Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais; Identidade sociocultural; Características da população brasileira; Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas.

- **HISTÓRIA:** A vida em família: diferentes configurações e vínculos; A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço; O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo; Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos; O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos; Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas; As tradições orais e a valorização da memória; A questão da violência contra populações marginalizadas.
- **ENSINO RELIGIOSO:** Sentimentos, lembranças, memórias e saberes; Memórias e símbolos; Símbolos religiosos; Espaços e territórios religiosos; Práticas celebrativas; Indumentárias religiosas; Mitos nas tradições religiosas; Lideranças religiosas.

Embora a BNCC tenha facultado a inclusão do componente curricular de Filosofia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a SEMED/Bequimão optou em preservá-lo no seu currículo. Por essa razão, incluímos no Caderno nº 02 conteúdos de Filosofia que versam, dentre outros temas, sobre ética, respeito e valorização aos diversos aspectos da cultura quilombola local.

Ademais, seguimos outras orientações e sugestões de atividades disponibilizadas no Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (MARANHÃO, 2019).

Importante ressaltar que a presente proposta oferece possibilidades para os Projetos Político-Pedagógico das escolas quilombolas, evitando desse modo, a realização de atividades isoladas ou descontextualizadas em determinadas fases do ano, conforme fora verificado a partir dos relatos. Inserir tais temáticas no projeto escolar, garante que as mesmas poderão ser trabalhadas permanentemente e que, aos poucos, a consciência, o respeito e a valorização da cultura quilombola vá se tornando, além de social, um princípio institucional.

A proposta pedagógica visa atender minimamente os anseios de professores, gestores, alunos e lideranças comunitárias. Entretanto, havendo necessidade de um suporte pedagógico, em especial, aos envolvidos com a modalidade de Educação Quilombola sobre questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais; considerando as queixas dos professores participantes da pesquisa sobre uma suposta escassez de orientações/formações

nesse sentido; considerando ainda a necessidade de apreciação da proposta semiestruturada por parte dos envolvidos na pesquisa, julgamos pertinente traçar um plano de intervenção que foi organizado e executado em dois momentos distintos: no primeiro, realizamos um evento de formação que envolveu a execução de um seminário (já previsto) e a primeira semana pedagógica das escolas quilombolas do município; e no segundo momento, realização de oficina temática em uma das escolas pesquisadas.

4.4.2 Encontro de formação com agentes da Educação Escolar Quilombola: descobrindo outros possíveis

Conforme descrito acima, no decorrer do processo da pesquisa empírica, sentimos a necessidade de promover um curso de formação específica para o público participante. Esta contribuição está em acordo com o Art. 53 das DCNEEQ's no qual prevê que a formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá envolver a realização de "cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2012, p.17). Destarte, na condição de mestrandia de uma instituição pública de educação, elaboramos e submetemos à SEMED/Bequimão, projeto de realização de evento de formação que denominamos de I Seminário de Formação para Agentes da Educação Escolar Quilombola e I Semana Pedagógica das Escolas Quilombolas de Bequimão/MA. A carta de apresentação e submissão, bem como o projeto de realização do evento constam nos apêndices H e I, respectivamente.

O I Seminário de Formação para Agentes da Educação Escolar Quilombola e a I Semana Pedagógica das Escolas Quilombolas de Bequimão/MA teve por objetivo contribuir com a formação dos agentes envolvidos com a modalidade de Educação Escolar Quilombola, enfatizando questões culturais, curriculares e pedagógicas, bem como abertura de espaços de diálogos entre as comunidades quilombolas e suas instituições escolares no município de Bequimão (MA). Inicialmente, a pedido da coordenação geral do MOQBEQ, planejamos um seminário sobre educação quilombola; posteriormente, dada a necessidade de formação dos docentes, tecemos alguns ajustes e estendemos a programação para que pudessemos atender aos dois objetivos. Desse modo, tivemos como parceiros o Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEQ) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED)/Bequimão. A SEMED, por sua vez, acatou a proposta e agenciou junto à gestão municipal os recursos financeiros necessários para realização do evento, além de prestar apoio técnico-operacional.

O referido evento foi realizado no período de 30 de julho a 03 de agosto de 2018 e teve como público alvo professores, gestores, coordenadores pedagógicos das escolas quilombolas e lideranças comunitárias. Na ocasião foi apresentada a proposta pedagógica concretizada em CADERNOS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS com temáticas quilombolas, produto final da pesquisa. O evento serviu, além de apresentar a semiestrutura dos Cadernos e sua metodologia, para permitir que os agentes envolvidos com a modalidade da Educação Quilombola (professores, gestores, coordenadores e lideranças comunitárias) pudessem colaborar com o projeto dando sugestões de melhoria e planejando metodologias mais adequadas à realidade de cada escola.

A SEMED, ao autorizar a realização do evento (autorização consta no anexo 01), nos sugeriu que envolvêssemos os docentes de todas as escolas situadas em territórios quilombolas (reconhecidos e em processo de reconhecimento), bem como aquelas que recebem estudantes oriundos dessas comunidades. Dessa forma, ministramos formação para toda a rede municipal de ensino, compreendida na modalidade de Educação Quilombola.

Além das lideranças que já se encontram no quadro de professores e gestores escolares, contamos com a participação de mais 06 representantes das comunidades. O envolvimento das lideranças foi primordial para que pudéssemos atingir os objetivos da formação, bem como resguardar o que reza o inciso IV do Art. 6 das DCNEEQ's que orienta os sistemas de ensino a “assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças [...]” (BRASIL, 2012, p.4).

Conforme delineado, a programação (folder disponível no apêndice J) foi organizada em duas etapas. No primeiro dia (30/07/2018) aconteceu o Seminário de Formação para Agentes da Educação Escolar Quilombola e nos demais (31/07 a 03/08/2018) realizamos a I Semana Pedagógica das Escolas Quilombolas de Bequimão-MA.

Os trabalhos foram iniciados pela manhã com o credenciamento e logo após mesa de abertura composta pelo secretário municipal de educação_ Sr. Aristides Amorim França, a representante do Conselho Municipal de Educação _ Sra. Rosenilce de Lima Pereira, a representante do Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEQ) _Sra. Janaina Pereira Mendonça da Silva, e a proponente do evento, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA _ Sra. Dinalva Pereira Gonçalves. Posteriormente, tivemos a mesa-redonda intitulada “A ESCOLA, O QUILOMBO, O CURRÍCULO: a escuta com processo formativo”, composta pela Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos (UFMA), Profa. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixão (UFMA) e pelo

Prof. Me. Antonio Henrique França Costa (NURUNI/UFMA). A referida mesa-redonda teve por objetivo discutir a relação escola e comunidades quilombolas nas perspectivas cultural, curricular e de formação de professores.

Ilustração 19 - Mesa-redonda realizada no evento de formação



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

No período da tarde, conduzimos trabalhos em equipe para levantamento de problemáticas acerca da educação e das escolas quilombolas do município. Após apresentação das discussões das equipes e de um caloroso debate em plenária; elaboramos, conjuntamente, abaixo assinado reivindicando providências da gestão local sobre questões de cunho estrutural e pedagógico das escolas quilombolas municipais, além de apontar sugestões de resolução ou melhorias dos problemas elencados. O mesmo foi entregue à coordenação do MOQBEQ para os devidos encaminhamentos às autoridades competentes.

A partir do segundo dia, direcionamos as atividades para um viés mais pedagógico. No decorrer da semana, ministramos momentos teóricos com palestra sobre políticas de educação para as relações étnico-raciais e estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Como procedimentos práticos, apresentamos os CADERNOS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS como proposta para a parte diversificada do currículo das escolas quilombolas do município, suas temáticas, organização e metodologia. Os participantes foram convidados a apreciar e emitir parecer sobre a mesma, apontando sugestões de inclusão/exclusão de temas, bem como suas impressões e expectativas em relação ao material. Aos professores presentes, consultados durante pesquisa de campo, questionamos se os mesmos se sentiram contemplados com o formato do que fora apresentado; e para nossa satisfação, a resposta foi positiva, unânime e em bom tom; o que nos sugere que a pesquisa de fato conseguiu captar as necessidades daqueles profissionais.

Dando seguimento aos trabalhos, solicitamos aos participantes que procurassem em diversos meios (livros, revistas, internet, etc.) textos, informações, atividades sobre cada uma das temáticas apresentadas e trouxessem no dia seguinte para auxiliar nas discussões e

planejamentos didático das oficinas. Desse modo, explicamos como foi pensada a metodologia, conforme explicitada na subseção anterior. Dividimos a plenária em equipes, procurando agrupar por etapa de educação e por polos, e orientamos acerca da estrutura dos planejamentos. Durante dois dias os grupos planejaram metodologias possíveis para cada uma das temáticas, de acordo com a realidade de cada escola.

Importante ressaltar que as lideranças comunitárias tiveram participação ativa em todas as atividades do encontro, inclusive na elaboração dos procedimentos didáticos das oficinas.

Ilustração 20 - Atividades desenvolvidas durante a formação



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

Finalizada a etapa dos planejamentos, convidamos os participantes a apresentarem o resultado dos trabalhos grupais. Deixamos a critério de cada equipe, a escolha pela melhor forma de apresentação.

Ilustração 21 - Apresentações dos planejamentos pelos participantes



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

As exposições das metodologias planejadas receberam um toque de criatividade por parte dos participantes que pensaram os procedimentos e os demonstraram por meio de cartazes, figuras, músicas, brincadeiras, danças e até encenações de ritual de religião afro.

Ao final das atividades, fizemos a entrega dos certificados de participação. Foi disponibilizada certificação de 40h para quem alcançou o mínimo de 75% de aproveitamento, 20h para quem obteve 50% e 8h para aqueles que preferiram participar apenas do Seminário de Formação para Agentes da Educação Quilombola (primeiro dia). Também receberam certificação de monitoria, cinco técnicos da SEMED que atuaram na logística e apoio operacional do evento.

Numa análise quantitativa, do total de **97 professores** existentes nas escolas situadas em território quilombola e escolas não quilombolas que recebem alunos dessas comunidades, **80** participaram ativamente da formação. Somando às demais categorias, tivemos um total de **107 participantes**, conforme pode ser verificado na listagem disponibilizada pela SEMED e pelo acompanhamento das frequências diárias:

Quadro 8 - Quantitativo de participantes do evento de formação

CATEGORIA	Nº FORNECIDOS PELA SEMED	Nº PARTICIPANTES DO EVENTO
Professores da Educação Infantil e 1º ao 5º ano	54	45
Professores do 6º ao 9º ano	43	35
Gestores	08	08
Coordenadores pedagógicas	05	05
Técnicos da SEMED	08	08
Lideranças comunitárias	-	06
TOTAL	118	107

Fonte: Construído a partir de dados da SEMED e controle de frequências

A avaliação do evento foi feita com os participantes do último dia, mediante aplicação de fichas avaliativas com questões fechadas e abertas. Não participaram dessa avaliação, os técnicos da SEMED. Contamos com 82 respondentes, dentre os quais temos 64 professores, 06 gestores, 05 coordenadores, 04 lideranças comunitárias e 03 professores que são também lideranças de suas comunidades.

No que se refere ao nível de satisfação dos respondentes em relação ao evento, temos:

Quadro 9 - Avaliação do nível de satisfação dos participantes do evento

NÍVEL DE SATISFAÇÃO	QUANTIDADE DE RESPONDENTES	PORCENTAGEM (%)
RUIM	0	0%
REGULAR	0	0%
BOM	46	56,1%
EXCELENTE	36	43,9%

Fonte: Construído a partir do instrumento de avaliação do evento

Nas redações de alguns respondentes, as impressões sobre a formação foram descritas da seguinte forma (como o instrumento não pediu identificação, utilizamos o pseudônimo Participante 1, Participante 2, consecutivamente):

Estávamos esperando uma formação que nos orientasse, pois estávamos trabalhando com pouca segurança (Participante 01. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

[...] esclareceu nossas mentes, vou trabalhar alguns temas abordados com essa formação (Participante 03. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

Ampliou-me com informações novas e deu a oportunidade de participar das propostas a serem executadas no município (Participante 04. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

[...] foi de grande ajuda e de bastante esclarecimento, pois tinha bastante dúvida de como trabalhar na sala de aula e depois dessa semana eu vou sair com bastante ideia (Participante 08. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

[...] essa formação iluminou nossas mentes, o que precisávamos entender um pouco mais sobre determinados temas, foi esclarecido (Participante 12. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

[...] vem somar com o que já conhecemos e aprender em conjunto com as outras comunidades quilombolas, pois todos mostraram as suas dificuldades (Participante 17. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

[...] tudo foi elaborado de acordo com a realidade dos alunos e da comunidade (Participante 18. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

[...] aprendi coisa nova para levar para dentro da sala de aula. Não tinha noção do que fazer (Participante 21. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

De modo geral, os respondentes avaliaram a formação de maneira muito positiva, destacando que a mesma atendeu as expectativas, esclareceu dúvidas em relação à implementação da Lei 10639/03 e orientações das DCNEEQ's, proporcionou aprendizados e construção coletiva de planejamentos que subsidiarão suas práticas escolares. Uma redação, em particular, demonstrou a satisfação de um docente ao perceber que as questões curriculares

podem ser simplificadas sem parecerem simplistas: “Aqui pude compreender o quanto é rico o currículo da educação quilombola e entender que conteúdos podem ser produzidos de maneira simples e tornarem-se ricos [...] aqui eu pude presenciar a parte teórica e prática [...]” (Participante 13. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018). Ou seja, o que lhe parecia algo complexo no que se refere ao trabalho voltado para a educação nas comunidades quilombolas e das relações étnico-raciais, se tornou mais nítido por intermédio do que fora apresentado na parte prática da formação.

Em relação à proposta dos CADERNOS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS, os participantes demonstraram larga aceitação e grande expectativa pela finalização destes, uma vez que o material didático apresentado pretende atender minimamente as necessidades de orientação didático-pedagógica nas escolas quilombolas. Sobre a proposta, eis algumas manifestações:

[...] na verdade superaram as minhas expectativas. A abordagem das temáticas foram bem explicitadas, a organização de conteúdos, as atividades, realmente foram muito bem pensadas e encaixadas no perfil de cada comunidade (Participante 10. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

Estamos gratos pela iniciativa [...] (Participante 1. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

[...] vai unificar em todas as escolas os mesmos conteúdos. (Participante 4. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

[...] além da gente aprender, vamos pôr em prática várias atividades que foram propostas, e quem ganha são os alunos e a comunidade (Participante 5. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

Será um apoio didático muito bom para professores que não sabiam o que e como fazer (Participante 6. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

Com certeza será uma proposta relevante ao nosso trabalho e aos nossos alunos, iremos poder trabalhar a nossa realidade com eles e engrandecer a imagem do negro nas comunidades (Participante 7. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

Acredito que essas oficinas contribuirão significativamente para o nosso trabalho [...] (Participante 10. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

As propostas são muito boas e a implantação nas escolas será válida [...] trará muito conhecimento para os alunos e a identidade deles será valorizada (Participante 11. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

O caderno de oficinas será fundamental para esse trabalho diferenciado em cada escola quilombola, pois foi elaborado de forma cooperativa, trazendo especificidades e pontos relevantes de cada uma das comunidades (Participante 16. Instrumento de avaliação do evento aplicado em 02/08/2018)

De acordo com as avaliações dos participantes, é possível inferir que a proposta apresentada consegue dar aos sujeitos a dimensão de ser algo exclusivo e direcionado, pois põe a realidade local como início e fim do processo. Além disso, os mesmos conseguem se enxergar na proposta, uma vez que participaram ativamente das etapas de construção.

Sobre os pontos que facilitaram a participação, os respondentes destacaram questões relacionadas à metodologia de planejamento, à explosão de ideias para atividades diversificadas a partir dos trabalhos grupais, a vontade de aprender, dentre outros. Fatores que dificultaram a participação foram descritos também: distância das comunidades até o local do evento, a falta de transporte, pouca ventilação do local.

Dentre outras, apontaram como sugestões de melhorias para os próximos encontros de formação: transporte para o deslocamento dos participantes, formações periódicas, oferta de almoço para que o evento aconteça o dia inteiro e inclusão de variadas palestras sobre as temáticas quilombolas.

O evento seguiu a programação prevista no projeto submetido à SEMED, porém houve necessidade de supressão do último dia, haja vista que a maioria dos participantes é da zona rural do município, o que tornou o deslocamento um tanto dispendioso. Além disso, conseguimos com a colaboração do público participante, desenvolver as atividades propostas em tempo hábil, incluindo pesquisas e tarefas no contra horário, sem prejuízo do planejamento e da carga horária.

Levando em consideração a especificidade da modalidade de Educação Escolar Quilombola e o fato desta formação ter ficado marcada como a primeira semana pedagógica totalmente voltada para os atores envolvidos com esta modalidade de educação no município, deixamos como sugestão à SEMED a realização anual de semana pedagógica específica para os professores e gestores das escolas quilombolas e escolas que recebem estudantes desses territórios. É imprescindível que os professores das instituições quilombolas recebam orientações e formações constantes para lidar com essa demanda específica, pois “considerar a pluralidade no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar forma de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares”(CANEN; MOREIRA, 2001, p. 16).

O evento de formação representou um momento singular, uma vez que reuniu o público que trabalha com a essa modalidade de educação no município de Bequimão. Ademais, a participação do Movimento Quilombola e seus representantes favoreceu a abertura de diálogo entre as escolas e as comunidades onde estão localizadas, relação essencial para que as especificidades comunitárias possam ser trabalhadas e os dispositivos legais atendidos (Lei

10.639/2003 e Resolução Nº 08 de 20 de novembro de 2012 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola). Também proporcionou estudos e reflexões sobre o papel de cada agente no processo de implementação desses dispositivos nas escolas compreendidas nessa modalidade educacional.

Ressaltamos a importância da comunidade escolar apreciar a proposta e colaborar por meio dos planejamentos que julgam mais apropriados e pertinentes à realidade vivenciada por cada uma das comunidades. Loss (2014, p. 25) justifica essa perspectiva ao afirmar que “o currículo escolar constituído sem a coparticipação dos sujeitos [...] e da expressão histórico-cultural do contexto, torna-se um guia dogmático, irrefutável e com perspectivas político-sociais alienantes e de adestramento das potencialidades humanas”.

Observamos uma participação maciça e atenção de cada agente ao que estava sendo discutido. A proposta foi bem aceita pelos presentes que demonstraram se sentirem contemplados com as temáticas selecionadas para as oficinas, uma vez que grande parte dos participantes já tinha sido consultada na ocasião da pesquisa de campo.

Após a conclusão dos Cadernos, a partir das contribuições recebidas, partimos para a segunda etapa do processo de intervenção que foi a realização de uma das oficinas temáticas do produto de pesquisa.

4.5 Produto de Pesquisa: o possível em ação

A partir de análises de diversos estudos sobre formação docente e atuação pedagógica, é muito comum encontrarmos textos/relatos sobre a dicotomia ora existente entre teoria e prática. Nem sempre a teoria casa com a realidade vivenciada, não sendo capaz de levar a uma prática condizente com as reais necessidades dos docentes e educandos. Por essa razão, respeitada a natureza do Mestrado Profissional em Educação, fez-se necessário cumprir a parte prática do estudo, etapa fundamental para que possamos demonstrar que o produto de pesquisa se constitui numa proposta executável.

Uma vez finalizados os Cadernos de Oficinas Pedagógicas, produto final da pesquisa, escolhemos uma das comunidades estudadas para pôr em prática parte da proposta pedagógica que acabara de ser delineada. Como etapa de conclusão de pesquisa de campo, realizamos uma oficina temática na escola quilombola da comunidade Marajá. Conforme outrora mencionado, a referida escola possui 01 sala de aula multietapas com 15 alunos

distribuídos da seguinte forma: 04 do Infantil II, 02 do 1º ano e 09 estudantes do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental. A faixa etária das crianças varia entre 04 e 10 anos.

O tema trabalhado foi o de nº 10 do Caderno de Oficinas Pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental “Brinquedos e Brincadeiras do meu Quilombo”. Todo o processo de planejamento e desenvolvimento das atividades foi feito em parceria com a única professora da escola em questão, a qual demonstrou grande habilidade para trabalhar a temática e auxiliar na condução dos procedimentos propostos. A sequência didática utilizada para realização dessa oficina pode ser conferida no Apêndice N.

A oficina trabalhada teve como objetivos levar as crianças a conhecerem brinquedos e brincadeiras antigas mais populares na comunidade, reconhecendo-os como parte do seu patrimônio cultural; motivá-las às práticas de leitura, escrita e produção textual, além de exercitar habilidades artísticas/artesanais. As atividades foram executadas em 20 h/a fracionadas em 05 (cinco) dias, conforme descritas a seguir:

Etapa 01-Problematização

Para iniciar a problematização do tema, deixamos as crianças bem à vontade numa roda de conversa para um levantamento acerca de suas brincadeiras preferidas, questionando-as como aprenderam, quem as ensinou, etc. De modo geral, os relatos foram de brincadeiras de esconde-esconde, casinha, cai no poço, boca de forno, dentre outras.

Ilustração 22 - Crianças organizadas para o momento da roda de conversa



Fonte: Pesquisa empírica

Em seguida, mostramos imagens baixadas da internet e impressas em papel sulfite de antigos brinquedos artesanais, baseados em comunidades quilombolas. As crianças observaram atentamente, reconheceram a maioria dos brinquedos apresentados e falaram sobre

os materiais utilizados para confecção dos mesmos. Acrescentaram outros brinquedos conhecidos por elas.

Encerramos o momento enfatizando que esses brinquedos e brincadeiras já eram conhecidos/produzidos pelos seus pais, avós e outros familiares mais antigos; e por isso fazem parte da história e cultura da comunidade em que vivem.

De acordo com Santomé (1995), no interior das salas de aula não é comum professores e alunos refletirem sobre questões da vida e da cultura de etnias. Dessa forma, iniciar essa temática causou um pouco de estranheza por parte dos alunos, embora tenham demonstrado satisfação em partilhar os conhecimentos que têm a respeito.

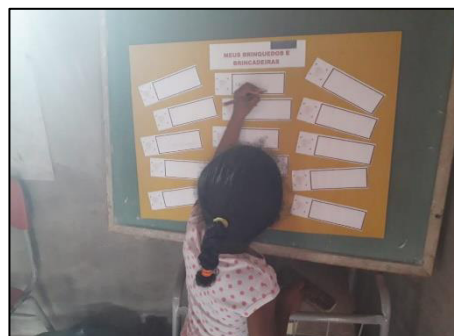
Etapa 02-Procedimentos pedagógicos

Após o momento introdutório de problematização, sensibilização da temática, as crianças foram convidadas a escreverem num cartaz, previamente organizado com 15 espaços para escrita, nomes dos seus brinquedos e brincadeiras preferidas. Todas participaram do momento e mesmo aquelas que ainda não dominam a escrita, ficaram muito entusiasmadas em poder expressar sua preferência escrevendo da forma que imaginam as palavras.

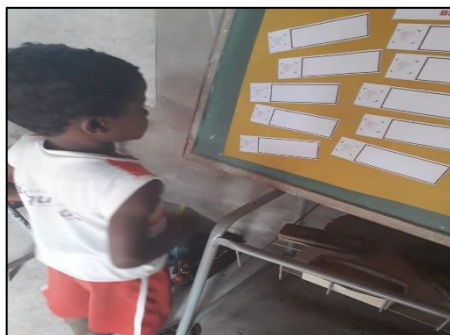
Ilustração 23 - Atividade de escrita da oficina pedagógica



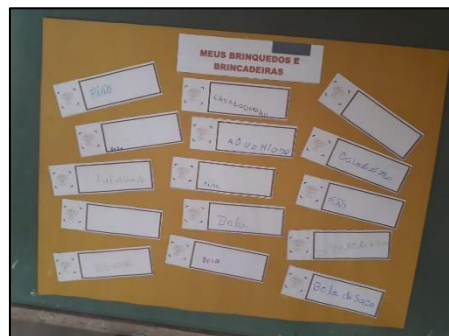
Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

As palavras escritas pelas crianças geraram um texto conjunto e cálculos matemáticos. Fizemos um levantamento sobre as palavras que mais ocorreram e, a partir delas, um pequeno texto coletivo foi produzido, elencando os brinquedos e brincadeiras preferidas da turma. Contamos a quantidade de vezes em que a palavra apareceu e as escrevemos no quadro na ordem de classificação: bola de saco (6), cavalo-de-pau (4), pião (3), boneca (1) e papagaio (1). Com esses números foi possível definir com as crianças a ordem de suas preferências, além de verificar se os dados estavam corretos por meio da soma de todos os numerais, resultado que não poderia ser diferente de 15 (quantidade de respondentes na turma).

Importante destacar que as atividades foram elaboradas e desenvolvidas numa perspectiva interdisciplinar, pois uma mesma situação foi possível dialogar com diversas áreas do conhecimento. De acordo com Gomes *in* Moreira e Candau (2008) esse é um exercício necessário para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a implementação da Lei 10.639/2003, uma vez que existem campos do conhecimento pouco explorados na referida Lei, e isso dependerá da competência e criatividade dos educadores. Segundo Gabriel *in* Moreira e Candau (2008, p. 220), “operar com o conceito de cultura, nessa perspectiva [interdisciplinar], passa a ser uma condição de pensamento, um princípio orientador de leitura do mundo”.

Dessa forma, em um novo momento, procedemos a elaboração coletiva de roteiro de entrevista com moradores da comunidade sobre brinquedos e brincadeiras mais conhecidas por eles: “Qual o seu nome?”, “Qual a sua idade?”, “Quanto tempo você mora na comunidade?”, “Quais brinquedos e brincadeiras você conhece ou costumava brincar?”, “Você costumava/costuma produzir seus brinquedos? De que forma?”. As crianças anotaram as perguntas no caderno e levaram a atividade para casa; àquelas que ainda não sabem escrever, anotamos por elas para que pudessem apresentar a atividade aos seus responsáveis. Solicitamos que pedissem informações para seus pais, avós e outras pessoas da comunidade e anotassem as respostas.

No dia seguinte, organizamos nova roda de conversa para exposição dos resultados das entrevistas, de modo a oportunizar a expressão das crianças, seja lendo o que escreveram, seja falando sobre o que ouviram. Como resultado das entrevistas, os brinquedos e brincadeiras mais conhecidas e praticadas pelas pessoas da comunidade Marajá são o cavalo de bananeira, cavalo-de-pau, bola de saco, bola de bananeira, pião, casinha, elástico, esconde-esconde, roba-bandeira, brincadeira de roda, boneca de espiga de milho, boneca de pano, carro de lata, dentre outros.

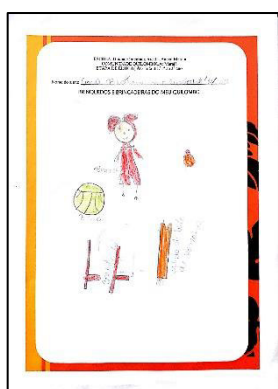
Para chegarmos a esse resultado, exploramos ao máximo as falas das crianças, bem como incentivamos escritas espontâneas, momentos de reflexão e elaboração de

conceitos/respostas. Muitas histórias foram contadas por elas, envolvendo seus familiares, seus bichinhos de estimação, recursos naturais encontrados nos quintais de casa que são utilizados na confecção dos brinquedos, os momentos de lazer na porta de casa, na rua, na casa dos avós, dentre outras situações. Sobre esse envolvimento de falas e sentimentos, Santomé (1995, p. 168) explicita que:

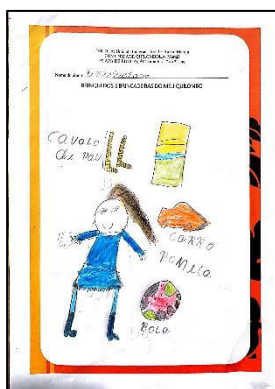
Através das práticas educacionais, dos conhecimentos, destrezas e valores que, de uma maneira explícita ou oculta, são estimulados, as crianças vão se sentindo membro de uma comunidade. Pouco a pouco tornam-se conscientes de uma série de peculiaridades que as identificam e dos laços que as unem como grupo de iguais.

Após esse momento de exploração, convidamos as crianças a expressarem, por meio de desenhos, as impressões deixadas pelas visitas/entrevistas com as pessoas da comunidade.

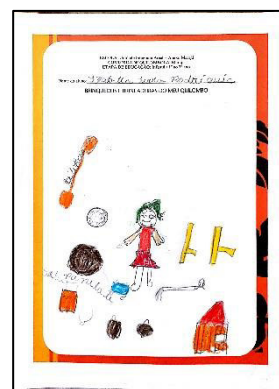
Ilustração 24 - Imagens dos desenhos de brinquedos e brincadeiras do quilombo



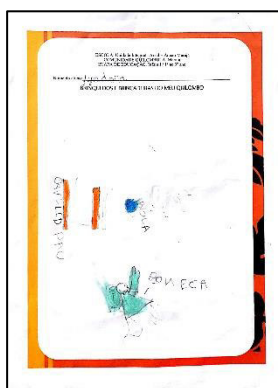
Fonte: Pesquisa empírica



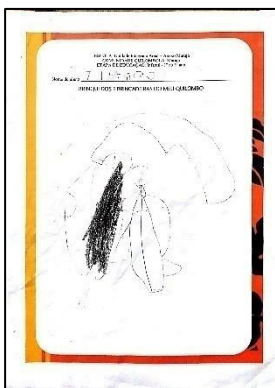
Fonte: Pesquisa empírica



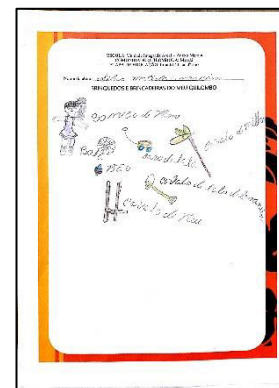
Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

Na sequência, temos imagens das atividades de Ana Beatriz (9 anos), Enzo Gustavo (6 anos), Izabela (8 anos), Izadora (5 anos), Tihago (4 anos) e Silas (10 anos). Além de desenharem, as crianças também nomearam seus desenhos e compartilharam com os colegas as

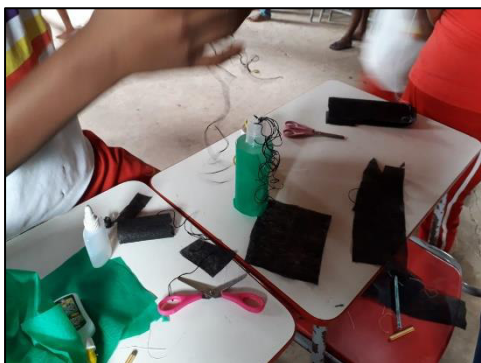
suas produções, bem como detalharam o contexto em que aconteceram as entrevistas com seus familiares e conhecidos da comunidade.

Finalizada a etapa 02, partimos para a etapa da atividade integradora, parte prática da oficina em que os estudantes são conduzidos à produção de materiais diversos como forma de aprimorar os conhecimentos adquiridos sobre a temática estudada.

Etapa 03 – Atividade integradora

Como atividade integradora, convidamos as crianças para confecção de brinquedos com base nas informações coletadas durante as entrevistas, dividindo-a em duas partes. Na primeira, as crianças pediram aos entrevistados que as ajudassem a confeccionar o brinquedo mencionado; na segunda, as mesmas trouxeram de casa utensílios diversos para a produção dos brinquedos na sala de aula, a partir de uma lista de materiais previamente discutida e combinada entre elas.

Ilustração 25 - Brinquedos produzidos durante atividade integradora



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

Os brinquedos produzidos em casa foram o cavalo-de-pau (de pedaços de madeira), o pião (de coco babaçu) e a bola de saco. Em sala, as crianças produziram boneca (de vasilhame

de shampoo), telefones-sem-fio (de caixa de fósforo e copos de plástico), carrinho (de lata de sardinha), bois (de banana verde e palitos) e carroça (de vasilhame de margarina).

A atividade de produção dos brinquedos, assim como as demais etapas da oficina, causou muita animação e empenho por parte das crianças. Daí, enfatizamos a necessidade de o currículo escolar refletir a cultura e o social, pois “[...] quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade” (ARROYO, 2013, p. 119).

Conforme proposto no Caderno de Oficinas Pedagógicas, após a fase de produção, virá a etapa em que a comunidade é chamada a prestigiar o resultado do que foi explorado/produzido durante a execução da oficina.

Etapa 04 – Atividade de socialização

No encerramento da oficina, é chegada a hora de socializar as produções com a comunidade. As crianças levaram bilhetinhos-convites para que os pais, parentes e outros conhecidos se fizessem presentes no dia seguinte na escola.

Para a atividade de socialização, preparamos, com ajuda das crianças, um pequeno mural com registros das atividades realizadas por elas, como cartazes e desenhos sobre os brinquedos e brincadeiras do quilombo. Organizamos ainda a exposição dos brinquedos produzidos durante a execução da oficina.

Ilustração 26 - Mural montado para atividade de socialização



Fonte: Pesquisa empírica

No horário marcado, contamos com a presença de 06 responsáveis (foram mães, tias, avós) e mais 01 membro da comunidade que não possui filho na escola. Fizemos a

apresentação do tema, dos objetivos da oficina, bem como a proposta pensada para as escolas quilombolas e a importância da parceria da família e da comunidade para o sucesso da mesma. Especificamente sobre a temática dos brinquedos e brincadeiras, iniciamos uma conversa com os convidados, os quais se manifestaram com falas: “[...] antigamente a gente não tinha brinquedos, então a gente fazia [...]”, “[...] meninos e meninas brincavam nus, não tinha maldade [...]”, “[...] a gente não pode comprar brinquedos caros [...]”, “[...] acho importante que as crianças conheçam esses brinquedos para saber como era antes [...]” (trechos de falas das pessoas da comunidade que participaram da atividade de socialização da oficina). Em suma, após conversa bem amistosa, os convidados concordaram que é importante oportunizar às crianças o conhecimento de hábitos/costumes antigos para que as mesmas possam valorizar ainda mais a cultura da sua comunidade.

Para apresentação das produções, três crianças foram à frente para falar sobre o tema e o que aprenderam. Destacaram, com as próprias palavras, a satisfação com a atividade de produção de brinquedos: “[...] eu gostei muito de fazer os brinquedos [...]” (Silas, 10 anos), “[...] a gente aprendeu sobre os brinquedos da nossa comunidade [...]” (Luana, 10 anos), “[...] esses são os brinquedos que a gente fez [...]” (Izadora, 5 anos).

Ilustração 27 - Apresentação das produções pelas crianças



Fonte: Pesquisa empírica



Fonte: Pesquisa empírica

A experiência das crianças com a oficina sobre brinquedos e brincadeiras do quilombo, certamente, foi algo que mexeu com a subjetividade de cada uma delas, pois como destaca Mckernan (2009, p. 27), “[...] a experiência, particularmente envolvendo os sentidos, fornece a base para o empirismo [...]. A tradição oral, especialmente o folclore, as histórias, as músicas, entre outros, são mais evidentes do que a palavra escrita nesse processo”.

Após a exposição pelas crianças, a professora fez uma avaliação da atividade, destacando a participação e entusiasmo das crianças durante todo o processo de execução da

oficina, bem como as contribuições da temática para o conhecimento e valorização do patrimônio cultural da comunidade Marajá. Ao final, os convidados se dirigiram à mesa para apreciar as produções das crianças, registradas durante toda a execução da oficina.

Ilustração 28 - Convidados da comunidade apreciando as produções da oficina



Fonte: Pesquisa empírica

Esse foi o momento de socializar os conhecimentos adquiridos pelas crianças sobre os brinquedos e brincadeiras do seu quilombo, mas também a oportunidade encontrada para apresentar à comunidade como se desenvolverão as atividades dos cadernos de oficinas cujas temáticas poderão ser trabalhadas nas escolas quilombolas municipais, a partir de 2019, bem como enfatizar o quanto serão necessárias e valiosas as contribuições da família/comunidade para que esse trabalho possa atingir os seus objetivos.

Conforme sugerido na proposta pedagógica, ao final da exploração de cada temática, o professor tem um espaço no próprio caderno denominado “folha de registro” para comentar as impressões deixadas pela oficina. A seguir, parte da transcrição do registro da professora:

A minha experiência com as oficinas foram boas. Ao trabalhar a oficina foi um momento muito importante onde fiz o levantamento prévio do conhecimento dos alunos a respeito do conteúdo Brinquedos e Brincadeiras do meu Quilombo Marajá. Pedindo que os mesmos conversassem com a família vizinhos ou pessoas mais velhas [...], com a apresentação dos brinquedos e brincadeiras, sabendo que é um dos assuntos que merece ser pesquisado, diz respeito a lei nº 10.639/2003 (F.C.R, folha de registro da oficina, novembro/2018).

A partir de uma avaliação geral sobre a realização da oficina, observamos aspectos positivos como a excelente participação das crianças em todas as atividades propostas, solidariedade entre elas e capacidade (levando em conta a etapa de educação e a sua faixa etária) de expressarem-se oralmente, por escrito e por meio de desenhos. Ao final da oficina,

mostraram-se mais conscientes sobre o significado dos brinquedos e brincadeiras antigas para a sua comunidade.

Portanto, as práticas curriculares não podem ser vistas como amarras aos professores e alunos, mas fazer com que se sintam protagonistas no processo de descoberta e reconstrução de conhecimentos. Neste sentido, mais uma vez reafirmamos a importância do desenvolvimento de propostas pedagógicas que conversem com os saberes populares e permitam a autonomia dos sujeitos no processo educativo, pois conforme Loss (2014, p. 26): “[...] precisamos sair das funções burocráticas do contexto educacional que impedem a experiência social. A autonomia do processo educacional requer dos sujeitos a tomada de consciência-de-si e do outro, a troca de experiências, o sair de si mesmo ao encontro do outro”.

Desse modo, o ato pedagógico, para se tornar verdadeiramente significativo, necessita dessa significação de liberdade para a busca por respostas e superação de problemas que circulem a escola e a comunidade de qual faz parte.

5 CONCLUSÃO

Experenciar o currículo não é chegar a um determinado destino, mas ter viajado com uma visão diferente. É na jornada e em suas experiências que um currículo é realizado, não no ato de descer do trem.

(MCKERNAN, 2009, p. 35).

A escravidão no Brasil representou muito mais do que um sistema econômico. Esse sistema imprimiu, nos negros escravizados, sentimentos de medo, inferioridade, além de disseminar desigualdades sociais e raciais. Além disso, em decorrência da escravidão, o negro africano teve sua cultura desestruturada ao afastar-se bruscamente de suas raízes.

Apesar da violência com que foram trazidos e às condições nas quais foram submetidos em função do trabalho escravo, vir de uma mesma região e, por vezes, falar a mesma língua favoreceu a sobrevivência dos africanos no Brasil. Dessa forma, puderam reconstruir comunidades através de novos laços familiares e redes de amizade, o que garantiu condições de enfrentamento ao sistema e, desse modo, multiplicando a diversidade de suas tradições as quais enriquecem até hoje a cultura popular brasileira (ALBUQUERQUE, 2006).

De acordo com Silva Filho e Pinto (2012), estudos têm demonstrado que o negro escravizado não era um ser passivo diante da dominação e sua vida não era totalmente moldada pelos senhores, assim como alguns discursos históricos interpretam. Novos estudos têm trago à tona a figura do negro escravizado como um agente ativo, construtor e articulador.

Nesse sentido, diante da não aceitação ao sistema, os negros escravizados resistiram de diversas formas, impondo-se ao regime e criando suas formas próprias de viver e produzir, de se relacionar com a natureza, com as divindades e seus ancestrais. A partir desse entendimento, podemos assim dizer que o quilombo representou e representa até hoje a resistência física e cultural desses povos, o que pode ser observado nas comunidades remanescentes. Essas comunidades, concentradas em diversas localidades deste país, deram seguimento ao seu histórico de lutas, destacando-se pelo resgate da memória, do trabalho coletivo, pela preservação das matrizes culturais de seus antepassados, assim como a busca por reconhecimento, direitos civis e acesso às políticas públicas.

Após incansáveis períodos de lutas dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, a questão dos direitos das comunidades quilombolas entrou no cenário político nacional e culminou no ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal. A partir de então, o Estado brasileiro passou a admitir e reconhecer a existência e o direito das

Comunidades Remanescentes de Quilombos à perpetuação da sua identidade cultural e apropriação dos seus respectivos territórios. A partir deste reconhecimento, outras questões passaram a preencher as pautas dos movimentos reivindicatórios de direitos dos povos quilombolas, a exemplo da efetivação dos processos de titulações de seus territórios e implementação de políticas educacionais compensatórias que pudessem mitigar os impactos sofridos pela escravidão, bem como buscar mecanismos legais que pudessem amparar e incentivar o reconhecimento histórico e cultural desses povos.

Como resultado, conquistas foram alcançadas nesse sentido, dentre elas, a criação da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira em todos os níveis e modalidades na Educação Básica, e a Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 que dispõe sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, esta última com um caráter mais específico e direcionado aos quilombolas.

Considerando a necessidade de preparo dos sistemas de ensino para implementar as orientações contidas nesses dispositivos, entendemos que se trata de um trabalho que cabe também às instituições superiores de ensino, no sentido de estar subsidiando formações iniciais e continuadas de profissionais que atuam com a modalidade de Educação Quilombola, bem como na elaboração de materiais didático-pedagógicos de apoio ao professor. Neste sentido, esta pesquisa procurou contribuir em alguns desses aspectos.

Como procedimentos primários, para contextualizar e entender as organizações sociopolíticas das comunidades, no presente estudo, optamos em rever os aspectos históricos da escravidão no Brasil; bem como o processo de formação dos quilombos e comunidades remanescentes. Entendemos que é importante situar o leitor, assim como os docentes que buscam formação e informação acerca da temática, sobre o contexto histórico-social no qual as comunidades quilombolas atuais estão inseridas.

Outra análise que se fez importante para justificar nossas proposições foi um estudo sobre a importância das conquistas de políticas educacionais para a população negra, em especial para a população quilombola. A partir do regaste de tal sentido, um dos temas centrais vem à tona: o currículo. O papel do currículo, neste contexto, uma vez elaborado e posto em prática pelos sistemas de ensino quilombolas, deve ser encaminhado de modo a colaborar com a afirmação cultural e étnica de seus estudantes. Nessa perspectiva, a proposta pedagógica, produto final deste trabalho, deu corpo a um currículo que estava apenas idealizado pelos agentes escolares e comunitários.

Destacamos, ainda, como objetivo alcançado, tendo em vista as especificidades do processo investigativo de um mestrado profissional, a intervenção na realidade estudada que

seu deu em dois momentos distintos. Primeiro por meio de realização de curso de formação destinado às lideranças comunitárias e profissionais da educação quilombola da rede municipal de ensino; depois pela elaboração participante dos Cadernos de Oficinas Pedagógicas, bem como pela aplicação de oficina temática na escola quilombola da comunidade Marajá.

Podemos apresentar como principais achados desta pesquisa, a possibilidade de confronto teórico com as necessidades práticas de escolas quilombolas em matéria de currículo. Percebemos durante o processo investigativo que os professores se sentiam despreparados para lidar e desenvolver uma prática condizente com as recomendações legais, atuando de forma pontual e esporádica, especialmente em datas comemorativas. A pesquisa foi capaz de abrir a caixa preta do cotidiano escolar, na medida em que permitiu aos seus participantes, expressarem suas angústias, dificuldades, desconhecimentos, desinformações e até certas frustrações relativas à efetivação dos dispositivos legais direcionados às questões de educação para as relações étnico-raciais. No entanto, por meio das mesmas narrativas (por vezes desesperançadas) foi possível captar o ideal de currículo e de escola, existente de forma oculta em cada sujeito consultado.

Consideramos a realização da formação, configurada como a primeira semana pedagógica direcionada aos agentes educacionais das escolas quilombolas do município de Bequimão, uma importante estratégia no sentido de um acolhimento e visibilidade aos seus profissionais, principalmente no que se refere às necessidades formativas para entendimento e condução dessa modalidade educativa. O evento foi bem-conceituado pelos participantes, o que pôde ser observado nos escritos das avaliações nos quais manifestaram contentamento, apreensão de conhecimentos e satisfação com a proposta pedagógica que estava acabando de ser desenhada.

Outro aspecto importante que mereceu destaque foi o fato de termos envolvido os professores, gestores e lideranças comunitárias no planejamento de atividades dos Cadernos de Oficinas Pedagógicas, o que os projetou como sujeitos ativos no processo de construção de um currículo complementar e alternativo, além de aproximar ainda mais os laços entre os representantes das escolas e das comunidades,

O produto de pesquisa, consolidado por meio de um material de apoio aos professores, cumpre seu papel social de corroborar no sentido de uma estruturação curricular e pedagógica. Não se trata de uma imposição por parte desta autora, mas de uma sugestão alternativa para o trabalho da parte diversificada do currículo dessas escolas, produzida com base nas informações coletadas na pesquisa de campo e com as contribuições deixadas pela formação.

Outro momento marcante do processo de intervenção foi a realização de uma das oficinas pedagógicas propostas no material produzido. O contato com a realidade escolar de pequenos quilombolas, engrandeceu nossas esperanças enquanto educadora, pois foi possível levar e propor um olhar diferente a um aspecto cultural da comunidade de Marajá. Trabalhar os brinquedos e brincadeiras do quilombo foi uma experiência ímpar ao perceber o envolvimento e satisfação das crianças com as atividades propostas, demonstrando zelo e apreciação pelas próprias tradições. Além disso, o sucesso da oficina imprimiu em nós, de forma mais intensa, a certeza de alcance de todos os objetivos, pois verificamos que a proposta apresentada, além de responder às necessidades das escolas quilombolas locais, é também acessível e viável.

Os Cadernos de Oficinas Pedagógicas, diferentemente dos currículos prescritos, elaborados em gabinetes e longe da realidade as quais se destinam, partem de uma necessidade real e respondem, fundamentalmente, aos questionamentos da maioria dos professores consultados sobre como poderiam “fazer”. Não se trata de uma receita pronta, mas de um direcionamento necessário à ação pedagógica em escolas que exigem um cuidado maior por conta das especificidades educativas requeridas pelas comunidades quilombolas. Além disso, o material produzido valoriza o saber das comunidades, e nesse sentido, coopera para que a escola, por meio do seu currículo, seja um instrumento de engrandecimento, perpetuação e preservação da cultura dos quilombos.

Conforme destacado em relatos anteriores, o projeto de pesquisa foi apresentado aos professores e gestores pela SEMED, bem como aos quilombolas por meio do MOQBEQ, o que gerou grandes expectativas pela realização da mesma e pela conclusão de seu produto final. Desse modo, houve abertura e colaboração de todos os envolvidos para que pudéssemos efetivar o estudo e as intervenções necessárias. Neste sentido, podemos dizer que não encontramos qualquer dificuldade para encaminhar e concluir as etapas de investigação.

Vale mais uma vez destacar que a opção pela Pesquisa Participante se deu pelas particularidades do objeto de estudo, dado seu caráter político e pedagógico de compromisso com grupos historicamente excluídos pela sociedade. Dessa foram, a pesquisa atingiu seu objetivo com a participação e envolvimento de todos os atores atuantes ou que de alguma forma estão ligados à educação nas comunidades quilombola no município de Bequimão; além de que as próprias Diretrizes Curriculares atentam para a importância da participação ativa das comunidades nos processos decisórios e em ações escolares que promovam a valorização cultural destas.

Ressaltamos, ainda, que a modalidade de Educação Escolar Quilombola não leva em conta somente aspectos normativos, burocráticos e institucionais que configuram as

políticas educativas; ela foi pensada para os povos negros das comunidades dos quilombos e a sua implementação deve estar acompanhada pela consulta prévia do poder público às comunidades envolvidas e suas organizações (BRASIL, 2013). Por essa razão, é de suma importância a participação das comunidades quilombolas no processo de implementação dessa modalidade de educação em seus territórios, bem como na gestão escolar, criação dos Projetos Político-Pedagógicos, planejamento curricular e envolvimento na rotina das escolas.

Salientamos que o ensino formal nas escolas se configura num direito que visa maior inclusão social e que deve estar em completo acordo com os objetivos educacionais gerias e os saberes construídos pelas comunidades, numa relação de respeito e completude. Isso se faz por meio do currículo que na visão de Loss (2014, p. 68) “é uma rede conectiva de conhecimentos, de saberes, de experiências, de valores, de culturas”. O currículo é, segunda a mesma autora, a chave para a conservação e a inovação/transformação. Conservação do conhecimento acumulado pelas gerações; e inovação desse mesmo conhecimento para a transformação da realidade (LOSS, 2014).

Nesse entendimento, não basta às comunidades remanescentes de quilombos o direito à educação em seus territórios, mas que os sistemas de ensino reúnam esforços no sentido de viabilizar as condições objetivas para atendimento à legislação e às necessidades educacionais específicas dessas comunidades. A Educação Escolar Quilombola torna-se eficiente e necessária a seu povo, na medida em que suas condições, estruturais e pedagógicas possam ser supridas, garantindo uma prática de educação verdadeiramente comprometida com a propagação da sua história, cultura e fortalecimento da sua identidade étnica.

Por fim, como etapa conclusiva de pesquisa, submetemos os Cadernos de Oficinas Pedagógicas à Secretaria Municipal de Educação do município de Bequimão/MA, ocasião em que entregamos documento de apresentação e submissão da referida proposta pedagógica, conforme apêndice O. Como já estava sendo esperado pela SEMED, o produto desta pesquisa foi acatado como material de apoio pedagógico, a partir do ano de 2019, e distribuído à todas as escolas que integram a modalidade de Educação Escolar Quilombola da rede municipal.

Por se tratar de uma pesquisa de Mestrado, esbarramos no fator limitação de tempo. Por essa razão, o acompanhamento do processo de implementação, execução e avaliação desta proposta nas escolas quilombolas da rede municipal da cidade de Bequimão, será objeto de um futuro estudo, mais amplo e abrangente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006. 320p.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de Preto, Terras de Santo e Terras de Índio- Uso Comum e Conflito/Revista do NAEA**. UFPA, 1989.

_____. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DYWER, Eliane Cantarino (org.). **Quilombos – identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.

_____. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, ‘castanhais do povo’, faxinais e fundos de pastos: terras tradicionalmente ocupadas**. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2006.

ANDRADE, M. M.; **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1995.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 49-69.

ARAÚJO, Daisy Damasceno. **“Aê meu pai quilombo, eu também sou quilombola”**: o processo de construção identitária em Rio Grande – Maranhão / Daisy Damasceno Araújo. – São Luís, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

ARROYO, Miguel G. **Pobreza e Currículo: uma complexa articulação (Módulo IV)**. In: Curso de especialização educação, pobreza e desigualdade social (lato sensu). 1ª edição – MEC/BRASIL, 2014.

ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **Quilombos Maranhenses**. In: Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil/Org.: João José reis, Flavio dos Santos Gomes. – São Paulo: Companhia das letras, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. In: **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 2016.

_____. **Decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições

Constitucionais Transitórias. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm> Acesso em 11 Dez. 2017

_____. **Documento Final**. Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010a.

_____. **Documento Final**. I Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), 2008.

_____. Fundação Cultural Palmares. **Certidões expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQS) atualizada até a portaria nº 316, publicada no DOU de 23/11/2018**. Brasília, DF, FCP: Imprensa, 2018. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-ma-04122018.pdf> .Acesso em 06 dez. 2018.

_____. Fundação Cultural Palmares. **Quadro Geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs)**. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/QUADRO-RESUMO.pdf>. Acesso em 04 out. 2018

_____. **Lei 10639**, de 9 de janeiro de 2003.

_____. **LDB :Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm >. Acesso em 04 mar. 2018

_____. **Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988**. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7668.htm>. Acesso em: 26 de jan. 2018

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**.Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2012.

_____. Ministério da Educação. **Escolas em área remanescente de quilombos**. Brasília, DF, MEC: Imprensa, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/321-programas-e-acoes-1921564125/educacao-quilombola-1712549791/12398-educacao-quilombola-escolas>. Acesso em 01 jun. 2018.

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

_____. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 1996.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia**/ Emília Viotti da Costa. – 4ª ed. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**/Emília Viotti da Costa. – 6.ed. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Laís Rodrigues. **Do quilombo à universidade: trajetórias, relatos, representações e desafios de estudantes quilombolas da Universidade Federal do Pará-Campus Belém quanto à permanência**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**. Revista NERA, Presidente Prudente Ano 20, nº. 35 pp. 199-217 Jan-Abr./2017.

CANEN Ana; MOREIRAA. B. **Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente**. In: CANEN Ana; MOREIRAA. B. (Orgs.) Ênfases e omissões no Currículo. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CARDOSO, Lourenço; GOMES, Lilian. **Movimento social negro e movimento quilombola: para uma teoria da tradução**. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS 11., ago. 2011, Salvador Disponível em:<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307638313_ARQUIVO_artigo_conlab_ultimaversao5.pdf>. Acesso 01 jun. 2018.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CCN. CENTRO DE CULTURA NEGRA: **Projeto Vida de Negro. Terras de Preto no Maranhão: quebrando o mito do isolamento**. São Luís: SMDH/ CCN-MA/ PVN, v.3, 2002.

CCN. CENTRO DE CULTURA NEGRA. **Projeto Vida de Negro. Vida de negro no Maranhão: uma experiência de luta, organização e resistência nos territórios quilombolas**. São Luís: SMDC/CCN-MA/PVN, 2005.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34.

Deleuze, G., & Guatarri, F. **Milplatôs**. v. 1. Ed. 34. Rio de Janeiro: Letras, 2011.

DIÉGUES Jr., Manuel. **Etnias e culturas no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. – 10ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532 – 2004). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FIABANI, Adelmir. Os quilombos contemporâneos maranhenses e a luta pela terra. In: **Estúdios Históricos** – CDHRP – Agosto 2009.

FIABANI, Adelmir. **Os novos quilombos**: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil [1988-2008]. 2008. 275 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: CAMPOS, Maria Machado Malta et al. (Org.). **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001. p. 11-36.

FCP. FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certificação Quilombola**. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551 . Acesso em: 14 fev. 2019.

HAGUETE, T M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª Ed. rev. Brasília: SECAD, 2005. p. 143-154. 2005.

_____. **O movimento negro no Brasil**: ausências, emergências e a produção dos saberes. Dossiê Política & Sociedade. V. 10 – Nº 18 – abril de 2011.

_____. **Movimento Negro e Educação**: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul. -set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**: notas estatísticas. Brasília, 2018. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf> Acesso em jun. 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/bequimao/panorama>> Acesso em abr. 2018.

JORGE, Amanda Lacerda. **O movimento social quilombola**: considerações sobre sua origem e trajetória. VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v.17, n.3, p. 139-151, set./dez. 2015.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola**: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza (Módulo III). In: Curso de especialização educação, pobreza e desigualdade social (lato sensu). 1ª edição – MEC/BRASIL, 2014.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimento social quilombola**: processos educativos. 1ª ed. – Curitiba: Apprius, 2016.

LOSS, Adriana Salete. **Recrutar o currículo**: da Educação Básica ao Ensino Superior. – 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2014.

LUVIZOTTO, CK. **Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 93 p. ISBN 978-85-7983-008-2. Available from SciELO Books .

MAIA, Joseane. **Herança quilombola e maranhense**: história e estórias. – São Paulo: Paulinas, 2012.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. **Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança**. ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013. Disponível em <<file:///D:/Downloads/3732-30461-1-PB.pdf>> Acesso em 10 nov. 2017.

MARANHÃO. Secretaria do Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. São Luís, 2019.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação**: teoria do processo, pedagogia e pesquisa. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

MELLO, Marcelo Moura. **Reminiscências dos quilombos**: territórios da memória em uma comunidade negra rural. – São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27523620007>> Acesso em 12 jan. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa**: História e debates no Brasil. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.117, pp.197-217.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa no ensino superior**: entre a excelência e a justiça racial. Educ. Soc. [online]. 2004, vol.25, n.88, pp.757-776.

MONTEIRO, Karoline dos Santos. GARCIA, Maria Franco. **A AÇÃO DO ESTADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS TERRITÓRIOS “REMANESCENTES” DE QUILOMBOS**: propriedade da terra e questão de gênero nas comunidades quilombolas da Zona da Mata Paraibana. In: XII JORNADA DO TRABALHO, Curitiba, set. 2011.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORGAN, D.L. **Focus groups as qualitative research**. Beverly Hills, SAGE Publications, 1996.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. 2ª ed.- São Paulo: Ática, 1992.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Disponível em<<http://http://www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf>> Acesso em 14 jan. 2018.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Golbal, 2006.

PEREIRA, Domingos de Jesus Costa. **Tapuitininga de aldeia à cidade na Terra de “Santa” Cruz**. São Luis: Unigraf, 2012. 208p.

PEREIRA, Gilmar Ribeiro; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.5, n.14, p.7-22, 2014.

RAUEN, C. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, João José. Ameaça negra. Revista de História. Rio de Janeiro, n.27, p. 18, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas,1999.

RUDIO, F.V. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. – Porto Alegre: penso, 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org). **Currículo: Questões atuais**. – Campinas, SP: Papirus, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA FILHO, João Bernardo da; PINTO, Andressa Kelly Lisboa Fernandes. **Quilombolas: resistência, história e cultura**. – São Paulo: IBEP, 2012.

SOUZA, Severino RamosLimade; FRANCISCO, Ana Lúcia. **O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos...** . 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, v. 2, 2016, p. 811-820. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QnOrnJn1rMkJ:https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/download/826/812/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab>. Acesso em 01 out. 2018

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UM POUCO DE HISTÓRIA: O Projeto Vida de Negro. In: **Boletim Territórios Negros**, v.1, n.4, ago. 2001.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação**. Revista Diálogos Possíveis: Jan/Jun 2007

APÊNDICES

APÊNDICE A

(Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado com os sujeitos da pesquisa)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa da discente **DINALVA PEREIRA GONÇALVES**, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), intitulada ***DA ESCOLA NO QUILOMBO À ESCOLA DO QUILOMBO: as propostas pedagógicas como aporte à parte diversificada do currículo das escolas quilombolas de Ensino Fundamental no município de Bequimão (MA)***. O objetivo deste trabalho é construir uma proposta curricular específica para a parte diversificada do currículo das escolas quilombolas municipais, considerando a realidade sociocultural das suas comunidades, bem como melhorar as vivências escolares e comunitárias no tangente à educação escolar quilombola no município de Bequimão-MA.

Esta pesquisa beneficiará as escolas quilombolas do município de Bequimão-MA, uma vez que visa construir uma proposta de currículo para as mesmas, por meio de propostas de pedagógicas materializada em forma de Cadernos de Oficinas Pedagógicas.

Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevistas, questionários e/ou eventos de formação, estando ciente que:

1. As informações coletadas serão utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade;
2. O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento;
3. Os dados e resultados desta pesquisa são para fins de desenvolvimento de minha dissertação, mas poderão também ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, preservando sempre a identidade dos participantes;
4. Em casos específicos de pesquisas em que se requer o uso de vídeos e fotos dos informantes, os mesmos deverão concordar com o uso de imagem para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, revistas científicas, TCC, desde que seus dados pessoais não sejam fornecidos.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: _____; e do e-mail institucional: _____.

Eu _____ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da referida pesquisa. Em relação ao uso de fotos e/ou vídeos:

- () SIM, concordo com a cessão de minhas imagens por livre e espontânea vontade
() NÃO concordo com o uso de minhas imagens

Bequimão (MA) _____ de _____ de 20__.

Assinatura do participante

Assinatura do (a) Pesquisador(a)

Dinalva Pereira Gonçalves
Universidade Federal do Maranhão

APÊNDICE B

(Roteiro de entrevista-Coordenador da modalidade de Educação Quilombola)

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA DA SEMED/BEQUIMÃO

- 01) A partir do ano de 2010 com a instituição da Educação Escolar Quilombola como modalidade de Educação; e do ano de 2012, com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que ações/estratégias a SEMED/Bequimão tem promovido para fazer valer os direitos educacionais das comunidades quilombolas, previstos nestes dispositivos legais?
- 02) O município de Bequimão garante a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para todas as suas comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno?
- 01) Existem iniciativas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nas escolas quilombolas do município?
- 02) As escolas quilombolas do município possuem Projetos Político Pedagógico? Em caso afirmativo, existem iniciativas no sentido de elaboração/implementação de um currículo escolar que articule o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas do município?

APÊNDICE C
(Questionário do docente)

QUESTIONÁRIO DO DOCENTE DA ESCOLA QUILOMBOLA

Nome da escola: _____
Comunidade: _____
Nome do docente (opcional): _____
Data de nascimento: ____/____/____ Data do preenchimento do questionário: ____/____/____

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCENTE

- 01) Qual o seu grau de instrução?
- () Fundamental
() Ensino Médio
() Graduação em andamento. Curso _____
() Graduação concluída. Curso _____
() Especialista
() Mestre
() Doutor
- 02) Qual o seu tipo de vínculo empregatício em Bequimão?
- () Professor contratado.
Quanto tempo? _____
Quanto tempo como professor desta escola? _____
- () Professor concursado
Quanto tempo? _____
Quanto tempo como professor desta escola? _____
- 03) Em qual etapa de Educação você atua?
- () Educação Infantil
() Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano
() Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano
- 04) Quanto à sua origem:
- () Sou um professor nascido e/ou criado nesta comunidade quilombola
() Sou um professor nascido e/ou criado em outra comunidade quilombola
() Atuo como professor nesta comunidade, mas não sou quilombola

II – INFORMAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO E CURRÍCULO ESCOLAR

- 05) Você já recebeu, pelo município de Bequimão, algum tipo de formação continuada referente à Educação Escolar Quilombola?
- () Sim. Quando? _____
() Não
- 06) Em sua sala e aula, você consegue efetivar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, conforme exigido pela Lei 10639/2003? Em caso afirmativo, explique de que forma.
- 07) Você conhece o Projeto Político-Pedagógico desta escola? Em caso afirmativo, você considera que esse PPP foi elaborado no sentido de atender as especificidades históricas, culturais e identitárias desta comunidade quilombola?
- 08) Você considera que nesta escola há respeito pelas tradições e a cultura quilombola? Explique.
- 09) Você considera que há inserção da realidade quilombola no material didático utilizado (livros, outros recursos pedagógicos)?

II - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES PARA UMA PROPOSTA CURRICULAR

- 10) Você considera que no currículo há formas de articulação do conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas? Em caso afirmativo, explique como é possível fazer essa articulação.
- 11) Sugira temas ou atividades que poderiam ser inseridos/as no currículo escolar das comunidades quilombolas (enumere o maior número possível de sugestões).

APÊNDICE D
(Roteiro de entrevista-Gestor/Coordenador da escola quilombola)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DO GESTOR/COORDENADOR DA ESCOLA
QUILOMBOLA**

Nome da escola: _____
Comunidade: _____
Nome do entrevistado: _____
Data: ____/____/____

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

01) Qual o seu grau de instrução?

02) Qual o seu tipo de vínculo empregatício em Bequimão?

() Contratado.

Quanto tempo? _____

Quanto tempo nesta escola? _____

() Concursado

Quanto tempo? _____

Quanto tempo nesta escola? _____

03) Você já recebeu, pelo município de Bequimão, algum tipo de formação continuada referente à Educação Escolar Quilombola?

() Sim. Quando? _____

() Não

04) Quanto à sua origem:

() Sou nascido e/ou criado nesta comunidade quilombola

() Sou nascido e/ou criado em outra comunidade quilombola

() Atuo como gestor escolar nesta comunidade, mas não sou quilombola

II – INFORMAÇÕES DA ESCOLA QUILOMBOLA

05) Esta escola tem Projeto Político Pedagógico? Você considera que este foi elaborado no sentido de atender as especificidades históricas, culturais e identitárias desta comunidade quilombola?

06) Esta escola abre espaço para a participação da comunidade quilombola e suas lideranças?

07) Em relação a alimentação escolar, há iniciativas no sentido de atender especificidades, os hábitos alimentares desta comunidade quilombola?

08) Que tipos de atividades ou iniciativas esta escola promove no sentido do respeito pelas tradições e a cultura quilombola local?

III- INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES PARA UMA PROPOSTA CURRICULAR

09) Você considera que no currículo há formas de articulação do conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas? Em caso afirmativo, explique como é possível fazer essa articulação.

10) Sugira temas ou atividades que poderiam ser inseridos/as no currículo escolar das comunidades quilombolas.

APÊNDICE E
(Roteiro de entrevista focal com estudantes quilombolas)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA FOCAL COM ESTUDANTES DA ESCOLA
QUILOMBOLA**

Nome da escola: _____
Comunidade: _____
Data: ____/____/____

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 01) Nomes
- 02) Idades
- 03) Local de nascimento

II – INFORMAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO COM A ESCOLA E A COMUNIDADE

- 04) Vocês sabem o que significa ser um quilombola?
- 05) Vocês se consideram quilombolas? Expliquem.
- 06) Quais as atividades culturais são desenvolvidas nesta comunidade? Vocês costumam participar?
- 07) Você acha que a escola, os professores valorizam a sua cultura?
- 08) Que tipos de atividades que valorizam a cultura quilombola são desenvolvidas na escola ou na sua sala de aula?

III- INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES PARA UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO

- 09) Que tipo de assuntos/temas sobre os quilombolas e suas comunidades vocês gostariam de aprender na escola?

APÊNDICE F
(Roteiro de entrevista com liderança comunitária)

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A LIDERANÇA DA COMUNIDADE
QUILOMBOLA**

Comunidade: _____
Data da entrevista: ____/____/____

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 01) Nome _____ da
liderança _____
02) Data de nascimento ____/____/____
03) Sexo ____
04) Local de nascimento _____
05) Quanto tempo como liderança na comunidade

II – INFORMAÇÕES SOBRE A COMUNIDADE

- 06) Relate sobre a história de formação desta comunidade
07) Acontecimentos marcantes na comunidade durante a sua vivência na mesma
08) De que vive a comunidade? Qual o meio de sustento de suas famílias?
09) Existem projetos que são desenvolvidos na comunidade? Quais?
10) Quais as atividades culturais que são desenvolvidas na comunidade? Quais festas tradicionais são preservadas até hoje na comunidade?
11) Quais datas são mais significativas para a comunidade?
12) O que a comunidade tem feito para preservar as suas tradições, costumes e valores?

III- INFORMAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO COM A ESCOLA

- 01) Você acredita que a escola pode ajudar a manter e fortalecer a cultura quilombola?
De que forma?
02) Como é a relação da comunidade com a escola? A escola da comunidade abre espaço para a participação das lideranças e demais membros?

IV- INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES PARA UMA PROPOSTA CURRICULAR

- 03) Que tipos de temas sobre a questão quilombola e sobre a comunidade você considera importantes serem trabalhados na escola?

APÊNDICE G
(Roteiro de entrevista com a coordenação geral do MOQBEQ)

ROTEIRO DE ENTREVISTA-COORDENAÇÃO MOQBEQ

Nome do entrevistado: _____

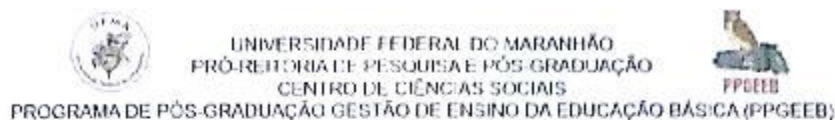
Data de nascimento: ____/____/____

Data da entrevista: ____/____/____

- 01) Quando e como surgiu o Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEQ)?
- 02) Qual a estrutura organizacional do Movimento?
- 03) Que tipos de ações o MOQBEQ desenvolve junto às comunidades quilombolas do município? Quais ações podem ser destacadas na área da educação?
- 04) Como é a relação do MOQBEQ e suas lideranças com as escolas existentes nos territórios quilombolas do município? Há espaços para diálogos, debates? Há participação efetiva do Movimento na construção dos Projetos Político Pedagógico dessas escolas?
- 05) No seu entendimento, qual o papel do currículo escolar na emancipação dos sujeitos e na continuação da luta dos quilombolas?

APÊNDICE H

(Carta de apresentação e submissão de projeto de realização de evento de formação)



Ao (A) Senhor (a)
ARISTIDES AMORIM FRANÇA
 Secretário
 Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Bequimão/MA
 Nesta

Assunto: **Apresentação e submissão de projeto para realização de evento de formação para agentes da Educação Escolar Quilombola do município de Bequimão (MA)**

Prezado (a) Senhor (a),

Apresento projeto para realização de evento de formação para agentes da educação escolar quilombola, intitulado **I Seminário de Formação para Agentes da Educação Escolar Quilombola e I Semana Pedagógica das Escolas Quilombolas de Bequimão-MA**. A proposta é uma iniciativa da discente **DINALVA PEREIRA GONÇALVES**, pesquisadora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A realização do evento conta com a parceria do Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEQ) e é parte das ações de intervenção da pesquisa de mestrado da discente supracitada, intitulada **DA ESCOLA NO QUILOMBO À ESCOLA DO QUILOMBO: as propostas pedagógicas como aporte ao "currículo diferenciado" para as escolas quilombolas de Ensino Fundamental no município de Bequimão (MA)**, orientada pela Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos.

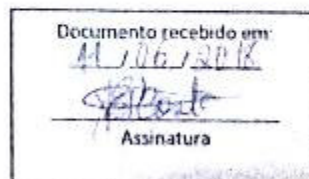
Espera-se, com a realização do evento, contribuir com a formação dos agentes envolvidos com a modalidade de Educação Escolar Quilombola, enfatizando questões culturais, curriculares e pedagógicas, bem como abertura de espaços de diálogos entre as comunidades quilombolas e suas instituições escolares no município de Bequimão/MA. É também objetivo do encontro, apresentar uma proposta pedagógica para a **parte diversificada do currículo escolar**, materializada em forma de **CADERNOS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS**, para as escolas quilombolas do município.

Os resultados da realização do evento serão utilizados e divulgados para fins exclusivamente acadêmicos, sem prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou perda financeira.

Para tanto, respeitosamente, solicito a V. S^a, conforme projeto em anexo, **aprovação, parceria e recursos (humanos e materiais)**, bem como emissão de documento de autorização para realização de tal evento.

Bequimão (MA), 11 de junho de 2018.

Dinalva Pereira Gonçalves
Dinalva Pereira Gonçalves
 Pesquisadora responsável
 PPGEEB/UFMA



APÊNDICE I

(Projeto submetido à SEMED/Bequimão para realização de evento de formação para agentes da Educação Quilombola)

DINALVA PEREIRA GONÇALVES



Bequimão
2018

DINALVA PEREIRA GONÇALVES

I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO PARA AGENTES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

I SEMANA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS DE BEQUIMÃO-MA

Projeto de realização de evento apresentado à Secretaria Municipal de Educação do município de Bequimão/MA sob a responsabilidade da discente pesquisadora Dinalva Pereira Gonçalves do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Bequimão
2018

I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO PARA AGENTES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

I SEMANA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS DE BEQUIMÃO-MA

1 IDENTIFICAÇÃO DO PROPONENTE MINISTRANTE

1.1 Dados pessoais

Proponente ministrante: Dinalva Pereira Gonçalves

CPF:

Endereço:

Cidade: UF: MA **CEP:**

DDD/telefone:

2.2 Dados acadêmicos

Instituição: Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Programa: Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)

Curso: Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica

Orientador (a): Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos

2 IDENTIFICAÇÃO DO EVENTO

2.1 Tema: I Seminário de Formação para Agentes da Educação Escolar Quilombola / I Semana Pedagógica das Escolas Quilombolas de Bequimão-MA

2.2 Período de realização: 30 de julho a 03 de agosto de 2018

2.3 Sugestão de local: Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Bequimão – MA (SISMUBEQ)

3 APRESENTAÇÃO

O “I Seminário de Formação para Agentes da Educação Escolar Quilombola” e a “I Semana Pedagógica das Escolas Quilombolas de Bequimão-MA” é iniciativa da proponente deste projeto, discente pesquisadora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A ideia surgiu a partir da pesquisa da proponente, intitulada ***DA ESCOLA NO QUILOMBO À ESCOLA DO QUILOMBO: as propostas pedagógicas como aporte ao “currículo diferenciado” para as escolas quilombolas de Ensino Fundamental no município de Bequimão (MA)***²⁰, orientada pela Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos. No decorrer da pesquisa, formou-se parceria com o Movimento Quilombola de Bequimão (MQQBEQ), o qual demonstrou interesse e inclinação em colaborar com o desenvolvimento do trabalho, além de solicitar apoio no sentido de promover seminário e/ou oficina para discutir a questão educacional das comunidades quilombolas da região.

Como parte das ações de intervenção da pesquisa, na tentativa de conciliar os interesses do MQQBEQ e os objetivos do estudo

²⁰Pesquisa de mestrado que visa construir uma proposta de “currículo diferenciado” a ser trabalhada na parte diversificada do currículo escolar, considerando a realidade sociocultural das comunidades dos quilombos, bem como melhorar as vivências escolares e comunitárias no tangente à educação escolar quilombola no município de Bequimão-MA.

supracitado, propõe-se a realização de evento que reunirá um seminário de formação para agentes da educação escolar quilombola e a primeira semana pedagógica exclusiva para as escolas das comunidades quilombolas do município de Bequimão/MA.

O seminário discutirá as políticas educacionais direcionadas às comunidades quilombolas, além de debater a importância da implementação de um currículo escolar comprometido com os aspectos culturais e com o fortalecimento da identidade étnica. A semana pedagógica, a partir dessa discussão, proporcionará momentos de estudos, reflexões e planejamento de metodologias de trabalho voltadas para as especificidades desses grupos, contribuindo para a melhoria das vivências escolares e comunitárias.

Dessa forma, a submissão do presente projeto tem por finalidade **solicitar aprovação, parceria e recursos (humanos e materiais)** da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Bequimão/MA para realização do referido evento. Uma vez aprovado, esse encontro de formação será realizado em colaboração com os parceiros PPGEEB/UFMA, MOQBEQ e SEMED/Bequimão.

4 JUSTIFICATIVA

A partir do ano de 2010, por meio da RESOLUÇÃO Nº 4 de 13 de julho de 2010, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola é incluída como modalidade de ensino, sendo “desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade” (BRASIL, 2010, p. 13).

Por conseguinte, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ's), por meio da Resolução-CNE Nº 08 de 20 de novembro de 2012, nas quais ficam estabelecidas as diretrizes curriculares e orientações aos sistemas de ensino, onde há comunidades quilombolas, para a organização desta modalidade de educação em suas instituições educacionais.

Essas conquistas atendem algumas das muitas discussões e reivindicações realizadas no campo educacional desde a década de 1980, ocasião da promulgação da Constituição Federal brasileira, e representou um ganho para o movimento quilombola que denunciava a histórica exclusão dos negros dos bancos escolares e reivindicava políticas educacionais específicas para suas comunidades.

Segundo orientações contidas nas DCNEEQ's, a educação escolar quilombola deve ocorrer, preferencialmente, em suas próprias comunidades, sendo necessária a elaboração de um currículo que contemple temáticas relacionadas à cultura e à especificidade étnico-regional de cada uma delas (BRASIL, 2012).

Sobre essa concepção de currículo escolar, Santomé (1995, p. 176) afirma que “a educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade”. Ou seja, as práticas educativas devem contemplar e contextualizar as questões culturais, historicamente produzidas e reproduzidas pela sociedade, conforme corrobora Candau:

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade (CANDAU, 2008, p. 13).

É necessário, portanto, que as instituições escolares envolvam a comunidade interna e externa em ações que promovam a educação multicultural. Nesse sentido, a modalidade de Educação Escolar Quilombola não leva em conta somente aspectos normativos, burocráticos e institucionais que configuram as políticas educativas; ela foi pensada para os povos negros das comunidades dos quilombos e a sua implementação deve estar acompanhada pela consulta prévia do poder público às comunidades envolvidas e suas organizações (BRASIL, 2013). Por essa razão, é de suma importância a participação das comunidades quilombolas no processo de implementação dessa modalidade de educação em seus territórios, bem como na gestão escolar, criação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), planejamento curricular e envolvimento na rotina das escolas.

De acordo com Campos e Gallinari:

A sua eficiência [da educação escolar quilombola] é o que contribui para o empoderamento das crianças e jovens quilombolas, algo fundamental para continuarem na luta pela garantia de permanência em seu território, o que, consequentemente, contribui na melhoria das condições de vida e ensino dessas comunidades (CAMPOS; GALLINARI, 2017, p. 215).

Desse modo, não basta às comunidades remanescentes de quilombos o direito à educação em seus territórios, mas que os sistemas de ensino reúnam esforços no sentido de viabilizar as condições objetivas para atendimento à legislação e garantia de uma educação verdadeiramente comprometida com o fortalecimento da sua identidade étnica. A educação escolar quilombola torna-se eficiente e necessária a seu povo, na medida em que suas condições estruturais e pedagógicas possam ser supridas, garantindo uma prática de educação coerente com as Diretrizes Curriculares (CAMPOS; GALLINARI, 2017).

Embora as DCNEEQ's forneçam orientações e concepções sobre que tipo de educação deve ser construída pelas escolas das comunidades quilombolas, os seus profissionais ainda encontram dificuldades no processo de implementação curricular, principalmente pelo pouco domínio dos professores sobre conhecimentos necessários para a formação dos sujeitos, uma vez que esse tipo de educação exige do docente um olhar mais sensível e uma postura ativa e consciente na condução desse processo. Portanto, formar o professor é essencial para a construção de uma educação antirracista, humanizada e comprometida com os valores socioculturais desses povos.

Contudo, não somente o professor deve passar pelo processo de formação. Dada a sua especificidade, para que a educação quilombola cumpra o seu papel de formadora de sujeitos críticos e engajados culturalmente, esta precisa ser revista e construída por seus agentes educativos, que atuam interna e externamente, por meio da abertura de espaços de discussão que direcionarão as práticas escolares.

Destarte, a realização do "I Seminário de Formação para Agentes da Educação Escolar Quilombola" e a "I Semana Pedagógica das Escolas Quilombolas de Bequimão-MA" justifica-se pela necessidade de formar os agentes da educação escolar quilombola do município de Bequimão, como professores, gestores, coordenadores pedagógicos e lideranças comunitárias, sobre as políticas de educação voltadas para as comunidades quilombolas, a relação escola e cultura, além de proporcionar momentos de estudos, discussões, esclarecimentos sobre o papel de cada agente educacional, bem como orientações pedagógicas para o planejamento das metodologias que subsidiarão as práticas dos professores que atuam nas escolas quilombolas do município de Bequimão.

5 OBJETIVO GERAL

5.1 Objetivo geral

- Contribuir com a formação dos agentes envolvidos com a modalidade de Educação Escolar Quilombola, enfatizando questões culturais, curriculares e pedagógicas, bem como abertura de espaços de diálogos entre as comunidades quilombolas e suas instituições escolares no município de Bequimão/MA.

5.2 Objetivos específicos

- Discutir as políticas educacionais voltadas para as comunidades dos quilombos, destacando suas especificidades culturais e curriculares;
- Promover a primeira semana pedagógica para as escolas quilombolas no município de Bequimão, com ênfase na estruturação de um "currículo diferenciado", específico para as mesmas;
- Promover espaços de diálogo e integração entre as representações comunitárias, professores e gestores das escolas quilombolas do município de Bequimão/MA.

6 METODOLOGIA

O evento proposto iniciará com "I Seminário de Formação para Agentes da Educação Escolar Quilombola". O mesmo será desenvolvido em parceria com a coordenação do Movimento Quilombola de Bequimão (MQQBQ), momento em que serão discutidas questões relacionadas às políticas educacionais para as comunidades quilombolas, currículo e identidade cultural. Para os devidos encaminhamentos serão organizadas mesas redondas.

A partir do 2º dia, os trabalhos terão continuidade com a "I Semana Pedagógica das Escolas Quilombolas de

Bequimão-MA". Na ocasião será apresentado esboço do produto final da pesquisa da proponente, anteriormente citada, materializado em forma de *Caderno de Oficinas Pedagógicas*, proposta de "currículo diferenciado" para as escolas quilombolas de Ensino Fundamental do município de Bequimão. O mencionado produto foi elaborado baseando-se nos resultados preliminares da pesquisa de campo, a partir das respostas de professores, gestores, alunos e lideranças das comunidades quilombolas da região aos questionamentos levantados sobre a possibilidades de inclusão de temáticas de interesse comunitário ao currículo escolar. Os participantes do evento serão convidados a apreciar o seu conteúdo, e planejar, coletivamente, as metodologias mais viáveis para cada temática elencada, adequando-as à realidade local e considerando a necessidade de articulação constante entre escola e comunidade.

Para efetivação do evento será instituída comissão organizadora e os trabalhos serão ministrados pela proponente deste projeto com a colaboração da coordenadoria da modalidade de educação escolar quilombola da SEMED/Bequimão.

7 PÚBLICO ALVO

- Agentes da educação escolar quilombola: professores, gestores, coordenadores pedagógicos das escolas quilombolas; lideranças comunitárias.

8 ESTIMATIVA DE PÚBLICO

- 70 participantes

9 CERTIFICAÇÃO

- Certificação de 40h aos participantes
- Certificação aos palestrantes debatedores das mesas redondas
- Certificação à comissão organizadora e aos monitores

10 PROGRAMAÇÃO DO EVENTO

Data	Hora	Atividade
30/07/2018	○ 8h00 – 8h30 ○ 8h30 – 9h00	○ Credenciamento ○ Contextualização do evento e mesa de abertura ○ Intervalo para café da manhã ○ Mesa redonda "A ESCOLA, O QUILOMBO, O CURRÍCULO: a escuta com processo formativo" ○ Discussão da plenária ○ Apresentação e discussão acerca das políticas de educação voltadas para os quilombolas (Ministrante)
	○ 9h00 – 9h15 ○ 9h15 – 10h30	
	○ 10h30 – 11h00 ○ 11h00 – 12h00	○ Intervalo para almoço
	○ 12h00 – 13h30	○ Levantamento de problematizações acerca da educação escolar quilombola no município (MOQBEO)
	○ 13h30 – 17h30	○ Roda de conversa para elaboração de documento reivindicatório

31/07/2018	○ 8h00 – 9h45 ○ 9h45 – 10h00 ○ 10h00 – 12h00 ○ 14h00 – 18h00	○ Estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ○ Intervalo ○ Apresentação da proposta pedagógica para as escolas quilombolas do município (Cadernos de Oficinas Pedagógicas) ○ Atividade extra curso
01/08/2018	○ 8h00 – 9h45 ○ 9h45 – 10h00 ○ 10h00 – 12h00 ○ 14h00 – 18h00	○ Apreciação e parecer dos grupos sobre a proposta pedagógica ○ Intervalo ○ Orientações para planejamento da metodologia da proposta pedagógica ○ Atividade extra curso
02/08/2018	○ 8h00 – 9h45 ○ 9h45 – 10h00 ○ 10h00 – 12h00 ○ 14h00 – 18h00	○ Planejamento da metodologia da proposta pedagógica ○ Intervalo ○ Planejamento da metodologia da proposta pedagógica ○ Atividade extra curso
03/08/2018	○ 8h00 – 9h45 ○ 9h45 – 10h00 ○ 10h00 – 12h00 ○ Após 12h00	○ Apresentação dos trabalhos de elaboração da metodologia da proposta pedagógica ○ Intervalo ○ Encerramento e avaliação do evento ○ Entrega de certificados

II RECURSOS

Espaço físico	Responsável
Disponibilização de espaço físico para realização do evento (sugestão: SISMUBEQ)	SEMED
Recursos humanos	Responsável
03 Palestrantes para a mesa redonda de abertura	Proponente
04 Assistentes para auxiliar nas atividades durante o evento (Monitores)	SEMED

02 Auxiliares de serviços gerais para limpeza e conservação do ambiente	SEMED
Recursos materiais	Responsável
01 Data-show	SEMED
02 microfones	SEMED
70 quentinhas (almoço para o 1º dia)	SEMED
Lanche para 70 pessoas durante 5 dias	SEMED
04 resmas de papel chamex	SEMED
70 pastas de papelão	SEMED
70 canetas	SEMED
10 galões de água mineral	SEMED
10 centos de copo descartável	SEMED
5 kits de papel higiênico	SEMED

12 PREVISÃO ORÇAMENTÁRIA

Discriminação	Qte.	Valor unitário	Valor total
Passagens ida e volta para 03 palestrantes	06	40,00	240,00
Quentinhas com almoço	70	12,00	840,00
Lanche para os participantes (durante 5 dias)	350	2,00	700,00
Remas de papel chamex	04	20,00	80,00
Pasta de papelão	70	1,50	105,00
Canetas	70	1,00	70,00
Galão de água mineral	10	6,00	60,00
Copo descartável (cento)	10	3,00	30,00
Papel higiênico (kit)	5	2,50	12,50
Papel especial para impressão (pacote com 50)	2	23,00	46,00
Total			2.183,50

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.
- CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**. Revista NERA, Presidente Prudente Ano 20, nº. 35 pp. 199-217 Jan-Abr./2017.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

APENDICE J

(Modelo de folder distribuído aos participantes do evento de formação)

APRESENTAÇÃO

O I Seminário de Formação para Agentes da Educação Escolar Quilombola e a I Semana Pedagógica das Escolas Quilombolas de Bequimão—MA é iniciativa de uma pesquisadora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED)/Bequimão e o Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEO).

O evento tem por objetivo contribuir com a formação dos agentes envolvidos com a modalidade de Educação Escolar Quilombola, enfatizando questões culturais, curriculares e pedagógicas, bem como abertura de espaços de diálogos entre as comunidades quilombolas e suas instituições escolares no município de Bequimão (MA).

COMISSÃO ORGANIZADORA

Dinalva Pereira Gonçalves (PPGEEB/UFMA)
 Maria José Albuquerque Santos (PPGEEB/UFMA)
 Raquel do Socorro Costa Pereira (SEMED/BEQUIMÃO)
 Fábio Costa Silva (MOQBEO)

COLABORADORES

Antonio Henrique França Costa (NuRuNi/UFMA; MNM)
 Maria do Socorro Estrela Paixão (UFMA)
 Maria José Albuquerque Santos (UFMA)

Realização



Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA)
 Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEO)
 Secretaria Municipal de Educação (SEMED/BEQUIMÃO)

PÚBLICO-ALVO: docentes, gestores e coordenadores pedagógicos das escolas quilombolas; lideranças comunitárias.

**I SEMINÁRIO DE
FORMAÇÃO PARA
AGENTES DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA
I SEMANA PEDAGÓGICA
DAS ESCOLAS
QUILOMBOLAS DE
BEQUIMÃO-MA**



30 de julho a 03 de agosto de 2018

Bequimão - MA

I SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO PARA AGENTES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA I SEMANA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS DE BEQUIMÃO-MA

30 de julho a 03 de agosto de 2018

PROGRAMAÇÃO

30/07/2018

Manhã:

A partir das 8h00

- Credenciamento
- Contextualização do evento e mesa de abertura
- Intervalo para lanche
- Mesa redonda "A ESCOLA, O QUILOMBO, O CURRÍCULO: a escola com processo formativo"
- Discussão da plenária

Intervalo para almoço

Tarde

A partir das 13h30

- Levantamento de problematizações acerca da educação escolar quilombola no município (MOQBEO)
- Roda de conversa para elaboração de documento reivindicatório

31/07/2018

Manhã:

A partir das 8h00

- Apresentação e discussão acerca das políticas de educação voltadas para os quilombolas e ensino das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

- Intervalo

- Apresentação da proposta pedagógica para as escolas quilombolas do município (Cadernos de Oficinas Pedagógicas)

Tarde

Atividade extra curso

01/08/2018

Manhã:

A partir das 8h00

- Apreciação e parecer dos grupos sobre a proposta pedagógica
- Intervalo
- Orientações para planejamento da metodologia da proposta pedagógica

Tarde

Atividade extra curso

02/08/2018

Manhã:

A partir das 8h00

- Planejamento da metodologia da proposta pedagógica
- Intervalo
- Planejamento da metodologia da proposta pedagógica

Tarde

Atividade extra curso

03/08/2018

Manhã:

A partir das 8h00

- Apresentação dos trabalhos de elaboração da metodologia da proposta pedagógica
- Intervalo
- Encerramento e avaliação do evento

Tarde

Entrega de certificados

30 de julho a 03 de agosto de 2018

Local: Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Bequimão (SISMUBEQ)

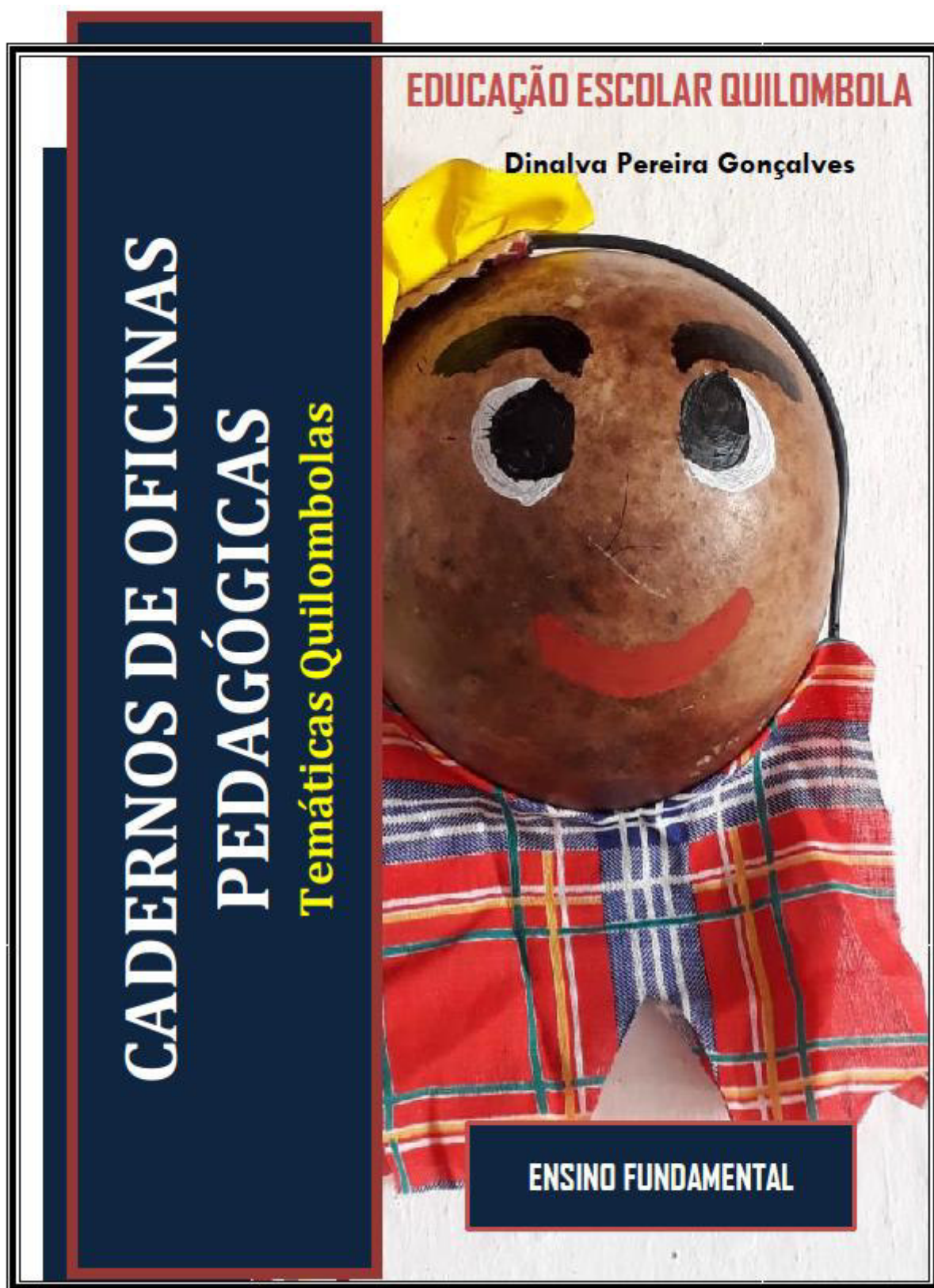
APÊNDICE L
(Modelo de ficha de avaliação do evento)

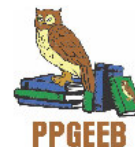
AVALIAÇÃO DO EVENTO

1. Como agente de educação quilombola, especifique a sua categoria:
☐ professor
☐ gestor escolar
☐ coordenador pedagógico
☐ liderança comunitária
2. De modo geral, qual a sua avaliação deste evento/encontro de formação?
☐ ruim
☐ regular
☐ bom
☐ excelente
3. Enquanto docente e/ou liderança de comunidade quilombola, você considera que as informações e temas abordados foram relevantes para sua formação? Atenderam as suas expectativas? Justifique.
4. Você considera que a proposta pedagógica para as escolas quilombolas (Caderno de Oficinas pedagógicas), apresentada neste encontro, será capaz de contribuir para uma educação diferenciada para as escolas quilombolas do município de Bequimão? Justifique.
5. Aponte pontos que facilitaram e/ou dificultaram a sua participação no evento/encontro de formação.
6. Aponte sugestões de melhorias para os próximos eventos/encontros de formação pedagógica para as escolas quilombolas do município.

APÊNDICE M

(Caderno de Oficinas Pedagógicas nº 01 - 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental/Caderno de Oficina Pedagógica nº 02 – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental)





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)

DINALVA PEREIRA GONÇALVES

Cadernos de Oficinas Pedagógicas

Temáticas Quilombolas

**ENSINO
FUNDAMENTAL**

Bequimão
2019

EQUIPE DE ELABORAÇÃO/ORGANIZAÇÃO

ELABORAÇÃO/ORGANIZAÇÃO GERAL

Dinalva Pereira Gonçalves (PPGEEB/UFMA)

ORIENTAÇÃO

Maria José Albuquerque Santos (PPGEEB/UFMA)

PARCEIROS

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)
Secretaria Municipal de Educação (SEMED) / Bequimão
Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEG)

COLABORADORES

Professores, gestores e coordenadores da escola quilombola da comunidade
Ariquipá/Bequimão
Professores da escola quilombola da comunidade Juraraitá/Bequimão
Professora da escola quilombola da comunidade Marajá/Bequimão
Professora da escola quilombola da comunidade Pericumã/Bequimão
Professores, gestores e coordenadores da escola quilombola da comunidade Ramal de
Quindiuva/Bequimão
Professoras da escola quilombola da comunidade Rio Grande/Bequimão
Professores, gestores e coordenadores da escola do povoado Areal/Bequimão
Professores, gestores e coordenadores da escola do povoado Beira Campo/Bequimão
Professores, gestores e coordenadores da escola do povoado Paricatiua/Bequimão
Professores, gestores e coordenadores da escola do povoado Pontal/Bequimão
Professores, gestores e coordenadores da escola do povoado Quindiuva/Bequimão
Professores, gestores e coordenadores da escola do povoado Santana de
Centrinho/Bequimão
Lideranças das comunidades quilombolas do município de Bequimão

CRÉDITOS DAS FOTOS DE CAPAS

Capa de frente: Arquivo pessoal
(Boneca artesanal encontrada em museu da comunidade Ariquipá em Bequimão/MA)
Capa do Caderno vol. 01: Arquivo Pessoal
(Recurso encontrado em mural na escola quilombola da comunidade Rio Grande em
Bequimão/MA)
Capa do Caderno vol. 02: Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEG)
(Roda de capoeira apresentada no V Festival de Cultura Quilombola em Bequimão/MA)

APRESENTAÇÃO

O presente material se trata de uma proposta pedagógica para a parte diversificada do currículo das escolas quilombolas, produto final da nossa pesquisa de mestrado intitulada “DA ESCOLA NO QUILOMBO À ESCOLA DO QUILOMBO: as propostas pedagógicas como possibilidade de diversificar o currículo das escolas quilombolas de Ensino Fundamental no município de Bequimão/MA”, orientada pela Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos, e realizada no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O produto da mencionada pesquisa materializou-se em dois cadernos com orientações didático-pedagógicas para o trabalho com temáticas que abordam questões étnico-raciais e de interesse das comunidades quilombolas, em acordo com a Lei 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012). Denominado de “CADERNO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS: temáticas quilombolas”, está direcionado aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Volume 01) e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Volume 02), das escolas quilombolas do município de Bequimão/MA.

As temáticas foram elaboradas a partir do resultado da pesquisa de campo, ocasião em que consultamos professores, gestores, coordenadores pedagógicos das escolas quilombolas e lideranças comunitárias a respeito de conteúdos/temas que, na sua concepção, poderiam ser incluídos na composição do currículo das instituições escolares situadas em territórios quilombolas no município lócus da investigação.

Os conteúdos e atividades são apresentados como sugestões ao docente e foram organizados de maneira simplificada, considerando a realidade e os recursos disponíveis nas escolas quilombolas pesquisadas. Ademais, põem como eixo central a investigação participante, discussão de ideias, interação entre professores e alunos, bem como a integração da escola com a família e a comunidade.

Esperamos que este recurso didático cumpra seu papel no sentido de colaborar com o desenvolvimento de uma escolarização voltada para a formação social dos indivíduos, para o respeito, fortalecimento da identidade cultural e dos laços de pertencimento étnico dos povos quilombolas dessa região.

A todos (as) um bom trabalho!

Dinalva Pereira Gonçalves

PLANEJAMENTO E METODOLOGIA

O *CADERNO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS: temáticas quilombolas* é composto por 10 (dez) temas, em formato de oficinas, para facilitar a discussão de questões étnico-raciais, em especial no que diz respeito às especificidades das comunidades quilombolas.

A metodologia consiste na realização de 01 (uma) oficina por mês do ano letivo. Cada oficina temática poderá ter a duração de 01 (uma) semana ou de 01 (um) mês (a critério da escola). De modo geral, as atividades propostas estão integradas com o exercício da leitura, escrita e produção textual. Embora se trate de uma proposta para a parte diversificada do currículo escolar, associamos os temas a serem trabalhos a alguns objetos de conhecimento para cada componente curricular do Ensino Fundamental, contidos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), além de sugestões de atividades disponibilizadas no Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (MARANHÃO, 2019).

As oficinas encontram-se estruturadas da seguinte forma:

1. **Problemática** é a atividade introdutória da temática, a primeira etapa da oficina. Deve ser realizada em conjunto com professores e alunos (por turno ou a critério da escola) para iniciar as discussões sobre a temática.
2. **Procedimentos pedagógicos** consistem na segunda etapa da oficina, as estratégias utilizadas pelo professor para aprofundar o tema abordado ao mesmo tempo em que o associa a outros conteúdos em sala de aula.
3. **Atividade integradora** é a parte prática da oficina, momento em que os alunos irão produzir algo que servirá para fixar os conteúdos trabalhados. Poderá acontecer dentro ou fora do espaço escolar, dependendo do que será produzido. A realização da Atividade integradora deverá ser acompanhada, orientada e supervisionada pelos professores. Nesta etapa, aconselhamos que o corpo docente combine previamente a (s) atividade (s) a ser (em) executada (s) e a (s) distribua entre alunos ou turmas, de modo a evitar excessos ou repetições.
4. **Atividade de socialização** é a etapa final da oficina, ocasião em que a comunidade deverá ser convidada a prestigiar as produções, informar-se e/ou discutir acerca do assunto abordado.
5. **Folha de registro** é o espaço que o professor dispõe para registrar suas impressões sobre o desenvolvimento das atividades da oficina, o envolvimento dos alunos, algo que o impressionou ou foi de maior relevância... O espaço é livre.

Ao final do caderno, disponibilizamos textos-base sobre cada uma das temáticas estudadas. Como bônus, incluímos um minidicionário africano e sugestões de filmes e vídeos que poderão ser utilizados para consultas ou em qualquer etapa das oficinas, se julgar necessário.

AVALIAÇÃO

O presente material busca contribuir para a formação da identidade étnica do aluno quilombola e com a valorização da sua cultura, a fim de que consiga se enxergar como sujeito histórico e de direitos. Ademais, visa também estreitar os laços entre escola, família e comunidade, propiciando situações de aprendizagens, interação, colaboração e completudes.

A metodologia sugerida favorece, dentre outras questões, a investigação por parte dos estudantes e docentes, buscando a exploração de ideias, os conhecimentos produzidos pelas comunidades, os elementos que constituem o seu meio, bem como a aquisição e reelaboração de dados históricos e culturais.

O processo de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento do estudante poderá ser acompanhado por registros constantes, com o intuito de compreender os avanços e potencialidades, tanto do indivíduo e suas especificidades quanto do grupo como um todo.

Portanto, como procedimentos avaliativos para as oficinas temáticas, sugerimos um acompanhamento contínuo, processual e formativo, cujo desenvolvimento poderá se basear em observações da participação, envolvimento dos educandos nas atividades propostas, na capacidade de interpretação, argumentação e formulação de conceitos próprios. É importante também fazer registros de atividades e/ou situações que julguem merecer destaque para discussões ou compartilhamento com a comunidade interna e externa, a exemplo de fotografias, vídeos, relatórios, entrevistas com familiares, etc.

Ao final de cada oficina, sugerimos que o (s) professor (es) propicie (m) aos estudantes meios para auto avaliação, procurando captar seus sentimentos, impressões e possíveis mudanças de posturas a partir do que foi discutido, produzido e socializado.

O professor poderá fazer uso da Folha de registro para uma avaliação individual e/ou coletiva da oficina, destacando pontos positivos, negativos e difíceis. Desse modo, será possível promover melhorias nas próprias atuações em sala de aula, bem como analisar criticamente as possibilidades e limitações deste material, podendo propor reformulações e/ou outros procedimentos.

“Não use provas como avaliação de sabedoria, use ações cotidianas”

(Wellerson Luiz)

CADERNO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS

Temáticas Quilombolas



Oficina Pedagógica 1

HISTÓRIA DA ÁFRICA, MINHA HISTÓRIA

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “História da África, minha história” tem como finalidade fornecer subsídios para a busca de conhecimentos acerca da história do continente africano, seus povos, sua cultura e a influência destes na formação da sociedade brasileira.

O trabalho com esta temática atende aos preceitos da Lei 10.639/2003 e, especificamente nas escolas das comunidades quilombolas, visa despertar a atenção dos alunos para a estreita relação da sua história de vida com a história dos africanos.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer aspectos da história da África e sua relação com a história de formação da sociedade brasileira;
- ❖ Valorizar as produções culturais do povo africano, reconhecendo as suas contribuições para a formação da cultura e identidade nacional;
- ❖ Relacionar aspectos da história da África com outros conteúdos escolares referentes à etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Aspectos históricos e culturais da África
- ❖ Características gerais do continente africano
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Mapa-múndi
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Apresentação da música **Origem Africana** de Marcos Rasta (ver sugestões de vídeos e filmes);
- ❖ Apresentação da letra da música **África** do grupo Palavra Cantada (ver sugestões de vídeos e filmes).

Os alunos serão convidados a formar uma grande roda para acompanhar a letra da música enquanto a mesma é reproduzida ou lida. Após esse momento, o (s) professor (es) deverá (ão) conversar sobre o sentido da música apresentada;

- ❖ Leitura ou apresentação de vídeo da obra **Bruna e a galinha D'Angola** de Gercilga de Almeida (ver sugestões de vídeos e filmes). Conversar sobre a estória, explorando a origem da galinha d'angola para iniciar a conversa sobre a relação entre Brasil e África.

7. Procedimentos pedagógicos

No decorrer da abordagem da temática, alguns dos seguintes procedimentos poderão ser aplicados em sala de aula:

- ❖ Observação e exploração de imagens variadas que retratem a África;
- ❖ Roda de conversa sobre as semelhanças dos africanos com alguns brasileiros, destacando que o Brasil foi formado por várias populações, inclusive de origem africana;
- ❖ Localização do continente africano e do continente americano (onde se encontra o Brasil) no mapa-múndi;
- ❖ Localização no mapa, escrita de nomes e representação em numeral do quantitativo de países africanos;
- ❖ Apresentação de bandeiras de países africanos, destacando suas formas e cores;
- ❖ Apresentação de figuras de animais típicos da África. Leitura e escrita dos seus nomes;
- ❖ Produção de textos sobre as características dos animais do continente africano;
- ❖ Apresentação, por meio de imagens, da vegetação típica do continente africano;
- ❖ Demonstração do deserto do Saara no mapa, destacando suas características assim como temperatura e extensão;
- ❖ Apresentação de elementos da cultura africana (imagens, vídeos, filmes, etc.- a critério);
- ❖ Apresentação, leitura e exploração de palavras de origem africana utilizadas no vocabulário brasileiro;
- ❖ Leitura e discussão de pequenos textos sobre a cultura Africana (a critério do professor);
- ❖ Roda de conversa com imagens que retratem a influência africana no dicionário, culinária, danças, instrumentos e outros elementos da cultura brasileira;
- ❖ Produção de pequenos textos a partir da interpretação de imagens e/ou informações apresentadas;
- ❖ Desenhos e/ou pinturas de imagens que remetam ao continente africano.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Produção de bandeiras de países africanos;
- ❖ Produção de mural com figuras, desenhos, pinturas, textos produzidos em sala de aula sobre aspectos relativos à África;
- ❖ Produção de máscaras que personifiquem os animais africanos;
- ❖ Montagem de cartazes com informações sobre países africanos;
- ❖ Montagem de quebra-cabeça com imagens e palavras de origem africana;
- ❖ Montagem de jogo da memória com palavras de origem africana e suas respectivas imagens;
- ❖ Confecção de um minidicionário com palavras de origem africana;
- ❖ Pesquisa em dicionários dos significados de palavras de origem africana. Colagem de imagens das palavras pesquisadas e escrita de seu significado em papel sulfite.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais das produções dos alunos;
- ❖ Concurso de desenhos sobre a história e cultura da África;
- ❖ Festival de máscaras de animais africanos, ocasião em que as crianças apresentarão as características dos animais representados em cada uma das máscaras confeccionadas.

Folha de registro



Oficina Pedagógica 2

A HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL: da escravidão de ontem às comunidades de hoje

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “História do negro no Brasil: da escravidão de ontem às comunidades de hoje” tem por finalidade trabalhar o tema da escravidão no Brasil, a formação dos quilombos no passado e a origem das comunidades quilombolas atuais. A referida temática visa ainda levar os alunos a se perceberem sujeitos integrantes de grupos étnicos que representam a resistência física e cultural dos seus ancestrais africanos.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer aspectos históricos do sistema escravista no período colonial brasileiro;
- ❖ Identificar as formas de rejeição do negro cativo ao sistema escravista, com ênfase na formação dos diversos quilombos;
- ❖ Relacionar os quilombos do passado com as comunidades quilombolas da atualidade;
- ❖ Compreender aspectos da escravidão brasileira e formação das comunidades quilombolas com outros conteúdos escolares referentes à etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Aspectos históricos da escravidão brasileira e formas de resistência
- ❖ Relação entre quilombos do passado e do presente
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Mapa-múndi
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Exibição do vídeo **Quilombo** (Quiz TV Escola). O mesmo pode ser conferido nas sugestões de vídeos e filmes;
- ❖ Apresentação de outros vídeos, músicas, textos, imagens que remetam à temática (a critério do professor);
- ❖ Exibição da música **No Quilombo a Negra Cafuza** de Luiz Ayrão (ver sugestões de vídeos e filmes). Convidar os alunos a acompanharem a música com palmas e danças. Após a exibição, o (s) professor (es) deverá (ão) conversar sobre o que foi apresentado, enfatizando que o negro foi trazido da África para o Brasil, influenciou e foi influenciado, e

aqui fez a sua história e a história desse país;

- ❖ Palestra com uma liderança da comunidade sobre a temática escravidão e formação das comunidades quilombolas.

7. Procedimentos pedagógicos

No decorrer da abordagem da temática, os seguintes procedimentos poderão ser aplicados em sala de aula:

- ❖ Apresentações e conversa sobre imagens que remetam à escravidão dos negros no Brasil;
- ❖ Apresentação de palavras-chave para auxiliar na exploração do tema;
- ❖ Roda de leitura com o texto **Os Quilombos** (ver anexo 01);
- ❖ Atividades no caderno ou em papel sulfite sobre textos lidos e discutidos sobre a escravidão;
- ❖ Atividade que envolva labirinto (que retrate o negro saindo da senzala e chegando à sua liberdade nas comunidades quilombolas);
- ❖ Resolução de caça-palavras relacionadas ao tema;
- ❖ Identificação no mapa do Brasil dos estados brasileiros que mais receberam escravos;
- ❖ Identificação no mapa do Brasil onde mais há concentração de comunidades quilombolas na atualidade;
- ❖ Resolução de problemas lógico-matemáticos envolvendo as discussões dos textos trabalhados sobre a escravidão e os quilombos;
- ❖ Produção de textos coletivos a partir das falas dos alunos sobre imagens e/ou textos apresentados;
- ❖ Recortes e colagens de figuras que representem o tipo de alimentação dos negros, seu trabalho, suas manifestações culturais, sua forma de resistência no período da escravidão. Leitura das imagens e produção de tirinhas sobre cada uma delas.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Elaboração de histórias em quadrinhos, contando a trajetória dos africanos desde a captura nos seus lugares de origem, passando pelo transporte no navio negreiro, o trabalho forçado, as fugas e formação dos quilombos;
- ❖ Entrevistas com pessoas da comunidade para conhecer o que sabem sobre a escravidão dos africanos no passado;
- ❖ Produção de poesias sobre a escravidão no Brasil e as formas de resistência negra;
- ❖ Desenhos da comunidade, as casas, moradores, etc.
- ❖ Organização de encenação sobre a escravidão e as fugas dos escravizados.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Exposições em varais das produções e atividades dos alunos e de desenhos da comunidade;
- ❖ Mural com a história em quadrinhos produzida na atividade integradora;
- ❖ Mural com exposição das informações coletadas nas entrevistas (expor as falas/narrativas dos entrevistados);
- ❖ Concurso de poesias sobre a escravidão no Brasil e as formas de resistência negra;
- ❖ Apresentação de encenação sobre a escravidão e as fugas dos escravizados.

Folha de registro



Oficina Pedagógica 3

PRECONCEITO, RACISMO E DIREITOS ÉTNICOS

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “Preconceito, racismo e direitos étnicos” tem por finalidade apresentar abordagens relacionadas à diversidade étnica brasileira e à discriminação racial no país, proporcionando elementos para uma reflexão sobre as suas causas, consequências e formas de combate, além de fornecer informações básicas sobre direitos étnicos.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer diferenças entre os conceitos de preconceito, racismo e discriminação;
- ❖ Compreender a diversidade étnica, valorizando o respeito e a convivência solidária e fraterna;
- ❖ Conhecer direitos étnicos, situando-os como forma de resistência e combate ao racismo;
- ❖ Relacionar aspectos da diversidade étnica e racismo com outros conteúdos escolares referentes à etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Conceitos de preconceito, racismo e discriminação
- ❖ Direitos étnicos
- ❖ Valorização da diversidade étnica
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Exposição de painéis e/ou murais de conceitos. No mural de conceito o professor poderá expor palavras-chave sobre a temática em questão (preconceito, racismo, discriminação) e os seus significados;
- ❖ Leitura de textos sobre os temas (Sugestão no anexo 02: **Discriminação racial**);
- ❖ Apresentação de músicas que estejam relacionadas ao tema racismo e preconceito (a critério);
- ❖ Exibição do vídeo **Preconceito e estereótipos** (ver sugestões de vídeos e filmes); Escolha uma dessas alternativas (para outras, ver sugestões de vídeos e filmes), explore fazendo indagações aos estudantes sobre o que sabem a respeito do racismo, do preconceito e se já vivenciaram situações como essas.

7. Procedimentos pedagógicos

No decorrer da abordagem da temática, os seguintes procedimentos poderão ser aplicados em sala de aula:

- ❖ Leitura do texto **ROMEU E JULIETA** de Ruth Rocha (anexo 03). Conversa sobre o texto com questionamentos como: O que Romeu fez? Por que Romeu não concordava que cada borboleta deveria ficar no seu canteiro? Vocês concordam que as borboletas deveriam continuar vivendo separadas por cor? As pessoas podem viver separadas pela cor? Etc.
- ❖ Exploração de palavras, frases, cores existentes no texto ROMEU E JULIETA;
- ❖ Apresentação de cartazes com imagens de pessoas de diversas cores e etnias. Discussão sobre a formação do povo brasileiro;
- ❖ Apresentação de ilustrações sobre situações de racismo, leitura das imagens e formação de frases ou textos a partir destas;
- ❖ Ditado de palavras relacionadas ao tema com discussão sobre o significado das mesmas;
- ❖ Produção de textos, desenhos e pinturas a partir do tema “o mundo com racismo e o mundo sem racismo”;
- ❖ Produção coletiva de um roteiro de entrevista que tenha por objetivo averiguar em sua casa quem já vivenciou situação de racismo ou algum tipo de preconceito sobre sua cor, religião, etc.
- ❖ Roda de conversa sobre os direitos étnicos. Buscar referências e explicar que o racismo é crime e que os povos étnicos como negros e índios tem seus direitos garantidos em leis;

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Aplicação com os familiares do questionário construído em sala de aula;
- ❖ Confecção de cartazes com colagens de pessoas de diversas cores, etnias, idades, religião;
- ❖ Confecção de fantoches e elaboração de texto/roteiro para um Teatro de Fantoches sobre racismo;
- ❖ Elaboração de um texto para dramatização sobre o tema;
- ❖ Elaboração de um jogral sobre os direitos étnicos;
- ❖ As escolas podem se organizar para solicitar ao poder judiciário local uma palestra sobre DIREITOS ÉTNICOS (marcar um dia e local para que todas as escolas e comunidades se encontrem para apreciar a palestra).

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Montagem de um mural demonstrando os resultados da aplicação do questionário;
- ❖ Apresentação de dramatização sobre a temática estudada;
- ❖ Apresentação de Teatro de Fantoches sobre a temática trabalhada;
- ❖ Apresentação de dramatização e de jogral sobre racismo e direitos étnicos;
- ❖ Cineclube na escola: exibição do curta **Ninguém nasce assim** (ver sugestões vídeos e filmes).
- ❖ Palestra com um servidor do judiciário sobre DIREITOS ÉTNICOS (a palestra poderá ser gravada e reproduzida em cada comunidade, caso se verifique a dificuldade de deslocamento).

Folha de registro

	
--	---

Oficina Pedagógica 4

HISTÓRIA DA MINHA COMUNIDADE E BIOGRAFIA DOS ANCIÃOS

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “História da minha comunidade e biografia dos anciãos” tem por finalidade incentivar os alunos para a busca de informações sobre a história de formação da comunidade a qual pertencem, assim como conhecer e registrar a história de vida (biografia) das pessoas mais idosas que detêm as memórias e contribuíram/contribuem para a perpetuação da cultura local.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer a história da comunidade da qual é pertencente, compreendendo o seu processo de formação e relacionando à história dos seus ancestrais;
- ❖ Respeitar e valorizar a história de vida dos anciãos da sua comunidade, registrando-as em variadas biografias;
- ❖ Relacionar aspectos da história da comunidade e dos anciãos com outros conteúdos escolares referentes à etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ História da comunidade
- ❖ Valorização e respeito à memória dos anciãos
- ❖ Gênero textual: Biografia e autobiografia
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ Aparelho para gravação de áudios e vídeos
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Convidar um ancião da comunidade para uma roda de conversa sobre a história da mesma;
- ❖ Convidar uma liderança local para prestar informações sobre a história de formação da comunidade;
- ❖ Exibição do vídeo **Saborosas memórias quilombolas** (ver sugestões de vídeos e filmes).

7. Procedimentos pedagógicos

No decorrer da abordagem da temática, alguns dos seguintes procedimentos poderão ser aplicados em sala de aula:

- ❖ Distribuir no chão da sala de aula, fotografias de cada um dos alunos. Pedir que cada um identifique a sua foto e fale de si e da sua história;
- ❖ Entrevistas com pais e responsáveis para colher informações sobre a criança (nome de pai, mãe, avós maternos e paternos, local de nascimento, acontecimentos marcantes, outras lembranças, etc.). Socialização sobre os dados colhidos nas entrevistas;
- ❖ Exibição do vídeo **EU** do grupo Palavra Cantada (ver sugestões de vídeos e filmes). Após o vídeo, propor uma paródia da música com informações pessoais colhidas nas entrevistas;
- ❖ Elaboração de textos individuais sobre sua história de vida (podendo desenhar o que ouviram nas entrevistas). Orientar os alunos para produção de autobiografias;
- ❖ Entrevistas com pais ou responsáveis sobre o que conhecem da história de formação da comunidade;
- ❖ Discussão sobre o que foi apresentado na roda de conversa com ancião ou liderança comunitária;
- ❖ Produção de texto a partir da fala do ancião ou liderança comunitária sobre a história da comunidade;
- ❖ Exibição do vídeo **ORA BOLAS** do grupo Palavra Cantada (ver sugestões de vídeos e filmes). Discussão sobre o vídeo exibido, procurando situar a comunidade local num contexto geográfico;
- ❖ Produção de desenhos sobre a sua comunidade;
- ❖ Elaboração coletiva de roteiro de entrevista para produzir biografias dos anciãos da comunidade.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Produção de textos sobre a história da comunidade;
- ❖ Produção de poesias sobre a comunidade;
- ❖ Entrevista com anciãos da comunidade;
- ❖ Produção de um caderno com biografias e fotos dos anciãos da comunidade;
- ❖ Produção de desenhos com o tema “História da minha comunidade”;
- ❖ Construção de uma maquete da comunidade;
- ❖ Produção de um documentário em vídeo sobre memórias dos anciãos acerca de histórias/acontecimentos da comunidade (guardar em CD's, pen drives, e-mail, etc.)

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais das produções textuais dos alunos;
- ❖ Exposição de poesias sobre a comunidade;
- ❖ Exposição de fotos da comunidade;
- ❖ Exposição de caderno de biografias dos anciãos;
- ❖ Concurso de desenhos com o tema “História da minha comunidade”;
- ❖ Exposição de maquete da comunidade;
- ❖ Exposição do documentário produzido sobre memórias dos anciãos;
- ❖ Homenagem aos anciãos da comunidade.

Folha de registro

	
--	---

Oficina Pedagógica 5

COSTUMES E TRADIÇÕES: a cultura do meu quilombo

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “Costumes e tradições: a cultura do meu quilombo” tem por finalidade viabilizar aos alunos os meios necessários para levantamento dos costumes e tradições da sua comunidade quilombola, relacionando tais manifestações às influências africanas, bem como incentivando atitudes positivas de respeito e valorização às mesmas.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer os costumes e tradições da comunidade quilombola a que pertencem;
- ❖ Respeitar e valorizar a cultural local, compreendendo o contexto das influências africanas;
- ❖ Relacionar aspectos das tradições culturais locais com outros conteúdos escolares referentes à etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Costumes e tradições da comunidade
- ❖ Valorização e respeito à tradição cultural
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ Aparelho para gravação de áudios e vídeos
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Roda de conversa para levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre costumes e tradições da comunidade;
- ❖ Exibição do vídeo **Conheça as tradições Kalungas** (ver sugestões de vídeos e filmes);
- ❖ Exibição de fotos ou gravações de manifestações culturais em eventos realizados na comunidade;
- ❖ Apresentação de vestimentas, adereços e objetos que representem a cultura local;
- ❖ Apresentação de um texto ou poesia que verse sobre a questão cultural (a critério);
- ❖ Exibição de áudios (previamente gravados) de pessoas da comunidade, contendo cantigas/toadas comumente cantadas pelos moradores.

Após exibição de uma ou mais dessas opções, conversa sobre a temática.

7. Procedimentos pedagógicos

No decorrer da abordagem da temática, os seguintes procedimentos poderão ser aplicados em sala de aula:

- ❖ Solicitar aos alunos que levem fotografias, textos orais, brincadeiras e objetos do convívio familiar para socializar com os colegas;
- ❖ Pesquisa sobre elementos da cultura africana. Conversa sobre o que há em comum entre esta e a cultura da comunidade;
- ❖ Exposição de palavras-chave que levem os alunos a lembrar e verbalizar os principais costumes da sua comunidade. Ex: dança, religião, plantas medicinais, festas, músicas etc.
- ❖ Desenhos sobre aspectos da cultura do seu quilombo que mais lhe chama a atenção;
- ❖ Escrita de nomes de utensílios utilizados nas apresentações de tambor de crioula;
- ❖ Escrita coletiva de letras de músicas cantadas nas apresentações de tambor de crioula;
- ❖ Produção textual sobre costumes da comunidade;
- ❖ Resolução de caça-palavras sobre o tema abordado;
- ❖ Resolução de questões lógico-matemáticas envolvendo situações reais da sua comunidade;
- ❖ Exploração das plantas medicinais utilizadas pela comunidade, suas características, formas, cores, nomes científicos, etc.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Passeios na comunidade para observar costumes da comunidade;
- ❖ Visitas a igrejas, terreiros ou outros locais que representem aspectos da cultura da comunidade;
- ❖ Produção de textos individuais e coletivos sobre o que viram nos passeios e visitas;
- ❖ Produção de poesias e/ou dramatizações;
- ❖ Produção de textos em formato de literatura de cordel sobre aspectos da comunidade;
- ❖ Pesquisa das plantas medicinais encontradas na comunidade e confecção de um manual contendo informações sobre elas;
- ❖ Produção do “Livro das tradições” contendo informações sobre as tradições culturais da comunidade;
- ❖ Organização de um grupo de tambor de crioula da escola.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação dos textos produzidos, fotos de festas e danças da comunidade;
- ❖ Apresentação de poesias e/ou dramatizações;
- ❖ Apresentação de textos em formato de literatura de cordel sobre aspectos da comunidade;
- ❖ Exibição de mural com informações dos passeios e visitas;
- ❖ Criação de uma horta de plantas medicinais com a colaboração da escola e da comunidade;
- ❖ Apresentação do “Livro das tradições” produzido pelos alunos sobre a cultura local;
- ❖ Apresentação de roda de tambor de crioula (grupo da escola).

Folha de registro



Oficina Pedagógica 6

ARTE, MITOS E CONTOS AFRICANOS

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “Arte, mitos e contos africanos” tem por finalidade fornecer elementos para que os alunos adquiram noções mínimas sobre aspectos da arte africana, bem como dos personagens lendários e a variedade de contos que fazem parte da mitologia desses povos.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer aspectos da arte africana em suas variadas formas;
- ❖ Valorizar as expressões artísticas dos povos africanos;
- ❖ Conhecer os principais personagens da mitologia africana;
- ❖ Conhecer os contos africanos mais populares;
- ❖ Relacionar aspectos da arte e mitologia africana com outros conteúdos escolares referentes à etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Arte africana: máscaras, danças, músicas, pinturas, escultura e arquitetura
- ❖ Principais personagens da mitologia africana
- ❖ Contos africanos
- ❖ Valorização da arte e da mitologia africana
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais
- ❖ Materiais diversos para confecção de máscaras
- ❖ Materiais diversos para as apresentações teatrais

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Exposição de máscaras africanas e leitura de textos (a critério dos professores) sobre os seus significados;
- ❖ Exposição de vídeos sobre arte e mitologia africana (a critério dos professores). Discussão sobre o que assistiram;
- ❖ Exposição de imagens que remetem à arte africana;
- ❖ Exposição em Datashow dos principais personagens da mitologia africana (à medida que as imagens forem exibidas, os alunos serão convidados a pronunciar o nome do personagem

mítico);

- ❖ Apresentação das lendas de orixás (cada professor fica responsável por uma lenda);
- ❖ Encenação de um conto africano pelos professores.

7. Procedimentos pedagógicos

No decorrer da abordagem da temática, os seguintes procedimentos poderão ser aplicados em sala de aula:

- ❖ Apresentação de imagens de utensílios que representam a arte africana;
- ❖ Confecção de cartazes contendo imagens de manifestações artísticas africanas;
- ❖ Produção de textos individuais e coletivos sobre elementos da arte africana;
- ❖ Pesquisa de nomes e obras de artistas africanos;
- ❖ Pesquisa (em casa ou em outro local) de utensílios que remetem à arte africana;
- ❖ Apresentação dos principais personagens da mitologia africana, leitura e escrita de seus nomes;
- ❖ Roda de leitura de contos africanos (sugestões no anexo 04);
- ❖ Exploração de palavras e frases contidas nos textos lidos;
- ❖ Resolução de caça-palavras;
- ❖ Resolução de problemas lógico-matemáticos envolvendo o tema;
- ❖ Produção de textos recontando os contos apresentados pelo professor.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Confecção de máscaras africanas;
- ❖ Desenhos de máscaras ou outros utensílios que representam a arte africana;
- ❖ Organização de Teatro de Fantoques com personagens e lendas da mitologia africana;
- ❖ Montagem de quebra-cabeça com personagens da mitologia africana;
- ❖ Organização de encenação de contos africanos.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Desfile de máscaras africanas produzidas;
- ❖ Concurso de desenhos de máscaras;
- ❖ Encenação de Teatro de Fantoques com personagens e lendas da mitologia africana;
- ❖ Barraca do quebra-cabeça mitológico (as pessoas deverão ser desafiadas a montar o quebra-cabeça produzido pelos alunos);
- ❖ Apresentação de peça teatral de contos africanos;
- ❖ Caracterização (com ajuda da comunidade) da escola com imagens, máscaras e outras peças da arte africana.

Folha de registro



Oficina Pedagógica 7

RELIGIOSIDADE AFRICANA

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “Religiosidade africana” tem por finalidade fornecer subsídios para que alunos e professores pesquisem sobre as características das religiões afro, como forma de incentivo ao respeito, desmistificação e eliminação de qualquer tipo de preconceito ou estereótipo.

2. Objetivos

- ❖ Identificar as principais religiões de origem africana praticadas no Brasil, distinguindo suas semelhanças e diferenças;
- ❖ Entender o conceito e a existência de sincretismos religiosos;
- ❖ Respeitar e valorizar as diversas religiões, principalmente de matriz africana;
- ❖ Relacionar aspectos da religiosidade africana com outros conteúdos escolares referentes à etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Principais religiões de matriz africana: candomblé e umbanda
- ❖ Sincretismo religioso
- ❖ Respeito e valorização às religiões afro
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ Aparelho para gravar áudios ou vídeos
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais
- ❖ Vestimentas ou outros utensílios para dramatizações

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Exposição do tema feita pelos professores, podendo utilizar a técnica do mural de conceitos;
- ❖ Roda de conversa com um pajé da comunidade e/ou outros líderes de religiões afro;
- ❖ Exibição de vídeo sobre as religiões de matriz africana. Sugestão: **Filme Candomblé** (ver sugestões de vídeos e filmes). Conversa sobre o que observaram no vídeo.

7. Procedimentos pedagógicos

No decorrer da abordagem da temática, os seguintes procedimentos poderão ser aplicados em

sala de aula:

- ❖ Averiguação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática;
- ❖ Verificar se há no grupo praticantes de alguma religião afro (ou pais/responsáveis);
- ❖ Realizar visitas a igrejas e terreiros com roteiros de entrevistas predeterminados;
- ❖ Gravação e socialização das entrevistas;
- ❖ Produção e leitura de textos baseados nas visitas a igrejas e terreiros;
- ❖ Desenhos e pinturas sobre as visitas a igrejas e terreiros;
- ❖ Mostra de vídeos sobre as religiões de origem africana;
- ❖ Conversa sobre as características das principais religiões de matriz africana no Brasil (Candomblé e Umbanda), mostrando imagens e características de cada uma delas;
- ❖ Pesquisa sobre os principais orixás cultuados nas religiões afro praticadas no Brasil (organizar uma listagem);
- ❖ Conversas sobre o conceito de sincretismo religioso;
- ❖ Elaboração de um quadro relacionando os orixás aos santos católicos;
- ❖ Roda de conversa sobre o respeito às diversas religiões (ênfatizar que as religiões de origem afro foram heranças deixadas pelos ancestrais).

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

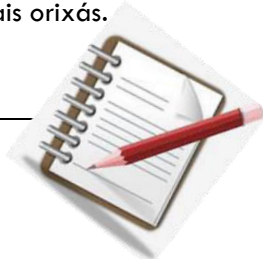
- ❖ Pesquisa sobre as principais religiões de matriz africana no Brasil (Candomblé e Umbanda) e produção de um caderno com pesquisas de textos e imagens sobre as religiões citadas;
- ❖ Dramatizações envolvendo as religiões estudadas;
- ❖ Teatro de Fantoques sobre o tema;
- ❖ Pesquisa e produção de um caderno com os principais orixás, suas características e em qual religião predominam.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais dos cadernos de pesquisas sobre as religiões de origem afro;
- ❖ Dramatização sobre as religiões afro;
- ❖ Encenação de Teatro de Fantoques sobre religiões afro;
- ❖ Apresentação do caderno produzido com informações sobre os principais orixás.

Folha de registro



Oficina Pedagógica 8

CAPOEIRA: símbolo da resistência negra

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “Capoeira: símbolo da resistência negra” tem por finalidade proporcionar conhecimentos sobre o contexto de origem da capoeira no Brasil, compreendendo a importância dessa arte para os africanos escravizados, suas lutas por liberdade, invenções e reinvenções de formas de sobrevivência e resistência ao sistema ora vigente.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer a história de origem da capoeira no Brasil;
- ❖ Entender a capoeira como mais uma forma de resistência ao sistema escravista;
- ❖ Conhecer as características da arte da capoeira, suas músicas, instrumentos, movimentos, etc;
- ❖ Relacionar aspectos da capoeira com outros conteúdos escolares referentes à etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Capoeira: origem e características
- ❖ Valorização da capoeira como patrimônio cultural
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Instrumentos da capoeira
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais

6. Problematização

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Apresentação da música de capoeira “Paranauê-Paraná” (ver letra no anexo 05);
 - ❖ Roda de conversa com textos explicativos sobre a origem da capoeira (sugestão de texto no anexo 06);
 - ❖ Exibição de vídeos que remetem à origem da Capoeira (a critério);
 - ❖ Convidar um praticante de capoeira da comunidade para falar sobre o assunto e demonstrar alguns movimentos.
- Discussões e questionamentos acerca do que foi lido/cantado/exibido.

7. Procedimentos pedagógicos

No decorrer da abordagem da temática, os seguintes procedimentos poderão ser aplicados em

sala de aula:

- ❖ Exposição de imagens de instrumentos utilizados na roda de capoeira. Conversa sobre o conhecimento dos alunos a respeito da capoeira e dos instrumentos musicais, os materiais utilizados na confecção dos mesmos, como são tocados etc.
- ❖ Conversa sobre outros elementos da capoeira: vestimentas, músicas, movimentos, etc.
- ❖ Listagem dos nomes dos instrumentos utilizados na capoeira. Produção de frases com cada uma das palavras listadas;
- ❖ Encenação de uma roda de capoeira;
- ❖ Leitura de textos sobre a origem da capoeira (a critério);
- ❖ Desenhos dos instrumentos da capoeira ou desenhos de rodas da capoeira;
- ❖ Produção de poesias sobre a capoeira;
- ❖ Identificação dos nomes de pessoas da comunidade que dominam a técnica da capoeira;
- ❖ Montagem de roteiro de entrevista com capoeirista;
- ❖ Entrevista com capoeirista;
- ❖ Leitura de textos de letras de músicas de capoeira, destacando palavras a serem exploradas (sentido, divisão silábica, etc);
- ❖ Pesquisa de nomes e histórias de vida de capoeiristas famosos.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Produção de um minidicionário com palavras utilizadas nas músicas de capoeira;
- ❖ Produção de instrumentos musicais utilizados na capoeira;
- ❖ Produção de cartazes com informações sobre os instrumentos utilizados na capoeira;
- ❖ Ensaio de roda de capoeira para encenação;
- ❖ Organização de um caderno com as histórias de vida de capoeiristas famosos;
- ❖ Organização para criação de um grupo de capoeira na escola ou comunidade.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais do dicionário de capoeira, dos cartazes com informações sobre os instrumentos utilizados nas rodas de capoeira e dos trabalhos realizados durante a oficina;
- ❖ Apresentação dos instrumentos musicais utilizados na capoeira produzidos pelos alunos;
- ❖ Apresentação de roda de capoeira;
- ❖ Apresentação em mural do caderno com histórias de vida de capoeiristas famosos;
- ❖ Apresentação de grupo de capoeira criado na escola ou comunidade;
- ❖ Cineclube na escola: exibição do filme **Besouro** (ver sugestão de filmes) que trata da história de um dos maiores capoeiristas do Brasil.

Folha de registro



Oficina Pedagógica 9

IDENTIDADE ÉTNICA E AUTOIMAGEM NEGRA

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “Identidade étnica e autoimagem negra” visa estimular escola e comunidade para uma reflexão acerca da diversidade étnico-racial brasileira, proporcionando situações que levem a afirmações positivas sobre a cor, identidade étnica, bem como favoreçam o desenvolvimento da autoestima e autoimagem de seus alunos.

2. Objetivos

- ❖ Refletir sobre a diversidade étnica brasileira, distinguindo os conceitos de raça, cor e etnia;
- ❖ Entender o conceito de pertencimento étnico;
- ❖ Desenvolver pensamentos e atitudes positivas em relação à sua cor/etnia,
- ❖ Conhecer a História do Dia da Consciência Negra e saber quem foi e qual a importância do personagem Zumbi dos Palmares;
- ❖ Conhecer histórias de grandes personalidades negras;
- ❖ Relacionar aspectos dos temas abordados com outros conteúdos escolares referentes à etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Diversidade étnica
- ❖ Conceito de raça, cor e etnia
- ❖ Conceito de pertencimento étnico
- ❖ História do Dia da Consciência Negra
- ❖ Personalidades negras
- ❖ Respeito e valorização pelos povos quilombolas
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Aparelho para gravação de áudios e vídeos
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais
- ❖ Materiais variados para atividades diversas

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Exibir áudios ou vídeos de pessoas da comunidade falando sobre o que é ser quilombola e o orgulho de ser negro (gravar previamente);
- ❖ Roda de conversa sobre personalidades negras que se destacaram na história do Brasil e do

mundo. Mostrar vídeo relacionado (Sugestão: **Personalidades Negras**. Ver sugestões de vídeos e filmes);

- ❖ Leitura da biografia de Zumbi dos Palmares ou de Mandela;
- ❖ Apresentação de poesias sobre orgulho de ser negro, consciência negra, etc. (a critério);
- ❖ Roda de conversa enfocando a diferença entre o dia 13 de maio e o dia 20 de novembro (mostrar imagens relacionadas);
- ❖ Organização de um mural de conceitos para uma conversa sobre a diferença entre cor, raça e etnia;
- ❖ Encenação de uma dança afro (a critério) para posterior conversa sobre a temática;
- ❖ Palestra com membro do Movimento Quilombola de Bequimão sobre a temática.

7. Procedimentos pedagógicos

No decorrer da abordagem da temática, os seguintes procedimentos poderão ser aplicados em sala de aula:

- ❖ Exibição do vídeo **Como é bom ser diferente** (Turminha do Tio Marcelo) ou **Meninos de todas as cores** (Varal de Histórias). Ver sugestões de vídeos e filmes.
- ❖ Conversa sobre o vídeo, pedindo que digam o que viram, ouviram, que acompanhem com palmas a música e recontem a história exibida;
- ❖ Escolher flores de variadas cores e espalhar pelo chão. Em seguida, pedir que os alunos escolham uma flor apenas e depois comente sobre a razão de ter escolhido uma cor e não outra. Conversa sobre a beleza das flores. Enfatizar que somos belos, independentemente de cor. Elaboração de um texto coletivo relacionando a beleza das flores com a beleza de cada um;
- ❖ Apreciação de imagens de pessoas negras;
- ❖ Leitura e escrita de nomes de personalidades negras;
- ❖ Leitura e conversa sobre o texto “Menina bonita do laço de fita”. Exploração do texto com questionamentos sobre a cor e as qualidades da menina;
- ❖ Desenhos e pinturas de autoimagens (como os alunos se veem). Socialização dos desenhos entre eles;
- ❖ Produção de textos sobre “Quem sou eu?”. Enfatizar aspectos pessoais, da personalidade, o significado do seu nome, a família da qual faz parte, a comunidade onde vive, etc.;
- ❖ Produção de histórias a partir de seus desenhos de autoimagens;
- ❖ Conclusão de histórias que envolvem negros, dando fim que desejar;
- ❖ Roda de conversa com textos variados (a critério) sobre o sentido do 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). Leitura da biografia de Zumbi dos Palmares, destacando sua representatividade para os quilombolas;
- ❖ Roda de conversa sobre a diferença entre cor, raça e etnia. Explorar o tema, mostrando imagens das diferentes raças, etnias que formam a sociedade brasileira. Pedir que os alunos apontem individualmente qual desses grupos ele se identifica. Conversar sobre as respostas, procurando perceber a noção de pertencimento étnico que o aluno tem;
- ❖ Conversa sobre a miscigenação no Brasil (pegar massinhas de modelar nas cores bege e marrom e demonstrar o que acontece quando as misturamos). Ouvir o que os alunos têm a dizer sobre essa mistura. Enfatizar que no Brasil ocorreram misturas entre os diversos grupos étnicos.
- ❖ Expor imagens de personalidades negras e brancas e pedir que os alunos apontem aquela que mais chama a atenção e compartilhem as razões com o grupo. Frases e textos poderão ser criados individualmente ou coletivamente sobre esta conversa;
- ❖ Propor atividades individuais de consultas aos seus familiares sobre como se identificam em relação a sua cor e depois compartilhar com o grupo;
- ❖ Conversa sobre o que é ser um quilombola e se eles se identificam com tal. Enfatizar que as comunidades onde nasceram/moram são grupos étnicos que se formaram para fugir, lutar contra o escravismo e não deixar a cultura deles morrer;
- ❖ Atividades diversas no caderno e papel sulfite sobre todas as conversas em sala de aula. Relacionar também problemas lógico-matemáticos e outros conteúdos escolares à medida que os temas forem sendo discutidos.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Escrita coletiva de texto sobre “Ser negro” a partir de verbalizações dos alunos;
- ❖ Elaboração de um caderno de poesias sobre o tema “Ser negro” ou “Consciência negra”;
- ❖ Pesquisa para organização de uma árvore genealógica (relacionar as crianças aos seus parentes. No topo da árvore poderá conter imagens de negros africanos). Os alunos poderão escrever os nomes, desenhar ou colar fotos de seus parentes/ancestrais,
- ❖ Produção coletiva de bilhetes falando sobre a beleza e o orgulho de ser negro (a);
- ❖ Construção do Mural Étnico da turma: composto por fotos e frases que traduzem as características físicas, étnicas e culturais de cada aluno;
- ❖ Formação de painel com personalidades negras famosas;
- ❖ Pesquisa e reescrita de biografias de grandes personalidades negras (Zumbi dos Palmares, Mandela, Pelé, etc.);
- ❖ Organização de uma peça teatral do conto “Menina bonita do laço de fita”;
- ❖ Pesquisa de modelos e técnicas de penteados afros;
- ❖ Construção de panfletos e faixas para participação da MARCHA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE BEQUIMÃO²¹;
- ❖ Ensaio fotográfico com meninos e meninas.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Exposição em mural do texto coletivo “Ser negro”
- ❖ Exposição de caderno de poesias sobre a temática;
- ❖ Apresentação da árvore genealógica com nomes/fotografias/desenhos dos parentes/ancestrais dos alunos;
- ❖ Distribuição aos visitantes dos bilhetes produzidos coletivamente pelos alunos;
- ❖ Exposição do Mural Étnico;
- ❖ Exibição do painel sobre personalidades negras e suas biografias;
- ❖ Dramatização da estória “Menina bonita do laço de fita”;
- ❖ Desfile da beleza negra (meninas e meninos);
- ❖ Realização de festivais como o “Baile do cabelo crespo”, “Baile do Rastafári”, etc (consiste em promover um baile aberto à comunidade, orientando as pessoas para exibirem seus cabelos de forma criativa. Ao final, pode haver a escolha do cabelo mais bonito/estiloso/criativo);
- ❖ Execução do “Dia da Beleza Afro” (consiste em convidar as mulheres da comunidade para um dia de beleza promovido pelos (as) alunos (as));
- ❖ Concurso de penteados afros;
- ❖ Participação da escola e comunidade na MARCHA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE BEQUIMÃO;
- ❖ Exibição das fotos do ensaio fotográfico.

Folha de registro



²¹A *Marcha das Comunidades Quilombolas de Bequimão* é um evento promovido pelo Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBEQ), realizado anualmente nesse município, em comemoração ao Dia da Consciência Negra.

Oficina Pedagógica 10

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DO MEU QUILOMBO

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “Brinquedos e brincadeiras do meu quilombo” visa resgatar parte da cultura das comunidades quilombolas, manifestada por meio de brinquedos e brincadeiras mais comuns praticados e transmitidos de geração em geração, e onde o brincar é sinônimo de conviver. Possibilitar às novas gerações conhecimentos sobre as antigas formas de brincar incentiva o respeito aos mais velhos, a convivência fraterna e a valorização das suas raízes.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer brinquedos e brincadeiras antigas mais populares na comunidade;
- ❖ Aprender canções, parlendas, adivinhas, quadrinhas de determinados grupos e eventos culturais;
- ❖ Valorizar os brinquedos e brincadeiras do quilombo, reconhecendo-os como parte do seu patrimônio cultural;
- ❖ Relacionar aspectos dos temas abordados com outros conteúdos escolares referentes à etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Brinquedos e brincadeiras populares
- ❖ Cantigas, parlendas, adivinhas e quadrinhas
- ❖ Respeito e valorização às formas de brincar dos povos quilombolas
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Aparelho para gravação de áudios e vídeos
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais
- ❖ Materiais variados para produção de brinquedos

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Encenação de brincadeiras antigas da comunidade (cantigas de roda, boca de forno, cai no poço, formiguinha, etc.);
- ❖ Apresentação de brinquedos antigos produzidos pelas pessoas da comunidade;
- ❖ Exibição do vídeo **Território do Brincar** do TV BRASIL (ver sugestões de vídeos e filmes). Discussão sobre o que foi visto e o que mais chamou a atenção;

- ❖ Exibição do vídeo **Disque Quilombola** (ver sugestões de vídeos e filmes). Discussão sobre o que foi visto e o que mais chamou a atenção;
- ❖ Apresentação de brinquedos e brincadeiras da série **BRINCADEIRAS PELO BRASIL** (Disponível em: <http://territoriobrincar.com.br/brincadeiras-pelo-brasil/> <acesso 12 nov. 2018>). Conversa sobre os brinquedos e brincadeiras conhecidas pelos alunos;
- ❖ Mural de conceitos com exibição de nomes de brinquedos e brincadeiras variadas. Os alunos deverão identificar aquelas que conhecem, encenar a brincadeira ou dizer como é confeccionado o brinquedo.

7. Procedimentos pedagógicos

No decorrer da abordagem da temática, os seguintes procedimentos poderão ser aplicados em sala de aula:

- ❖ Exibição de imagens de brinquedos antigos que remetam às comunidades quilombolas. Pedir que identifiquem e verbalizem os nomes, como se brinca, o material que é confeccionado, etc;
- ❖ Desenhos e escrita de nomes de brinquedos e brincadeiras que mais gostam;
- ❖ Elaboração de roteiro de entrevista e visita às casas de pessoas mais velhas para saber sobre seus brinquedos e brincadeiras preferidas. Registrar com fotos e/ou vídeos quando possível;
- ❖ Socialização dos áudios e/ou vídeos gravados durante entrevista;
- ❖ Desenhos e pinturas sobre as impressões deixadas pelas visitas;
- ❖ Produção de texto coletivo sobre brinquedos antigos da comunidade (escrita dos nomes dos brinquedos mais citados nas entrevistas e como são produzidos);
- ❖ Produção de texto coletivo sobre brincadeiras antigas da comunidade (descrição de como funciona);
- ❖ Apresentação de cantigas de roda (incluir letra da cantiga no quadro ou cartaz). Exploração de palavras do texto;
- ❖ Caixa com adivinhas populares (um lê e os demais tentam adivinhar);
- ❖ Apresentação em cartaz de parlendas e quadrinhas populares. Explorar as palavras e rimas;
- ❖ Estimular as crianças a produzirem suas próprias adivinhas, parlendas e quadrinhas.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

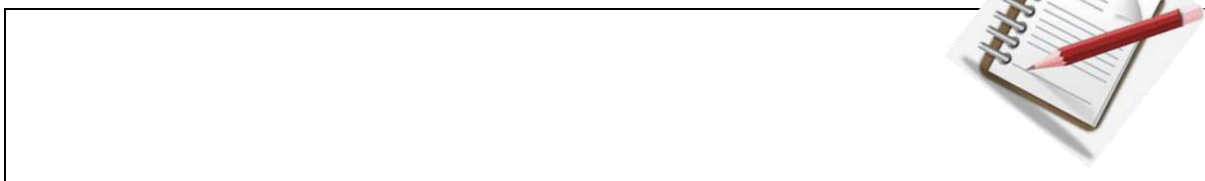
- ❖ Montagem de mural com registros e informações das visitas;
- ❖ Confeção de brinquedos antigos mais populares na comunidade;
- ❖ Produção de um caderno de adivinhas, parlendas e quadrinhas populares;
- ❖ Produção de um caderno com adivinhas, parlendas e quadrinhas inventadas pelos alunos.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais dos registros e informações das visitas;
- ❖ Exposição dos brinquedos e encenações de brincadeiras aprendidas durante a oficina;
- ❖ Exposição dos cadernos de adivinhas, parlendas e quadrinhas populares e inventadas;
- ❖ Reunir a comunidade para propor a criação de uma BRINQUEDOTECA COMUNITÁRIA.

Folha de registro



ANEXOS



pt.vectorhq.com

ANEXO 01

Os Quilombos

(Canal Kids)

Quilombo é aquilo que se forma quando a gente bate em algum lugar e fica inchado? Não!!! Os quilombos eram vilas e acampamentos formados pelos escravos que fugiam, lugares bem escondidos, longe dos brancos e em regiões de difícil acesso.

Os habitantes que viviam nos quilombos eram chamados de quilombolas. Estranho, não? Mas não seria tão estranho assim se falássemos tupi: quilombola vem do tupi "canhambora", que significa "aquele que costuma fugir". E olhe como os quilombolas eram organizados: todos cuidavam da terra, plantavam e criavam [animais](#), e a [comida](#) era repartida entre todos. Uma vida bem diferente da realidade das senzalas e palhoças (casas de palha).

O quilombo mais importante foi o de Palmares, que ficava entre Alagoas e Pernambuco. Poderíamos até dizer "quilombão", já que Palmares chegou a abrigar 20 mil habitantes!



Você já ouviu falar de Zumbi e Ganga Zumba? Ganga Zumba foi o primeiro grande líder. Em 1678, ele abandonou Palmares depois de um acordo feito com o governador de Pernambuco, Aires de Souza e Castro, que cedia outras terras e liberdade apenas para os nascidos no quilombo.

Os que não concordaram com ele continuaram em Palmares, sob o comando de Zumbi, seu líder mais importante. Negro alto, forte e muito corajoso, Zumbi lutou até a morte para defender a comunidade e a liberdade dos negros. Traído por Antônio Soares, seu amigo de confiança, Zumbi foi encontrado em seu esconderijo e morto em 1695.

Sabe quanto tempo Palmares durou? Ele foi criado em por volta de 1590, e destruído em 1694 por tropas de Domingos Jorge Velho. E então, fez as contas? Mais de 100 anos!!!

Além de fugir e formar quilombos, [os negros também resistiam preservando suas tradições...](#)

(Fonte: <http://www.canalkids.com.br/cultura/historia/quilombos.htm> <acesso 30 set. 2018>)

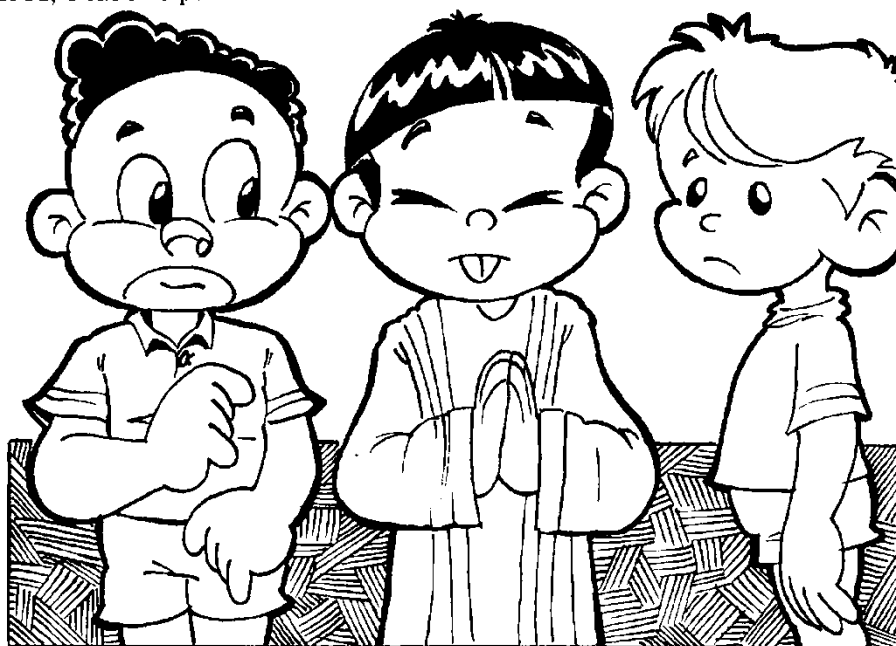
ANEXO 02

Discriminação Racial

Quando uma pessoa acredita que a sua raça é melhor do que as outras dizemos que essa pessoa é **racista**. E a esse tipo de crença damos o nome de **racismo**.

Até o século passado, até mesmo os cientistas acreditavam que havia raças superiores (mais capazes, mais inteligente) e raças inferiores. Os cientistas acreditavam também que haviam raças puras e que essas raças “puras” eram melhores do que as “misturadas” (caso do mulato, por exemplo). Hoje sabemos que nada disso é verdade. Não existem raças “puras” e nem existe uma raça mais capaz do que outra. Mas por causa dessas crenças, muitos povos sofreram, como os judeus, durante a 2ª Guerra Mundial, perseguidos pelos nazistas. Ou como os índios, considerados, até hoje, por muita gente, como incapazes. Ou como os negros, escravizados pelos europeus durante séculos.

Como em quase todos os lugares, no Brasil também existe racismo. Mas o racismo que existe no Brasil se apresenta de forma diferente, se comparado ao de outros países como a África do Sul e os Estados Unidos, onde chegam a morrer inúmeras pessoas por perseguição racial. No Brasil, um século antes da abolição da Escravatura (1888), já havia leis contra o racismo; nessa época, o sacerdócio deixou de ser proibido e filhos e netos dos judeus, mulatos e negros. E passou-se a aceitar negros e mulatos no serviço público. E, neste século, com a “Lei Afonso Arinos”, de 1951, o racismo passou a ser considerado crime.



ANEXO 03

ROMEU E JULIETA

(Ruth Rocha – Adaptação Portal Geledes)

Há muito tempo, não muito longe daqui, havia um reino muito engraçado. Todas as coisas eram separadas pela cor. Branco, amarelo, azul, vermelho, preto. As borboletas brancas só visitavam o canteiro branco. As borboletas azuis só visitavam o canteiro azul. Neste reino vivam Julieta e Romeu. Julieta era uma borboleta amarela do canteiro amarelo e Romeu uma borboleta azul do canteiro azul.

Seus pais sempre avisavam para que não passeassem em canteiros de outra cor. Um dia, na primavera, Ventinho convidou Romeu para dar um passeio no canteiro amarelo. Chegando lá, ventinho apresentou Romeu a Julieta e os dois logo ficaram amigos. Romeu e Julieta começaram a brincar e saíram para conhecer melhor o reino. Ficaram encantados com tudo o que viram e acabaram entrando na floresta. Quando a noite chegou, Romeu e Julieta não conseguiram encontrar o caminho de volta.

Enquanto isso, lá no canteiro amarelo, a mãe de Julieta estava desesperada, e lá no canteiro azul, o pai de Romeu estava preocupadíssimo. Eles não sabiam o que fazer para encontrar os filhos, até que a borboleta amarela tomou coragem e foi falar com a borboleta azul, falaram com o senhor Vento e todas as borboletas saíram de canteiro em canteiro procurando o Romeu e a Julieta.

Quando amanheceu o dia, o céu estava cheio de cores. Quando Romeu e Julieta viram seus pais, ficaram felizes em poder voltar para casa.

E quando chegou de novo a primavera tudo estava diferente naquele reino. Os canteiros tinham todas as cores misturadas. Margaridas, cravos, dalias, miosótis, rosas, cresciam juntas, misturadas. E juntas brincavam as borboletas.

(Fonte: www.geledes.org.br/preconceito-racial-vida-tem-cor-que-voce-pinta/<acesso 21 set. 2018>)

ANEXO 04

A Menina que não falava

Certo dia, um rapaz viu uma rapariga muito bonita e apaixonou-se por ela. Como se queria casar com ela, no outro dia, foi ter com os pais da rapariga para tratar do assunto.

—Essa nossa filha não fala. Caso consigas fazê-la falar, podes casar com ela, responderam os pais da rapariga.

O rapaz aproximou-se da menina e começou a fazer-lhe várias perguntas, a contar coisas engraçadas, bem como a insultá-la, mas a miúda não chegou a rir e não pronunciou uma só palavra. O rapaz desistiu e foi-se embora.

Após este rapaz, seguiram-se outros pretendentes, alguns com muita fortuna, mas ninguém conseguiu fazê-la falar.

O último pretendente era um rapaz sujo, pobre e insignificante. Apareceu junto dos pais da rapariga dizendo que queria casar com ela, ao que os pais responderam:

—Se já várias pessoas apresentáveis e com muito dinheiro não conseguiram fazê-la falar, tu é que vais conseguir? Nem penses nisso!

O rapaz insistiu e pediu que o deixassem tentar a sorte. Por fim, os pais acederam.

O rapaz pediu à rapariga para irem à sua machamba, para esta o ajudar a sachar. A machamba estava carregada de muito milho e amendoim e o rapaz começou a sachá-los.

Depois de muito trabalho, a menina ao ver que o rapaz estava a acabar com os seus produtos, perguntou-lhe:

— O que estás a fazer?

O rapaz começou a rir e, por fim, disse para regressarem a casa para junto dos pais dela e acabarem de uma vez com a questão.

Quando aí chegaram, o rapaz contou o que se tinha passado na machamba. A questão foi discutida pelos anciãos da aldeia e organizou-se um grande casamento.

A Origem do Tambor

Dizem na Guiné que a primeira viagem à Lua foi feita pelo Macaquinho de nariz branco.

Segundo dizem, certo dia, os macaquinhos de nariz branco resolveram fazer uma viagem à Lua a fim de trazê-la para a Terra.

Após tanto tentar subir, sem nenhum sucesso, um deles, dizem que o menor, teve a idéia de subirem uns por cima dos outros, até que um deles conseguiu chegar à Lua.

Porém, a pilha de macacos desmoronou e todos caíram, menos o menor, que ficou pendurado na Lua. Esta lhe deu a mão e o ajudou a subir.

A Lua gostou tanto dele que lhe ofereceu, como regalo, um tamborinho.

O macaquinho foi ficando por lá, até que começou a sentir saudades de casa e resolveu pedir à Lua que o deixasse voltar.

A lua o amarrou ao tamborinho para descê-lo pela corda, pedindo a ele que não tocasse antes de chegar à Terra e, assim que chegasse, tocasse bem forte para que ela

cortasse o fio.

O Macaquinho foi descendo feliz da vida, mas na metade do caminho, não resistiu e tocou o tamborinho. Ao ouvir o som do tambor a Lua pensou que o Macaquinho houvesse chegado à Terra e cortou a corda.

O Macaquinho caiu e, antes de morrer, ainda pode dizer a uma moça que o encontrou, que aquilo que ele tinha era um tamborinho, que deveria ser entregue aos homens do seu país.

A moça foi logo contar a todos sobre o ocorrido. Vieram pessoas de todo o país e, naquela terra africana, ouviam-se os primeiros sons de tambor.

Os segredos da nossa casa

Certo dia, uma mulher estava na cozinha e, ao atizar a fogueira, deixou cair cinza em cima do seu cão.

O cão queixou-se:

— A senhora, por favor, não me queime!

Ela ficou muito espantada: um cão a falar! Até parecia mentira...

Assustada, resolveu bater-lhe com o pau com que mexia a comida. Mas o pau também falou:

— O cão não me fez mal. Não quero bater-lhe!

A senhora já não sabia o que fazer e resolveu contar às vizinhas o que se tinha passado com o cão e o pau.

Mas, quando ia sair de casa a porta, com um ar zangado, avisou-a:

— Não saias daqui e pensa no que aconteceu. Os segredos da nossa casa não devem ser espalhados pelos vizinhos.

A senhora percebeu o conselho da porta. Pensou que tudo começara porque tratara mal o seu cão. Então, pediu-lhe desculpa e repartiu o almoço com ele.

Coração-Sozinho

O Leão e a Leoa tiveram três filhos; um deu a si próprio o nome de Coração-Sozinho, o outro escolheu o de Coração-com-a-Mãe e o terceiro o de Coração-com-o-Pai.

Coração-Sozinho encontrou um porco e apanhou-o, mas não havia quem o ajudasse porque o seu nome era Coração-Sozinho.

Coração-com-a-Mãe encontrou um porco, apanhou-o e sua mãe veio logo para o ajudar a matar o animal. Comeram-no ambos.

Coração-com-o-Pai apanhou também um porco. O pai veio logo para o ajudar. Mataram o porco e comeram-no os dois.

Coração-Sozinho encontrou outro porco, apanhou-o mas não o conseguia matar. Ninguém foi em seu auxílio. Coração-Sozinho continuou nas suas caçadas, sem ajuda de ninguém. Começou a emagrecer, a emagrecer, até que um dia morreu.

Os outros continuaram cheios de saúde por não terem um coração sozinho.

ANEXO 05

Paranauê

(Grupo Capoeira Angola)

Vou dizer minha mulher, Paraná
Capoeira me venceu, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

Vou me embora pra favela, Paraná
Como já disse que vou, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

E desvera que o morro, Paraná
Se mudou para cidade, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

Vou me embora dessa terra, Paraná
Como já disse que vou, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

Eu aqui não sou querido, Paraná
Mas na minha terra eu sou, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

Cantando com alegria, Paraná
Mocidade es que mata, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

O enfeite de uma mesa, Paraná
É um garfo e uma colher, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

O enfeite de uma cama, Paraná
É um homem e uma mulher, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

Mulher pra ser bonita, Paraná
Não precisa se pintar, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

ANEXO 06

A CAPOEIRA

A capoeira, uma dança fascinante e ao mesmo tempo uma luta mágica, é praticada em todo o país de um jeito alegre e contagiante. Surgiu na Bahia, no período da escravidão.

As condições em que viviam os negros durante a escravidão eram desumanas. Tentar manter a dignidade e suas tradições era a única coisa que restava a eles. Para enganar os senhores, os escravos continuavam praticando suas crenças disfarçadas de cantigas e danças. Dos gestos que faziam nesses rituais, surgiu a capoeira.

Os movimentos da dança também eram usados pelos escravos como defesa, pois, como não tinham armas, utilizavam o próprio corpo contra os inimigos.

Ainda bem que tudo isso acabou e hoje podemos ver rodas de capoeira em todos os lugares: ruas, praças, academias, parques e praias. Sempre acompanhadas de muita ginga, cantos, palmas e do som envolvente do berimbau.

(Fonte: <http://www.canalkids.com.br/arte/danca/capoeira.htm> <acesso 08 nov. 2018>)

SUGESTÕES DE VÍDEOS E FILMES

VÍDEOS

- ✚ A história da capoeira (Giancarlo Hilario): <https://www.youtube.com/watch?v=nngZA7wDS3I> <acesso 27 set. 2018>
- ✚ África (Coral Palavra Cantada): <https://www.youtube.com/watch?v=zRYF5f5nJQI> <acesso 25 out. 2018>
- ✚ Aspetos da Cultura Quilombola: <https://www.youtube.com/watch?v=MFCVDJQTsel> <acesso 01 set. 2018>
- ✚ Brasil possui mais de cinco mil territórios quilombolas: <https://www.youtube.com/watch?v=1dgpZF9-S8U> <acesso 22 out. 2018>
- ✚ Breve História da Cultura Africana: <https://www.youtube.com/watch?v=RPzxt1iZGiA> <acesso 29 set. 2018>
- ✚ Bruna e galinha D'Angola (Gercilga de Almeida): https://www.youtube.com/watch?v=bYIRHi_gy2M <acesso 25 nov. 2018>
- ✚ Capoeira: <https://www.youtube.com/watch?v=2zmABDdNQlo> <acesso 13 set. 2018>
- ✚ Como é bom ser diferente (Turma do Tio Marcelo): <https://www.youtube.com/watch?v=6JRabhhprks> <acesso 03 nov. 2018>
- ✚ Direitos dos quilombolas: https://www.youtube.com/watch?v=zjj3ii_GYrY <acesso 17 set. 2018>
- ✚ Disque Quilombola: https://www.youtube.com/watch?v=GStv-f_bcfU <acesso 09 jan. 2019>
- ✚ Documentário quilombolas (Refúgios da escravidão): <https://www.youtube.com/watch?v=sOxfJ7-6ffg> <acesso 01 set. 2018>
- ✚ Eu (Palavra Cantada): http://www.youtube.com/watch?v=2cqcWHs7a_E <acesso 26 out. 2018>
- ✚ Filme Candomblé: https://www.youtube.com/watch?time_continue=102&v=VcWGBs_14H0 <acesso 06 dez. 2018>
- ✚ História da África e Cultura Afro - Parte I - Professor: Sandro Corrêa: <https://www.youtube.com/watch?v=LLzXGsqmb4o> <acesso 25 set. 2018>
- ✚ Melhor e Mais Justo: O Brasil é Quilombola 1/2: https://www.youtube.com/watch?v=IjGOMjyWy_M <acesso 07 out. 2018>
- ✚ Meninos de todas as cores (Varal de Histórias): <https://www.youtube.com/watch?v=whrqcs6R8Pw> <acesso 19 set. 2018>
- ✚ Mitologia Africana - Olorum e a Origem dos Orixás: <https://www.youtube.com/watch?v=oF27Rr9zVfY> <acesso 26 set. 2018>
- ✚ Ora bolas (Palavra Cantada): <http://www.youtube.com/watch?v=Z3oGEzU2P3I> <acesso 29 set. 2018>
- ✚ Origem Africana (Marcos Rasta): https://www.youtube.com/watch?v=kOzYOW_eWyc <acesso 10 out. 2018>
- ✚ Personalidades Negras: <https://www.youtube.com/watch?v=mf-QCo8lqSg> <acesso 20 set. 2018>
- ✚ Preconceito e estereótipos (Portal Geledes): <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-preconceitos/> <acesso 3 dez. 2018>
- ✚ Quilombo (Quiz TV Escola): https://www.youtube.com/watch?v=N92tZ_KxXyE <acesso 16 set. 2018>
- ✚ Raça humana: https://www.youtube.com/watch?v=y_dblLPXLo <acesso 06 nov. 2018>
- ✚ Saborosas memórias quilombolas: <https://www.youtube.com/watch?v=0Au0VmQ1vR4> <acesso 30 nov. 2018>
- ✚ Tradições Kalungas: <http://tvbrasil.ebc.com.br/saojorgecavaleirodastradicoes/episodio/conheca-as-tradicoes-kalungas<31> <acesso 13 out. 2018>
- ✚ Território do brincar: https://www.youtube.com/watch?time_continue=110&v=c5uMtTjPp9c <acesso 27 set. 2018>
- ✚ Vista Minha Pele: <https://www.youtube.com/watch?v=JlvjTmQgXOA> <acesso 18 set. 2018>

FILMES

- ✚ A Rota do Escravo - A Alma da Resistência: <https://www.youtube.com/watch?v=HbreAbZhN4Q> <acesso 24 set. 2018>
- ✚ Besouro: <https://www.youtube.com/watch?v=NhrSlxqDSEw> <acesso 30 set. 2018>
- ✚ Ninguém nasce assim: https://www.youtube.com/watch?time_continue=26&v=6H_xfUCLWBY <acesso 05 out. 2018>
- ✚ O Grande Desafio: <https://www.youtube.com/watch?v=gir6aka1c60> <acesso 03 jan. 2019>
- ✚ O Xadrez das Cores: http://www.portacurtas.com.br/pop_160.asp?Cod=2932&exib=5937 <acesso 08 out. 2018>
- ✚ Olhos Azuis: <https://www.youtube.com/watch?v=mph1tuACRo4> <acesso 14 nov. 2018>
- ✚ Quilombo (A história do Quilombo dos Palmares): <https://www.youtube.com/watch?v=J-zOM-vcCB4> <acesso 12 nov. 2018>

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de [et al]. ENTRE-VISTAS: abordagens e usos da história oral / Marieta de Moraes Ferreira (Coordenação); Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. Uma história do negro no Brasil / Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho. _Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- BEDESCHI, Luciana; Zanchetta, Maria Inês. Cidadania quilombola / texto de Luciana Bedeschi. -- São Paulo: Instituto Socioambiental, 2008.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Escravo, nem pensar: almanaque do alfabetizador. Convênio MEC/OIT/ONG Repórter Brasil. Brasília, 2006.
- CAMPOS, Hélio, 1947. Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba / Hélio Campos (Mestre Xaréu). - Salvador: EDUFBA, 2009.
- CENPAH. Racismo e sua incidência no Brasil: uma reflexão dos missionários combonianos do Nordeste. Cartilha Pílulas para enfrentar o racismo no Brasil, novembro/2011.
- GONÇALVES, Dinalva Pereira; GONÇALVES, Pêdra Paula Pereira. HISTÓRIA E MEMÓRIA DE QUILOMBO: RAÍZES, RELATOS DA COMUNIDADE RAMAL DE QUINDIUA EM BEQUIMÃO/MA. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 9, p. 199-223, dez. 2017. Disponível em <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/486> < acesso 04 dez. 2018>
- GONÇALVES, Edson Poujeux. AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: origens, desenvolvimento e influências no Brasil e no sertão paraibano. Seminário Evangélico de Patos: Patos, 2007.
- LIMA, Reginâmio B. Memórias de velhos: Sobre terras e gentes. Rio Branco (AC): Boni, 2008.
- MARANHÃO. Secretaria do Estado da Educação. Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. São Luís, 2019.
- MARTINS, Paulo Cezar Borges. Introdução à sociologia jurídica da luta pela cidadania e direitos humanos do negro no brasil. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas - Vitória da Conquista, Ano III, n. 3, p. 71-80, 2005.
- MITOLOGIA AFRICANA. Disponível em <http://www.lunaeamigos.com.br/africa/africa15.htm> < acesso 04 dez. 2018>
- OLIVEIRA, Luís R. Cardoso de. Racismo, direitos e cidadania. Estudos Avançados 18 (50), 2004.
- ORIGEM DA CAPOEIRA. Disponível em: <http://www.capoarte.com.br/> <acesso 19 dez. 2018>
- ROCHA, Sebastião. Folclore: roteiro de pesquisa. Comissão Mineira de Folclore: Belo Horizonte, 1996. Disponível em www.scribd.com <acesso 18 set. 2018>

SANTOS, Joel Rufino dos. Como eu Ensino: a escravidão no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos. Gosto de África: histórias de lá e daqui. São Paulo: Globo, 2005

SANVITO, Paulo Celso (Org.). Direitos humanos e a questão da diversidade. São Paulo: CRUZEIRO DO SUL EDUCACIONAL, s/d. Disponível em www.scribd.com <acesso 01 dez. 2018>

SILVA, Renato Araújo da. (1973). Arte Afro-Brasileira: altos e baixos de um conceito. São Paulo: Ferreavox, 2016.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI / coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha, Mariana Blanco Rincón, Muryatan Santana Barbosa. – Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Quilombos no Brasil e a singularidade de Palmares. Salvador, 2014. Disponível em <https://docplayer.com.br/19144329-Quilombos-no-brasil-e-a-singularidade-de-palmares.html> <acesso 30 nov. 2018>

SOUZA, Ana Lúcia Silva [et al.]. De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros _Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

VIEIRA FILHO, Raphael Rodrigues V657. História da África / Raphael Rodrigues Vieira Filho. Salvador: COORDENAÇÃO UAB / UNEB, 2012.

VISENTINI, Paulo Fagundes. História da África e dos africanos / Paulo Fagundes Visentini, Luiz Dario Teixeira Ribeiro, Analúcia Danilevicz Pereira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Sites consultados:

<http://jorcemar.blogspot.com/2012/09/mitologia-africana.html> <acesso 20 out. 2018>

<http://www.capoarte.v10.com.br> <acesso 19 dez. 2018>

<http://www.canalkids.com.br/arte/danca/capoeira.htm> <acesso 03 nov. 2018>

<http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/culturas-ludicas-em-areas-ribeirinhas/> <acesso 9 nov. 2018>

<http://www.disquequilombola.com.br/bastidores/telefone-de-lata/> <acesso 29 out. 2018>

<http://www.historiadetudo.com/historia-da-capoeira> <acesso 18 out. 2018>

https://www.ebiografia.com/nelson_mandela <acesso 29 set. 2018>

<https://www.geledes.org.br> <acesso 8 out. 2018>

<https://www.google.com/search?q=religião+africana+para+crianças&sa> <acesso 5 dez. 2018>

CADERNO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS

Temáticas Quilombolas

EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA

VOLUME
02

6º ao 9º ano

Oficina Pedagógica 1

HISTÓRIA DA ÁFRICA, MINHA HISTÓRIA

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “História da África, minha história” tem como finalidade fornecer subsídios para a busca de conhecimentos acerca da história do continente africano, seus povos, sua cultura e a influência destes na formação da sociedade brasileira.

O trabalho com esta temática atende aos preceitos da Lei 10.639/2003 e, especificamente nas escolas das comunidades quilombolas, visa despertar a atenção dos alunos para a estreita relação da sua história de vida com a história dos africanos.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer aspectos da história da África e sua relação com a história de formação da sociedade brasileira;
- ❖ Valorizar as produções culturais do povo africano, reconhecendo as suas contribuições para a formação da cultura e identidade nacional;
- ❖ Relacionar aspectos da história da África com outros conteúdos escolares referentes às disciplinas específicas da etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Aspectos históricos e culturais da África
- ❖ Características gerais do continente africano
- ❖ Outros conteúdos específicos de cada disciplina que estejam relacionados à temática
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Mapa-múndi
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Apresentação da música **Origem Africana** de Marcos Rasta (ver sugestões de vídeos e filmes). Os alunos serão convidados a formar uma grande roda para acompanhar a letra da música enquanto a mesma é reproduzida ou lida. Após esse momento, o (s) professor (es) deverá (ão) conversar sobre o sentido da música apresentada.
- ❖ Exibição do vídeo **História da África** (ver sugestões de vídeos e filmes). Pedir aos alunos que anotem informações importantes do conteúdo do vídeo. Discussão sobre os pontos destacados;
- ❖ Exibição de outro (s) vídeo (s) a critério do professor. Discussão sobre pontos interessantes do vídeo exibido;
- ❖ Apresentação e discussão de imagens positivas e negativas sobre o continente africano;

- ❖ Jogo de perguntas e respostas sobre a África. As perguntas deverão ser pensadas previamente pelos professores e postas em uma caixa de papelão. Cada aluno será convidado a vir à frente para sortear e ler uma pergunta para que o grupão tente acertar a resposta (fazer múltipla escolha);
- ❖ Jogo de perguntas e respostas estilo “torta na cara”. As perguntas deverão ser pensadas previamente pelos professores. Dividir o grupão em 2 equipes; chamar 1 aluno de cada equipe por vez para tentar responder corretamente à pergunta feita pelo professor. Ganha a equipe que obter o maior número de acertos.

7. Procedimentos pedagógicos

No decorrer da abordagem da temática, alguns dos seguintes procedimentos poderão ser aplicados em sala de aula:

Língua Portuguesa

- ❖ Leitura de poesias que remetem à África. Sugestão de texto: **Sou África** de Enia Stela Lipanga (ver anexo 01). Exploração do sentido do poema; verificação e pesquisas em dicionário de palavras desconhecidas no texto;
- ❖ Reescrita do poema apresentado, pondo a própria visão sobre a África. Socialização com a turma;
- ❖ Apresentação de imagens variadas sobre a África. Solicitar que os alunos criem legendas para cada uma das imagens;
- ❖ Leitura de outros textos que remetem à África (a critério do professor). Discussão sobre o que foi lido;
- ❖ Interpretação e verbalização por parte dos alunos de entendimento sobre textos apresentados sobre a temática;
- ❖ Produção de textos individuais ou coletivos sobre o tema “O que eu sei sobre a África”. Socialização das redações;
- ❖ Produção de frases de efeito sobre o continente africano. Socialização com o restante da turma e escrita em cartazes para espalhar pela turma ou em murais da escola;
- ❖ Pesquisas de palavras de origem africana incorporadas ao português brasileiro. Leitura dos significados de cada palavra no dicionário de português (observar a ordem alfabética);
- ❖ Observação e exploração de imagens variadas que retratem a África. Produção de textos individuais ou coletivos sobre a leitura das imagens;
- ❖ Leitura e discussão de pequenos textos sobre a cultura Africana (a critério do professor);
- ❖ Reescrita de textos variados sobre o continente africano (observar coesão, coerência e pontuações);
- ❖ Produção de resumos de textos variados sobre o continente africano (observar coesão, coerência e pontuações);
- ❖ Produção de textos coletivos em formato de cordéis sobre aspectos da história e cultura africana;
- ❖ Leitura, discussão e reescrita coletiva de textos sobre a colonização africana e a vinda para o Brasil (observar coesão, coerência e pontuações);
- ❖ Produção de receitas de pratos típicos da culinária afro-brasileira;
- ❖ Produção de cartas para os seus ancestrais africanos (escrever o que gostariam de saber a respeito dos seus antepassados, dizer como vivem hoje, sobre o orgulho de vivenciar a África no Brasil, sobre as contribuições que eles deixaram para os brasileiros, etc.);
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor

Matemática

- ❖ Demonstração da África no mapa-múndi. Verificação do quantitativo de países existentes nesse continente;
- ❖ Explicar que a África ocupa cerca de 20% do globo terrestre. Demonstrar esse quantitativo por meio de outros exemplos, desenhos, frações ou cálculos de porcentagem;
- ❖ Explicar que alguns países africanos se destacaram na antiguidade, principalmente no desenvolvimento de determinadas técnicas, a exemplo do Egito que desenvolveu muitos conhecimentos matemáticos;
- ❖ Leitura do texto **A matemática no Egito Antigo** (ver anexo 02). Conversa sobre os conhecimentos matemáticos dos egípcios, bem como a construção das pirâmides, a invenção de um calendário solar, a criação de um sistema de numeração, dentre outros;
- ❖ Produção de um texto coletivo versando sobre as contribuições dos egípcios para o campo da matemática;
- ❖ Leitura em voz alta do poema **Os Egípcios e a Matemática** (ver anexo 03);
- ❖ Resolver problemas matemáticos envolvendo as 04 operações, utilizando informações sobre o tema História da África;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

História

- ❖ Exibição do vídeo **Breve História da Cultura Africana** (ver sugestões de vídeos e filmes). Conversa sobre o vídeo e produção de um resumo sobre o que foi exibido;
- ❖ Apresentação de imagens de elementos da cultura africana. Os alunos deverão fazer a leitura das imagens e verbalizar o que sabem sobre aquele elemento;
- ❖ Leitura do texto **África: origem histórica do nome** (ver anexo 04);
- ❖ Leitura de textos sobre a história da África (a critério do professor);
- ❖ Pesquisa e discussão sobre o papel da mulher nas sociedades antigas africanas;
- ❖ Identificação de povos e línguas existentes na antiguidade do continente africano;
- ❖ Pesquisa e discussão sobre a colonização, partilha da África e reação dos africanos;
- ❖ Pesquisa e discussão sobre a colonização da África pelos portugueses e tráfico de escravos para o Brasil;
- ❖ Pesquisa sobre como eram os navios negreiros e as condições de travessia do continente africano ao Brasil;
- ❖ Aula expositiva sobre as características do sistema escravista brasileiro no período colonial;
- ❖ Roda de conversa sobre as semelhanças dos africanos com alguns brasileiros, destacando que o Brasil foi formado por várias populações, inclusive de origem africana;
- ❖ Pesquisa sobre a influência africana no dicionário, culinária, danças, músicas, instrumentos e outros elementos da cultura brasileira. Propor um seminário sobre as contribuições dos africanos para a cultura e identidade brasileira (dividir em equipes para que cada uma pesquise sobre um aspecto diferente);
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Geografia

- ❖ Observação da localização do continente africano no mapa-múndi;
- ❖ Leitura da primeira parte do texto **África: origem histórica do nome** (ver anexo 04) que trata da localização geográfica do continente africano;

- ❖ Exploração de aspectos geográficos do continente africano:
 - Limites
 - Extensão territorial
 - Divisão administrativa
 - População
 - Relevo
 - Clima
 - Hidrografia
 - Vegetação
 - Fauna
- ❖ Desenhos de mapas variados da África com destaque para os aspectos elencados acima (mapa político, mapa que represente o clima, mapa que represente o relevo, mapa que represente a hidrografia, mapa que represente a vegetação, etc);
- ❖ Demonstração do deserto do Saara no mapa, destacando suas características assim como clima, temperatura, relevo, extensão, etc.;
- ❖ Apresentação de bandeiras de países africanos;
- ❖ Pesquisa sobre as principais atividades econômicas de alguns países africanos (no passado e no presente);
- ❖ Exploração do tema “África rica e África pobre”. Após a explanação pelo professor, sugerir que a turma se divida em 2 grupos e pesquisem a respeito das distintas realidades econômicas do continente africano. Exposição oral e escrita sobre o resultado de suas pesquisas;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ciências

- ❖ Identificação da África como o local de origem da espécie humana. Apresentação e conversa sobre textos que confirmam essa teoria científica;
- ❖ Apresentação de textos que tratam sobre a teoria das mudanças fenóticas (cor) dos povos africanos para uma possível adaptação ao clima (pesquisar textos que confirmam e textos que neguem essa teoria). Discussão sobre a temática;
- ❖ Apresentação dos tipos de animais típicos do continente africano e produção de textos sobre as suas características. Sugerir pesquisas sobre os nomes científicos de cada um deles;
- ❖ Pesquisas sobre hábitos alimentares dos povos africanos;
- ❖ Pesquisa e discussões sobre a incidência da AIDS no continente africano. Propor uma reflexão sobre as possíveis causas, consequências para a população africana, o papel dos governantes nesse sentido, de que forma esse problema social (aumento dos casos da doença) poderia ser resolvido, etc.;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Artes

- ❖ Escuta e apreciação de músicas africanas (observar o ritmo, som, instrumentos, etc.);
- ❖ Pesquisa sobre músicos africanos;
- ❖ Apresentação e/ou pesquisas de imagens que remetam à África;
- ❖ Pesquisas de imagens que demonstrem a semelhança entre África e Brasil;
- ❖ Desenhos e/ou pinturas de imagens que remetam ao continente africano (a partir do que foi apresentado e/ou pesquisado);
- ❖ Elaboração de poesias sobre aspectos da cultura africana;

- ❖ Montagem em mural de imagens sobre o continente africano;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Educação Física

- ❖ Ouvir músicas africanas e embalar o corpo de acordo com os respectivos sons e ritmos;
- ❖ Execução de brincadeiras e jogos africanas;
- ❖ Jogo de memória sobre aspectos da história e cultura africana;
- ❖ Identificar atletas africanos e as respectivas modalidades esportivas;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Inglês

- ❖ Identificação de países africanos que falam português e países que falam inglês. Roda de conversa sobre as razões dessas diferenciações linguísticas;
- ❖ Identificação de palavras de origem africana que compõem o dicionário brasileiro. Tradução para o inglês;
- ❖ Identificação do número aproximado de negros que foram trazidos para o Brasil na época da escravidão. Escrever por extenso e pronunciar os numerais;
- ❖ Formar pequenas frases em inglês sobre a relação África-Brasil;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Filosofia

- ❖ Conversa sobre as possíveis razões do negligenciamento das contribuições da filosofia africana para o estudo da Filosofia;
- ❖ Pesquisa sobre filósofos africanos da atualidade e seus pensamentos;
- ❖ Preparar cartazes sobre obras de filósofos africanos;
- ❖ Conversa sobre a importância do respeito e valorização à cultura africana e suas variadas formas de manifestação;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ensino Religioso

- ❖ Pesquisa sobre as religiões praticadas no passado e nos dias atuais no continente africano;
- ❖ Leitura em voz alta e discussão de textos sobre a concepção de vida e morte nas religiões africanas;
- ❖ Caixa surpresa contendo símbolos de natureza religiosa africana (ver anexo 05). Os símbolos poderão ser copiados, cortados e depositados em uma caixa; o professor deverá tirar um símbolo por vez e apresentar o seu significado;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Produção de mural com figuras, desenhos, pinturas, textos produzidos e outras atividades realizadas em sala de aula em cada uma das disciplinas sobre aspectos relativos à África;
- ❖ Desenhos diversos sobre a história e cultura africana;
- ❖ Produção de cartazes sobre as principais contribuições dos egípcios para a matemática: pirâmides, calendário solar e sistema de numeração;
- ❖ Produção de bandeiras de países africanos;
- ❖ Montagem de cartazes com informações sobre países africanos;
- ❖ Minifeira com exposição de desenhos de símbolos africanos e seus significados;
- ❖ Confeção de um minidicionário com palavras de origem africana;
- ❖ Pesquisa em dicionários dos significados de palavras de origem africana. Colagem de imagens das palavras pesquisadas e escrita de seu significado em papel sulfite (A4).

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais das diversas produções dos alunos em sala de aula;
- ❖ Concurso de desenhos sobre a história e cultura da África;
- ❖ Exposição de cartazes sobre as contribuições dos egípcios para a matemática;
- ❖ Exposição de cartazes com informações sobre países africanos;
- ❖ Exposição de bandeiras de países africanos produzidas em sala de aula;
- ❖ Exposição de desenhos de símbolos africanos e seus significados;
- ❖ Exposição de minidicionário com palavras de origem africana e suas respectivas imagens.

Folha de registro



Oficina Pedagógica 2

A HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL: da escravidão de ontem às comunidades de hoje

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “História do negro no Brasil: da escravidão de ontem às comunidades de hoje” tem por finalidade trabalhar o tema da escravidão no Brasil, a formação dos quilombos no passado e a origem das comunidades quilombolas atuais. A referida temática visa ainda levar os alunos a se perceberem sujeitos integrantes de grupos étnicos que representam a resistência física e cultural dos seus ancestrais africanos.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer aspectos históricos do sistema escravista no período colonial brasileiro;
- ❖ Identificar as formas de rejeição do negro cativo ao sistema escravista, com ênfase na formação dos diversos quilombos;
- ❖ Relacionar os quilombos do passado com as comunidades quilombolas da atualidade;
- ❖ Compreender aspectos da escravidão brasileira e formação das comunidades quilombolas com

outros conteúdos escolares referentes às disciplinas específicas da etapa de educação;

- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Aspectos gerais sobre a escravidão brasileira e formas de resistência
- ❖ Relação entre quilombos do passado e do presente
- ❖ Outros conteúdos específicos de cada disciplina que estejam relacionados à temática
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Mapa-múndi
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais

6. Problematização

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Exibição do vídeo **Quilombo** (Quiz TV Escola). O mesmo pode ser conferido nas sugestões de vídeos;
- ❖ Apresentação de outros vídeos, músicas, textos, imagens que remetam à temática (a critério do professor).
- ❖ Exibição da música **No Quilombo a Negra Cafuza** de Luiz Ayrão (ver sugestões de vídeos e filmes). Convidar os alunos a acompanharem a música com palmas e danças.
Após a exibição, o (s) professor (es) deverá (ão) conversar sobre o que foi apresentado, enfatizando que o negro foi trazido da África para o Brasil, influenciou e foi influenciado, e aqui fez a sua história e a história desse país;
- ❖ Palestra com uma liderança da comunidade sobre a temática escravidão e formação das comunidades quilombolas.

7. Procedimentos pedagógicos

Língua Portuguesa

- ❖ Apresentação e conversa sobre Imagens que remetam à escravidão dos negros no Brasil;
- ❖ Exibição de palavras-chave sobre o tema para auxiliar na contagem e exploração do tema;
- ❖ Leitura compartilhada de textos sobre escravização de africanos e surgimento de quilombos no Brasil;
- ❖ Produção de textos coletivos a partir das falas dos alunos sobre imagens e/ou textos apresentados;
- ❖ Produção de resumos individuais pelos alunos sobre a temática;
- ❖ Leitura de poesias que remetam à temática. Sugestão de poesia: **Ama de Leite** (ver anexo 06). Exploração do sentido do poema; verificação e pesquisas em dicionário de palavras desconhecidas no texto;

- ❖ Verbalização por parte dos alunos de entendimento sobre o que foi lido;
- ❖ Identificação de figuras de linguagem existentes nesse poema e/ou em outros textos;
- ❖ Produção de textos individuais ou coletivos sobre o tema “As marcas da escravidão brasileira”. Socialização das redações;
- ❖ Pesquisa da etnografia da palavra QUILOMBO (explorar sinônimos);
- ❖ Observação e exploração de imagens variadas que retratem o sistema escravista colonial. Produção de textos individuais ou coletivos sobre a leitura das imagens;
- ❖ Pesquisas de textos jornalísticos do tempo da escravidão. Compartilhar as imagens, leituras e verificar palavras desconhecidas;
- ❖ Leitura e discussão de pequenos textos sobre a escravidão brasileira e a formação dos quilombos (a critério do professor);
- ❖ Produção de resumos de textos variados sobre a temática (observar coesão, coerência e pontuações);
- ❖ Produção de textos coletivos em formato de cordéis sobre a escravidão e a libertação por meio dos quilombos;
- ❖ Leitura, discussão e reescrita coletiva de textos sobre a formação dos quilombos e a relação com as comunidades quilombolas da atualidade (observar coesão, coerência e pontuações);
- ❖ Pesquisas sobre as comunidades quilombolas do município de Bequimão, reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares. Listar e obter informações sobre a origem do nome de cada uma delas;
- ❖ Pesquisar o significado de siglas como FCP, INCRA, CPT, MOQUIBOM, etc. Dissertar sobre as atribuições de cada uma dessas instituições;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Matemática

- ❖ Demonstração da África e Brasil no mapa-múndi. Verificação do quantitativo de africanos que foram trazidos para o Brasil pelos colonizadores europeus (pesquisar o quantitativo aproximado introduzido em cada estado brasileiro). Representar numericamente e por extenso;
- ❖ Calcular a distância (em linha reta) entre África e Brasil utilizando diversas unidades de medidas (DAM, HM, KM, M);
- ❖ Observar o quadro de distribuição do quantitativo de comunidades quilombolas certificadas no Brasil (anexo 07). Colocar os nomes dos estados em ordem de quantidade (do maior para o menor número de comunidades);
- ❖ Representar em porcentagens o quantitativo de comunidades por estado da federação;
- ❖ Representar em gráficos o quantitativo de comunidades por estado da federação;
- ❖ Resolução de problemas lógico-matemáticos envolvendo as 04 operações e as discussões dos textos trabalhados sobre a escravidão e os quilombos;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

História

- ❖ Leitura de textos variados sobre a escravidão brasileira;
- ❖ Discussão sobre as consequências da escravidão para o continente africano e para o Brasil;
- ❖ Produção de uma linha do tempo sobre a trajetória dos africanos, desde a captura no seu local de origem até os dias atuais. Para essa atividade, demonstrar variados exemplos de linhas do tempo;

- ❖ Leitura compartilhada de textos sobre a formação dos quilombos;
- ❖ Exibição do vídeo **Quilombo de Palmares** (ver sugestões de vídeos e filmes). Conversa sobre o vídeo e produção de um resumo sobre o que foi exibido;
- ❖ Roda de conversa sobre a relação entre os quilombos do passado e as comunidades quilombolas da atualidade;
- ❖ Identificação das regiões brasileiras com maior concentração de comunidades quilombolas. Discussão sobre as razões históricas que levaram às diferenciações (verificar que alguns estados não possuem comunidades quilombolas. Propor um debate sobre o assunto);
- ❖ Pesquisas sobre os municípios maranhenses com maior concentração de comunidade quilombolas. indicar o site da Fundação Cultural Palmares (www.palmares.gov.br) para essa busca;
- ❖ Roda de conversa sobre a grande concentração de comunidades quilombolas na região da Baixada e Litoral Maranhense. Destacar as razões para a existência de inúmeras comunidades remanescentes nessa região, bem como mencionar os quilombos de maior destaque (ex: Quilombo Limoeiro, Quilombo Frechal, Quilombo São Benedito, Quilombo Maracaçumé, dentre outros);
- ❖ Pesquisas sobre as comunidades quilombolas bequimãoenses certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Anotar informação sobre a história de formação de cada uma delas;
- ❖ Pesquisas sobre jornais da época da escravidão e de jornais atuais com noticiários sobre negros. Socializar com a turma. Propor uma reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre os noticiários sobre negros do passado e do presente;
- ❖ Pesquisar sobre histórias reais envolvendo conflitos de terras nas comunidades quilombolas. Averiguar, junto aos moradores da própria comunidade, a existência de um possível conflito agrário na região;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Geografia

- ❖ Identificação no mapa do Brasil dos estados brasileiros que mais receberam escravos no período colonial;
- ❖ Conversa sobre as atividades econômicas desenvolvidas no Brasil pelos escravizados no período colonial;
- ❖ Roda de conversa sobre as fugas dos escravizados para os quilombos, as condições geográficas que favorecerem a preservação destes e dificultaram a recaptura nas matas;
- ❖ Leitura de textos sobre o Quilombo dos Palmares, a origem do nome e as condições geográficas que favorecerem a preservação deste por tantos anos.
- ❖ Identificação no mapa do Brasil do local onde se formou o Quilombo dos Palmares, como se chama a cidade atualmente e a que estado pertence. Propor uma pesquisa sobre aspectos geográficos do estado de Alagoas onde se formou Palmares:
 - Limites
 - Extensão territorial
 - Divisão administrativa
 - População
 - Relevo
 - Clima
 - Hidrografia
 - Vegetação
 - Fauna
- ❖ Representar os dados da pesquisa em tabelas;

- ❖ Conversa sobre as condições geográficas e os recursos naturais encontrados na comunidade local;
- ❖ Observar o quadro de distribuição do quantitativo de comunidades quilombolas certificadas no Brasil (anexo 07). Identificar no mapa do Brasil onde há maior concentração de comunidades quilombolas na atualidade;
- ❖ Textos, conversas e outros meios para conversar sobre os conflitos territoriais existentes na maioria das comunidades quilombolas;
- ❖ Pesquisas sobre escravidão e semiescravidão nos dias atuais. Discussão e produção de textos individuais e coletivos sobre esse assunto;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ciências

- ❖ Conversa sobre a planta nativa brasileira no período colonial (pau-brasil). Explorar suas características, nome científico, etc.
- ❖ Roda de conversa sobre o processo de miscigenação no Brasil. Explicar conceitos relativos a herança genética, DNA, características fenóticas, etc.
- ❖ Pesquisas sobre animais que foram trazidos da África para o Brasil pelos europeus no período colonial. Produzir um texto livre sobre as características desses animais;
- ❖ Pesquisas sobre hábitos alimentares dos negros escravizados nas senzalas. Roda de conversa para discutir o assunto e desmistificar a lenda que diz que “leite com manga faz mal” (crença do tempo da escravidão que tinha por objetivo frear o consumo de leite por parte dos escravizados nas fazendas);
- ❖ Roda de conversa sobre os hábitos alimentares da sua comunidade;
- ❖ Identificação de doenças que acometem populações negras (a exemplo da anemia falciforme). Conversa sobre as características, sintomas e formas de tratamento;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Artes

- ❖ Pesquisas sobre a história de vida da escritora maranhense, negra e abolicionista Maria Firmina dos Reis. Leitura de um trecho da obra dessa escritora;
- ❖ Recortes e colagens de figuras que representem a escravidão brasileira e a formação dos quilombos. Produzir slogans sobre as imagens;
- ❖ Pesquisas sobre artes e artistas quilombolas;
- ❖ Roda de conversa e exposição de imagens sobre as cerâmicas da comunidade Itamatatui em Alcântara (MA);
- ❖ Identificação de músicas e danças criadas pelos africanos no Brasil. Roda de conversa sobre a função dessas manifestações culturais para amenizar o sofrimento dos escravizados;
- ❖ Montagem em mural de imagens que retratem quilombolas da atualidade;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Educação Física

- ❖ Ouvir estilos musicais brasileiros de origem africana e embalar o corpo de acordo com os respectivos sons e ritmos;
- ❖ Conversa sobre a origem do samba e do reggae;

- ❖ Execução de movimentos utilizados na chamada “dança do negro”;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Inglês

- ❖ Apresentação de pequenos textos em inglês, retirados da internet, com noticiários sobre comunidades quilombolas. Ler na língua original; incentivar os alunos a observar e reconhecer alguma das palavras existentes nos textos e seus significados. Por último, fazer a tradução;
- ❖ Propor exercícios com as palavras identificadas e destacadas no texto;
- ❖ Formar slogans em inglês sobre a temática escravidão, quilombos e comunidades quilombolas. Os alunos poderão escrever em cartazes e espalhar pela escola;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Filosofia

- ❖ Conversa sobre o conceito de pertencimento étnico. Procurar textos diversos para esse embasamento;
- ❖ Produção de um poema coletivo sobre o conceito e o sentimento de pertencimento étnico
- ❖ Enfatizar que as comunidades quilombolas de hoje são reflexos dos quilombos do passado e representam muito mais que um lugar, representam a resistência negra no Brasil;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ensino Religioso

- ❖ Conversa sobre as religiões de origem afro criadas pelos negros no Brasil;
- ❖ Roda de conversa sobre a importância da tolerância religiosa;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Produção de mural com figuras, desenhos, pinturas, textos produzidos e outras atividades realizadas em sala de aula em cada uma das disciplinas;
- ❖ Elaboração de histórias em quadrinhos, contando a trajetória dos africanos desde a captura nos seus lugares de origem, passando pelo transporte no navio negreiro, o trabalho forçado, as fugas e formação dos quilombos;
- ❖ Entrevistas com pessoas da comunidade para conhecer o que sabem sobre a escravidão dos africanos no passado;
- ❖ Produção de poesias sobre a escravidão no Brasil e as formas de resistência negra;
- ❖ Desenhos da comunidade, as casas, moradores, etc.
- ❖ Montagem de álbum sobre a história de formação de cada uma das comunidades quilombolas bequimãoenses certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP);
- ❖ Organização de encenação sobre a escravidão e as fugas dos escravizados.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais das diversas produções dos alunos em sala de aula;
- ❖ Exposições em varais das produções e atividades dos alunos e de desenhos da comunidade;
- ❖ Mural com a estória em quadrinhos produzida na atividade integradora;
- ❖ Mural com exposição das informações coletadas nas entrevistas (expor as falas/narrativas dos entrevistados);
- ❖ Concurso de poesias sobre a escravidão no Brasil e as formas de resistência negra;
- ❖ Exposição de álbum sobre a história de formação de cada uma das comunidades quilombolas bequimãoenses certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP);
- ❖ Apresentação de encenação sobre a escravidão e as fugas dos escravizados.

Folha de registro



Oficina Pedagógica 3

PRECONCEITO, RACISMO E DIREITOS ÉTNICOS

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “Preconceito, racismo e direitos étnicos” tem por finalidade apresentar abordagens relacionadas à diversidade étnica brasileira; à discriminação racial no país, proporcionando elementos para uma reflexão sobre as suas causas, consequências e formas de combate; além de fornecer informações básicas sobre direitos étnicos.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer diferenças entre os conceitos de preconceito, racismo e discriminação;
- ❖ Compreender a diversidade étnica, valorizando o respeito e a convivência solidária e fraterna;
- ❖ Conhecer direitos étnicos, situando-os como forma de resistência e combate ao racismo;
- ❖ Relacionar aspectos da diversidade étnica e racismo com outros conteúdos escolares referentes às disciplinas específicas da etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Conceitos de preconceito, racismo e discriminação
- ❖ Direitos étnicos
- ❖ Valorização da diversidade étnica
- ❖ Outros conteúdos específicos de cada disciplina que estejam relacionados à temática
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais

6. Problematização

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Escuta da música **Canto das três raças** de Clara Nunes. Acompanhar a música com palmas e a letra em Datashow ou impressa (ver anexo 08). Conversar sobre o sentido da música;
 - ❖ Exposição de painéis e/ou murais de conceitos. No mural de conceito o professor poderá expor palavras-chave sobre a temática em questão (preconceito, racismo, discriminação) e os seus significados;
 - ❖ Leitura de textos sobre os temas (Sugestão no anexo 09: **Discriminação racial**);
 - ❖ Apresentação de músicas que estejam relacionadas ao tema racismo e preconceito (a critério);
 - ❖ Exibição do vídeo **Preconceito e estereótipos** (ver sugestões de vídeos e filmes);
 - ❖ Exibição do filme **O Xadrez das Cores** (ver sugestões de vídeos e filmes);
- Escolha uma dessas alternativas (para outras, ver sugestões de vídeos e filmes), explore e faça indagações aos estudantes sobre o que sabem a respeito do racismo, do preconceito e se já vivenciaram situações como essas.

7. Procedimentos pedagógicos

Língua Portuguesa

- ❖ Leitura de texto (a critério do professor) que remeta a uma situação de racismo. Conversa com os alunos a respeito do texto, dando oportunidade para que todos verbalizem as suas impressões sobre a temática;
- ❖ Exploração dos conceitos de PRECONCEITO, RACISMO e DISCRIMINAÇÃO. Solicitar uma pesquisa a respeito do assunto. Elaborar e anotar no caderno exemplos de situações de preconceito, racismo e discriminação;
- ❖ Verbalização e escrita de relatos de experiências (em caso de ter vivenciado situações de racismo). Socializar com a turma;
- ❖ Produção de textos a partir de palavras-chave (o professor verbaliza ou escreve no quadro uma palavra relacionada ao tema abordado e solicita ao aluno que crie uma frase a partir da palavra apresentada. O próximo aluno continua a produção com uma nova frase, e assim sucessivamente até concluir o texto);
- ❖ Produção de tirinhas sobre o tema RACISMO;
- ❖ Elaboração de um texto publicitário (incluindo imagens) para uma campanha antirracismo na escola;
- ❖ Produção de textos, desenhos e pinturas a partir do tema “o mundo com racismo e o mundo sem racismo”;
- ❖ Pesquisa e recortes em jornais, revistas ou outras fontes de situações de preconceito, racismo e discriminação de qualquer natureza. Juntar todas as informações e montar um jornal para exposição em mural;
- ❖ Produção de frases de efeito sobre o RACISMO. Socialização com o restante da turma e escrita em cartazes para espalhar em murais da escola;

- ❖ Produção de textos poéticos sobre a temática abordada (dividir a turma em 3 grupos. Cada um deles ficará responsável em escrever poemas ou poesias sobre os seguintes temas: PRECONCEITO, RACISMO, DISCRIMINAÇÃO);
- ❖ Escolha de músicas variadas (a critério dos alunos) e produção de paródias sobre a temática abordada;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Matemática

- ❖ Pesquisa de dados estatísticos sobre o racismo no Brasil. Análise e discussão dos dados encontrados;
- ❖ Pesquisa sobre diferenças salariais entre brancos e negros no Brasil. Análise e discussão dos dados encontrados;
- ❖ Interpretação e representação dos dados pesquisados em tabelas e gráficos;
- ❖ Transformação de dados numéricos em porcentagens e frações;
- ❖ Transformação de situações cotidianas em problemas matemáticos;
- ❖ Resolver problemas matemáticos envolvendo as 04 operações, utilizando informações sobre o tema abordado;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

História

- ❖ Aula expositiva sobre o Apartheid (segregação racial na África do Sul). Caracterizar e elencar as principais leis criadas no período. Enfatizar a importância da atuação de Nelson Mandela no combate ao referido regime;
- ❖ Apresentação de cartazes com imagens de pessoas de diversas cores e etnias. Discussão sobre a formação do povo brasileiro;
- ❖ Produção coletiva de um roteiro de entrevista que tenha por objetivo averiguar em sua casa quem já vivenciou situação de racismo ou algum tipo de preconceito baseado na sua cor, religião, etc.
- ❖ Discussão sobre a história do racismo no Brasil e as formas de manifestação no decorrer dos tempos;
- ❖ Exibição do vídeo **Olhos azuis** (ver sugestões de vídeos e filmes). Conversa sobre o vídeo e produção de um resumo sobre o que foi exibido;
- ❖ Pesquisas sobre as estatísticas de desigualdade racial nos países com maior população negra (Brasil, EUA, Cuba, Haiti, Jamaica);
- ❖ Reflexão sobre os efeitos do racismo. Produzir um texto individual sobre as suas conclusões a respeito dessa temática;
- ❖ Roda de conversa sobre direitos humanos e direitos étnicos. Apresentação de documentos legais que tratam da aquisição e defesa dos direitos humanos e étnicos;
- ❖ Promoção de debates sobre as cotas raciais. Enfatizar que se trata de um direito étnico conquistado pelos movimentos sociais em defesa dos negros no Brasil;
- ❖ Busca de referências para explicar que o racismo é crime e que os povos étnicos como negros e índios tem seus direitos garantidos em leis;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Geografia

- ❖ Estudo sobre as imigrações de diversos países que contribuíram para a formação da

- sociedade brasileira;
- ❖ Pesquisa sobre as três “raças” que formaram o povo brasileiro. Discussão sobre a existência de “raças”. Jogo de perguntas e respostas sobre o tema;
- ❖ Conversa sobre a diferença entre raça e etnia. Mostrar imagens relacionadas para ilustrar a diferenciação;
- ❖ Produção de portfólios sobre as contribuições das diversas etnias na formação da sociedade brasileira;
- ❖ Pesquisa na própria sala de aula sobre a auto identificação de cor/raça de acordo com os parâmetros do IBGE: preto, pardo, branco, amarelo, indígena (explicar que os pretos e pardos pertencem à mesma categoria, negros).
- ❖ Pesquisa na comunidade sobre a auto identificação de cor/raça utilizando os mesmos parâmetros do IBGE: preto, pardo, branco, amarelo, indígena;
- ❖ Levantamento e análise dos dados das pesquisas. Inserir em tabelas e gráficos;
- ❖ Transformação dos dados obtidos em texto informativo;
- ❖ Construção de mapas mentais sobre os diversos aspectos sobre as questões raciais discutidos em sala de aula;
- ❖ Pesquisar **A cor dos homicídios no Brasil** (disponível em https://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2012_cor.php <acesso 20 out. 2018>) para uma análise crítica acerca dos dados disponibilizados. Relacionar o índice de homicídios de negros com a incidência do racismo no país;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ciências

- ❖ Apresentação de uma árvore genealógica. Conversa sobre as características que herdamos dos nossos antepassados;
- ❖ Apresentação e discussão sobre textos que tratam sobre a dominação de povos como africanos e asiáticos sob o pretexto de uma suposta superioridade da raça ariana (branca). Enfatizar que a Ciência, em alguns momentos, foi/é utilizada para finalidades políticas e de interesse de um grupo social em detrimento de outro;
- ❖ Pesquisas sobre as seguintes temáticas:
 - Origens do racismo científico
 - Ciência a serviço do combate ao racismo
- ❖ Apresentação dos resultados das pesquisas pelos alunos, discussão e formação de um júri para condenar ou para defender a Ciência no que diz respeito ao quesito RACISMO;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Artes

- ❖ Desenhos e pinturas sobre os próprios sentimentos em relação ao racismo;
- ❖ Desenhos para representar autorretratos, ou seja, a forma como os alunos se veem em relação à sua cor;
- ❖ Elaboração de textos poéticos sobre o tema “preconceito, racismo e direitos étnicos”;
- ❖ Elaboração de texto dramático para encenação de peça teatral sobre o tema;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Educação Física

- ❖ Pesquisas e discussões sobre casos de racismo em campos, quadras e pistas

- esportivas;
- ❖ Elaboração e execução de jogos educativos que envolvam questões relacionadas ao preconceito, racismo e direitos étnicos;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Inglês

- ❖ Apresentação de textos na língua inglesa que tratam sobre o racismo em diversos locais do mundo. Observação e identificação de palavras conhecidas pelos alunos;
- ❖ Uso de dicionários para pesquisas de vocábulos relacionados à temática;
- ❖ Tradução dos textos apresentados;
- ❖ Produção de pequenos textos em inglês sobre a temática;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Filosofia

- ❖ Conversa sobre a importância do respeito e combate a todo tipo de discriminação, seja de cor, religião, orientação sexual, etc.;
- ❖ Roda de conversa sobre a auto aceitação e valorização da sua cor/etnia;
- ❖ Produção de textos livres sobre o que foi abordado;
- ❖ Discussão e produção de textos de variados gêneros sobre formas de combate ao racismo e de qualquer tipo de intolerância (religiosa, de gênero, etc.);
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ensino Religioso

- ❖ Conversa sobre intolerância religiosa;
- ❖ Pesquisa sobre situações de discriminação por questões religiosas;
- ❖ Produção de textos livres sobre a temática;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Produção de mural com figuras, desenhos, pinturas, textos produzidos e outras atividades realizadas em sala de aula em cada uma das disciplinas;
- ❖ Exposição do resultado da pesquisa sobre auto identificação de cor/etnia dos alunos e da comunidade;
- ❖ Confecção de cartazes com colagens de pessoas de diversas raças, etnias, idades, religião, destacando com frases de efeito as contribuições de cada uma delas e a beleza da diversidade brasileira;
- ❖ Confecção de bonecos e elaboração de texto/roteiro para um Teatro de Fantoques sobre racismo;
- ❖ Organização para dramatização sobre o tema RACISMO;
- ❖ Elaboração de um jogral sobre os direitos étnicos;
- ❖ Organização de uma campanha antirracismo na escola (reunir corpo docente e discente para pensar no slogan e estratégias);
- ❖ As escolas podem se organizar para solicitar ao poder judiciário local, uma palestra sobre

DIREITOS ÉTNICOS (marcar um dia e local para que todas as escolas e comunidades se encontrem para apreciar a palestra).

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais das diversas produções dos alunos em sala de aula;
- ❖ Montagem de um mural demonstrando os resultados das pesquisas sobre auto identificação de cor/etnia;
- ❖ Exposição dos cartazes sobre a diversidade do povo brasileiro;
- ❖ Apresentação de dramatização sobre a temática estudada;
- ❖ Apresentação de Teatro de Fantoches sobre a temática trabalhada;
- ❖ Apresentação de dramatização sobre racismo;
- ❖ Apresentação de jogral sobre direitos étnicos;
- ❖ Apresentação da ideia inicial e discussão com a comunidade sobre estratégias para a campanha antirracismo na escola e/ou comunidade;
- ❖ Cineclube na escola: exibição do curta **Ninguém nasce assim** (ver sugestões de vídeos e filmes).
- ❖ Palestra com um servidor do judiciário sobre DIREITOS ÉTNICOS (a palestra poderá ser gravada e reproduzida em cada comunidade, caso se verifique a dificuldade de deslocamento).

Folha de registro



Oficina Pedagógica 4

HISTÓRIA DA MINHA COMUNIDADE E BIOGRAFIA DOS ANCIÃOS

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “História da minha comunidade e biografia dos anciãos” tem por finalidade incentivar os alunos para a busca de informações sobre a história de formação da comunidade a qual pertencem, assim como conhecer e registrar a história de vida (biografia) das pessoas mais idosas que detêm as memórias e contribuíram/contribuem para a perpetuação da cultura local.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer a história da comunidade da qual é pertencente, compreendendo o seu processo de formação e relacionando à história dos seus ancestrais;
- ❖ Respeitar e valorizar a história de vida dos anciãos da sua comunidade, registrando-as em variadas biografias;
- ❖ Relacionar aspectos da história da comunidade e dos anciãos com outros conteúdos escolares referentes às disciplinas específicas da etapa de educação;

- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ História da comunidade
- ❖ Valorização e respeito à memória dos anciãos
- ❖ Gênero textual: Biografia e autobiografia
- ❖ Outros conteúdos específicos de cada disciplina que estejam relacionados à temática
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ Aparelho para gravação de áudios e vídeos
- ❖ Computador
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais
- ❖ Materiais variados para montagem de maquetes

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Exposição de documentos e painéis com imagens da comunidade;
- ❖ Convidar um ancião da comunidade para uma roda de conversa sobre a história da mesma;
- ❖ Convidar uma liderança local para prestar informações sobre a história de formação da comunidade;
- ❖ Exibição do vídeo **Saborosas memórias quilombolas** (ver sugestões de filmes e vídeos).

7. Procedimentos pedagógicos

Língua Portuguesa

- ❖ Exibição do vídeo **EU** do grupo Palavra Cantada (ver sugestões de vídeos e filmes). Após o vídeo, propor uma paródia da música com informações pessoais;
- ❖ Leitura de um exemplo de autobiografia (a critério do professor). Explicar que se trata de um gênero literário; explorar o conceito e suas características;
- ❖ Escrita no caderno de algumas perguntas para iniciar suas autobiografias (anexo 10). O professor poderá incluir outros questionamentos;
- ❖ Produção de autobiografias. Socialização com a turma;
- ❖ Roda de conversa sobre o que conhecem da sua comunidade. Anotar algo que considere mais relevante e que mereça maior destaque para continuar a discussão;
- ❖ Produção de textos individuais ou coletivos sobre o tema “O que eu sei sobre a minha comunidade”. Socialização das redações;
- ❖ Leitura de textos variados contendo narrativas. Explicitar exemplos de **textos narrativos**: romance, novela, conto, crônica e fábula. Conversa sobre as características de cada tipo de texto narrativo;

- ❖ Atividade de escuta e escrita de narrativas de colegas (temas variados);
- ❖ Leitura de biografia de uma personalidade (a critério). Explicar que se trata de um gênero literário; explorar o conceito e suas características;
- ❖ Elaboração conjunta de um roteiro de entrevista para coletar dados sobre a história de vida de anciãos da comunidade (ex: nome, data de nascimento, onde nasceu, onde foi criado, nome dos pais, casado com quem, quantos filhos teve, fatos importantes que marcaram a sua vida, algumas lembranças do passado/como era antigamente, etc.). Deixar a execução da entrevista para a Atividade integradora;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Matemática

- ❖ Pesquisa para obter informações sobre extensão territorial da comunidade. Cálculo do perímetro e área da região;
- ❖ Cálculo da distância entre a comunidade e a sede do município (em quilômetros e metros);
- ❖ Pesquisas para obter informações sobre o número total de habitantes e o número de anciãos da comunidade. Calcular a porcentagem de idosos da região;
- ❖ Orientação para desenho da planta baixa da comunidade;
- ❖ Transformação de situações cotidianas em problemas lógico-matemáticos;
- ❖ Resolver problemas matemáticos envolvendo as 04 operações, utilizando informações sobre a temática;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

História

- ❖ Conversa sobre a fala do ancião ou liderança comunitária durante a problematização;
- ❖ Produção de texto a partir da fala do ancião ou liderança comunitária sobre a história local;
- ❖ Elaboração de um roteiro de entrevista com lideranças ou outros moradores para coletar informações sobre a história da comunidade (ex: origem da comunidade, origem do nome da comunidade, fatos importantes que marcaram a comunidade, etc.). Orientar os alunos para que utilizem gravadores de voz;
- ❖ Trabalhos grupais para analisar as informações e transformar num texto dissertativo que verse sobre a história local;
- ❖ Pesquisas para conhecer as influências das mulheres na região. Elaborar texto sobre as atribuições das mulheres no lar e na comunidade;
- ❖ Construção de uma linha do tempo com acontecimentos marcantes para a comunidade;
- ❖ Roda de conversa sobre a relação da história da comunidade com a história da escravização de negros e formação dos quilombos no Brasil;
- ❖ Conversa sobre a História Oral e sua importância para o conhecimento de fatos históricos e da cultura de um povo;
- ❖ Produção de mapas conceituais para organização de ideias e conceitos;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Geografia

- ❖ Passeio pela comunidade para registro dos recursos naturais existentes na mesma.

- ❖ Observar possíveis focos de lixo, poluição, seca, etc.;
- ❖ Conversa com um ancião para obter informações sobre possíveis mudanças no ambiente natural da comunidade (ex: um rio que secou, um tipo de planta que foi extinta, um local que foi devastado, um tipo de animal que não mais se encontra na mata, etc.);
- ❖ Roda de conversa sobre o depoimento do ancião. Fazer um registro da atividade por meio de relatório;
- ❖ Discutir formas de conservação dos recursos naturais da comunidade. Registrar as ideias de todos os alunos;
- ❖ Pensar em frases para a campanha de preservação ambiental. Registrar as ideias de todos os alunos;
- ❖ Observação e/ou pesquisa sobre as características geográficas da comunidade:
 - Limites
 - Extensão territorial
 - Relevo
 - Existência de rios
 - Vegetação predominante
 - Animais mais comuns
- ❖ Aplicação de questionário para obter informações sobre o quantitativo de famílias da comunidade, total de habitantes, bem como número de mulheres, homens, adultos, crianças e idosos;
- ❖ Explorar o conceito de densidade demográfica utilizando como exemplo a relação extensão territorial X habitantes da comunidade;
- ❖ Analisar os dados e representá-los em tabelas e gráficos;
- ❖ Exposição oral e escrita sobre o resultado das pesquisas;
- ❖ Construção de um mapa da comunidade;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ciências

- ❖ Atividades para identificação de plantas e animais típicos da comunidade;
- ❖ Elencar os dados em uma tabela, inserindo também o nome científico de cada um deles;
- ❖ Observação e conversa sobre os recursos hídricos encontrados na comunidade. Roda de conversa sobre a utilização da água pelos moradores locais;
- ❖ Pesquisas sobre hábitos alimentares dos moradores;
- ❖ Identificação de doenças que podem ser contraídas pelo consumo de água e alimentos contaminados. Explorar as formas de prevenção dessas doenças;
- ❖ Conversa sobre corpo e processo de envelhecimento;
- ❖ Propor uma pesquisa para identificar as principais mudanças físicas e orgânicas decorrentes do envelhecimento;
- ❖ Expor para a turma o resultado das pesquisas em forma de cartazes;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Artes

- ❖ Passeios para fotografar locais da comunidade;
- ❖ Fotografar anciãos da comunidade;
- ❖ Desenhos que retratem a comunidade local;
- ❖ Elaboração de poesias sobre a comunidade;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Educação Física

- ❖ Elaboração de uma série de exercícios físicos para que os alunos façam com pessoas idosas da sua casa ou vizinhança;
- ❖ Pesquisas na internet e elaboração de uma lista de alimentos indicados para manter a saúde física de pessoas acima dos 50 anos;
- ❖ Produção de um jogo de memória envolvendo informações sobre a comunidade e a história de vida dos anciãos locais;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Inglês

- ❖ Solicitar dos alunos um texto qualquer produzido em outra disciplina sobre a história da comunidade. Leitura em voz alta e tradução desse texto para o inglês;
- ❖ Escrita em inglês do quantitativo de famílias, moradores em geral, mulheres e homens da comunidade (pesquisa proposta na disciplina de Geografia);
- ❖ Escrita em inglês do quantitativo de anciãos da comunidade;
- ❖ Produção de cartazes com frases (em português e inglês) para a campanha de preservação ambiental da comunidade;
- ❖ Formar pequenas frases em inglês sobre a comunidade e a história de vida dos anciãos locais;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Filosofia

- ❖ Propor pesquisas na internet sobre o tema “Filosofia de vida”. Conversar com os alunos sobre suas percepções acerca das filosofias de vida dos anciãos da sua casa ou vizinhança;
- ❖ Conversa sobre a importância de conhecer a história de formação da sua comunidade para entender suas origens e identidade étnica;
- ❖ Conversa sobre a importância do respeito à memória dos anciãos;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ensino Religioso

- ❖ Pesquisa sobre as religiões praticadas pelos anciãos da comunidade;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Produção de mural com figuras, desenhos, pinturas, textos produzidos e outras atividades realizadas em sala de aula em cada uma das disciplinas;
- ❖ Produção de um organograma para dispor as informações coletadas durante as pesquisas de campo;
- ❖ Produção de poesias sobre a comunidade;
- ❖ Produção de um caderno de textos sobre a história da comunidade;
- ❖ Construção de uma maquete da comunidade;
- ❖ Organização de um álbum digital de fotos da comunidade com legendas;

- ❖ Construção de cartazes com fotos impressas da comunidade e suas respectivas legendas;
- ❖ Pensar em slogan e estratégias para uma campanha de preservação dos recursos naturais da comunidade;
- ❖ Elaboração de uma lista de nomes de idosos da comunidade. Dividir a (s) turma (s) em grupos para que cada um deles fique responsável por coletar informações e elaborar as biografias de um determinado grupo de anciãos. Aplicação das entrevistas (conforme roteiro elaborado na aula de Língua Portuguesa) com anciãos da comunidade. Os alunos deverão anotar, fotografar e gravar em áudios e/ou vídeos (esta atividade requer uma atenção maior por parte dos professores de Língua Portuguesa, História e Artes);
- ❖ Produção de um caderno com biografias e fotos dos anciãos da comunidade;
- ❖ Produção de um documentário em vídeo sobre **memórias dos anciãos** acerca de histórias/acometimentos da comunidade (guardar em CD's, pen drives, e-mail, etc.)

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais das diversas produções dos alunos em sala de aula;
- ❖ Exposição de um organograma para dispor as informações coletadas durante as pesquisas de campo;
- ❖ Exposição de poesias sobre a comunidade;
- ❖ Exposição de fotos da comunidade;
- ❖ Exposição do caderno de textos sobre a história da comunidade;
- ❖ Exposição de maquete da comunidade;
- ❖ Exposição do álbum digital ou impresso de fotos da comunidade com suas respectivas legendas;
- ❖ Socializar e pedir sugestões para campanha de preservação dos recursos naturais da comunidade;
- ❖ Exposição de caderno de biografias com fotos dos anciãos;
- ❖ Exposição do documentário produzido sobre memórias dos anciãos;
- ❖ Homenagem aos anciãos da comunidade.

Folha de registro



Oficina Pedagógica 5

COSTUMES E TRADIÇÕES: a cultura do meu quilombo

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “Costumes e tradições: a cultura do meu quilombo” tem por finalidade viabilizar aos alunos os meios necessários para levantamento dos costumes e tradições da sua comunidade quilombola, relacionando tais manifestações às influências africanas, bem como incentivando atitudes positivas de respeito e valorização às mesmas.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer os costumes e tradições da comunidade quilombola a que pertencem;
- ❖ Respeitar e valorizar a cultural local, compreendendo o contexto das influências africanas;
- ❖ Relacionar aspectos das tradições culturais locais com outros conteúdos escolares referentes às disciplinas específicas da etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Costumes e tradições da comunidade
- ❖ Valorização e respeito à tradição cultural
- ❖ Outros conteúdos específicos de cada disciplina que estejam relacionados à temática
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ Aparelho para gravação de áudios e vídeos
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Roda de conversa para levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre costumes e tradições da comunidade;
 - ❖ Exibição do vídeo **Conheça as tradições Kalungas** (ver sugestões de vídeos e filmes);
 - ❖ Exibição de fotos ou gravações de manifestações culturais em eventos realizados na comunidade;
 - ❖ Apresentação de vestimentas, adereços e objetos que representem a cultura local;
 - ❖ Apresentação de um texto ou poesia que verse sobre a questão cultural (a critério);
 - ❖ Exibição de áudios (previamente gravados) de pessoas da comunidade, contendo cantigas/toadas comumente cantadas pelos moradores.
- Após exibição de uma ou mais dessas opções, conversa sobre a temática.

7. Procedimentos pedagógicos

Língua Portuguesa

- ❖ Exposição de palavras-chave que levem os alunos a lembrar e verbalizar os principais costumes e tradições da sua comunidade. Ex: dança, religião, plantas medicinais, festas, músicas etc.
- ❖ Escolha de uma música qualquer para composição de uma paródia sobre os costumes e tradições da comunidade;
- ❖ Escrita de nomes de utensílios utilizados nas apresentações de tambor de crioula. Produção de quadrinhas rimadas ou não utilizando essas palavras;

- ❖ Escrita coletiva de letras de músicas cantadas nas apresentações de tambor de crioula. Identificar palavras desconhecidas e/ou possíveis figuras de linguagem existentes na letra da música;
- ❖ Produção textual sobre “O que eu sei sobre os costumes e tradições da minha comunidade”;
- ❖ Leitura em voz alta da matéria jornalística **Quilombolas de SE lutam para manter antigas tradições populares** (anexo 11);
- ❖ Verbalização por parte dos alunos de entendimento sobre o que foi lido;
- ❖ Verificação de palavras desconhecidas no texto (consulta ao dicionário);
- ❖ Identificação das características de um texto jornalístico;
- ❖ Produção (em equipes) de uma matéria jornalística sobre os costumes e tradições da comunidade local (nos moldes do texto jornalístico apresentado, inclusive com fotografias);
- ❖ Produção (individual) de receitas de pratos típicos da culinária local (consultar familiares e amigos sobre os pratos e formas de preparo);
- ❖ Confecção de convites para o “Festival de pratos típicos da comunidade...”;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Matemática

- ❖ Identificação de formas geométricas de variados locais da comunidade;
- ❖ Medidas de variados locais da comunidade. Medição para cálculo do perímetro e área de casas, praças, igrejas, etc.;
- ❖ Montagem de um calendário anual com identificação de todas as datas importantes e/ou festivas da comunidade (poderá ser feito com variados materiais como papelão com tampinhas, papel 40 kg, papel sulfite, etc.);
- ❖ Transformação de situações cotidianas em problemas lógico-matemáticos;
- ❖ Resolver problemas matemáticos envolvendo as 04 operações, utilizando informações sobre a temática estudada;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

História

- ❖ Pesquisa sobre costumes e tradições da comunidade. Enfatizar que a investigação deve procurar as origens de tais manifestações (ex: como se originou o tambor de crioula na comunidade, quando iniciou determinado festejo e por qual motivo, etc.);
- ❖ Conversa sobre o resultado das pesquisas;
- ❖ Produção de relatórios sobre a pesquisa realizada;
- ❖ Apresentação do Vídeo **VIDA NO QUILOMBO - Quilombolas preservam tradições, mas não querem parar no tempo** (ver sugestões de vídeos e filmes). Roda de conversa sobre o vídeo. Enfatizar a importância das comunidades descendentes de escravos resistirem e manterem sua cultura;
- ❖ Visita a lugares de memória da comunidade (ex: museus, arquivos, cemitérios, onde há festejos, etc.). Conversa e escrita sobre as impressões deixadas pelo passeio;
- ❖ Entrevistas com familiares para saber as mudanças ocorridas na comunidade em um determinado espaço de tempo;
- ❖ Produção de um texto coletivo fazendo comparações entre o passado e o presente da comunidade;
- ❖ Roda de conversa sobre o que há em comum entre a cultura africana e a cultura da comunidade;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Geografia

- ❖ Buscar fotografias antigas que retratem a comunidade alguns anos atrás. Observação da paisagem natural;
- ❖ Elaboração de uma cantiga de roda de tambor de crioula incluindo uma letra voltada para a preservação da cultura e do ambiente natural;
- ❖ Verificação dos costumes familiares em relação a destinação do lixo doméstico, fonte de água para consumo, para lavar e para oferecer aos animais;
- ❖ Verificação dos instrumentos e técnicas de trabalho tradicionais utilizados na caça, pesca e agricultura;
- ❖ Verificação das fontes de renda da comunidade;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ciências

- ❖ Roda de conversa sobre a importância da Medicina Popular. Identificar chás, pomadas, garrafadas e outros remédios de confecção caseira, o seu preparo e formas de utilização;
- ❖ Leitura de textos sobre medicina alternativa. Situar a medicina popular nesse contexto;
- ❖ Identificação de ervas medicinais utilizadas na comunidade e sua aplicação. Exploração das suas características, propriedades, nomes científicos, etc.
- ❖ Roda de conversa sobre os rituais de cura praticados na comunidade. Produzir textos individuais expressando experiências vivenciadas e/ou opinião a respeito;
- ❖ Identificação de animais utilizados em rituais religiosos na comunidade;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Artes

- ❖ Observação de objetos artesanais utilizados na comunidade (cofos, abanos, mensabas, esteiras, etc.). Conversa sobre a utilidade e o material utilizado na confecção;
- ❖ Identificar outras produções artesanais presentes na comunidade;
- ❖ Identificação de artistas e artesãos locais;
- ❖ Produção de desenhos ou croquis sobre aspectos da cultura do seu quilombo que mais lhe chama a atenção;
- ❖ Identificação de danças tradicionais da comunidade: características, tipos e épocas em que são realizadas;
- ❖ Escuta e apreciação de músicas de tambor de crioula (observar o ritmo, som, instrumentos, etc.);
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Educação Física

- ❖ Execução de coreografias de danças tradicionais;
- ❖ Explorar costumes antigos como as cantigas e brincadeiras de roda;
- ❖ Ouvir músicas utilizadas nas danças e rituais locais. Embalar o corpo de acordo com os respectivos sons e ritmos;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Inglês

- ❖ Leitura em voz alta da matéria jornalística **Quilombolas de SE lutam para manter antigas tradições populares** (anexo 11). Tradução para o inglês;
- ❖ Identificação de dialetos da comunidade. Verificação da possibilidade de uma tradução para o inglês;
- ❖ Listagem de aspectos relacionados aos costumes e tradições da comunidade. Tradução e resolução de exercícios;
- ❖ Formar pequenas frases em inglês sobre a temática abordada;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Filosofia

- ❖ Leitura de textos variados sobre tradição quilombola (a critério do professor);
- ❖ Pesquisa sobre o sentido dos cultos e cerimônias religiosas locais para os moradores da comunidade;
- ❖ Verbalização das impressões deixadas pela pesquisa;
- ❖ Conversa sobre a importância do respeito e valorização dos costumes e tradições da comunidade local;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ensino Religioso

- ❖ Pesquisa sobre as religiões tradicionalmente praticadas na comunidade;
- ❖ Produção textual sobre essas religiões, suas características, líder religioso, etc.
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Produção de mural com figuras, desenhos, pinturas, textos produzidos e outras atividades realizadas em sala de aula em cada uma das disciplinas;
- ❖ Produção do “Livro das Tradições” com informações sobre os costumes e tradições da comunidade local. Utilizar como referências, o texto **Temas [da cultura] sugeridos para trabalhos escolares** (disponibilizado como texto-base 02 referente a esta oficina);
- ❖ Produção de um documentário sobre os costumes e tradições da comunidade (reunir fotos, vídeos de manifestações culturais locais, depoimentos de moradores, etc);
- ❖ Produção de poesias e/ou dramatizações sobre os costumes e tradições locais;
- ❖ Produção de textos em formato de literatura de cordel sobre aspectos da comunidade;
- ❖ Pesquisa das plantas medicinais encontradas na comunidade e confecção de um manual contendo informações sobre elas;
- ❖ Organização de tarefas para uma gincana sobre os costumes e tradições da comunidade;
- ❖ Preparação para o “Festival de pratos típicos da comunidade...”
- ❖ Organização para criação de um grupo de tambor de crioula na escola.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais das diversas produções dos alunos em sala de aula;
- ❖ Minifeiras para apresentação dos textos produzidos, fotos de festas e danças da comunidade;
- ❖ Exibição de mural com informações dos passeios e visitas;

- ❖ Apresentação do “Livro das Tradições” produzido pelos alunos sobre a cultura local;
- ❖ Cineclube para exibição de documentário produzido sobre os costumes e tradições da comunidade;
- ❖ Apresentação de poesias e/ou dramatizações;
- ❖ Apresentação de textos em formato de literatura de cordel sobre aspectos da comunidade;
- ❖ Exposição de manual com informações sobre plantas medicinais;
- ❖ Criação de uma horta de plantas medicinais com a colaboração da escola e da comunidade;
- ❖ Execução de gincana sobre os costumes e tradições da comunidade;
- ❖ Exposição e degustação de pratos no “Festival de pratos típicos da comunidade...”;;
- ❖ Apresentação de roda de tambor de crioula (grupo da escola).

Folha de registro



Oficina Pedagógica 6

ARTE, MITOS E CONTOS AFRICANOS

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “Arte, mitos e contos africanos” tem por finalidade fornecer elementos para que os alunos adquiram noções mínimas sobre aspectos da arte africana, bem como dos personagens lendários e a variedade de contos que fazem parte da mitologia desses povos.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer aspectos da arte africana em suas variadas formas;
- ❖ Valorizar as expressões artísticas dos povos africanos;
- ❖ Conhecer os principais personagens da mitologia africana;
- ❖ Conhecer os contos africanos mais populares;
- ❖ Relacionar aspectos da arte e mitologia africana com outros conteúdos escolares referentes às disciplinas específicas da etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Arte africana: máscaras, danças, músicas, pinturas, escultura e arquitetura
- ❖ Principais personagens da mitologia africana
- ❖ Contos africanos
- ❖ Valorização da arte e da mitologia africana
- ❖ Outros conteúdos específicos de cada disciplina que estejam relacionados à temática
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Computador
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Dicionários
- ❖ Lápis de cor, pinceis e tintas com cores variadas
- ❖ Cartolina, papel cartão ou outro tipo de papel para cartaz
- ❖ Materiais variados para montagem de murais
- ❖ Materiais diversos para confecção de máscaras
- ❖ Materiais diversos para as apresentações teatrais

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Exposição de máscaras africanas e leitura de textos (a critério dos professores) sobre os seus significados;
- ❖ Exposição de vídeos sobre arte e mitologia africana (a critério dos professores). Discussão sobre o que assistiram;
- ❖ Exposição de imagens que remetem à arte africana;
- ❖ Exposição em Datashow dos principais personagens da mitologia africana (à medida que as imagens forem exibidas, os alunos serão convidados a pronunciar o nome do personagem mítico);
- ❖ Apresentação das lendas de orixás (cada professor fica responsável por uma lenda);
- ❖ Encenação de um conto africano pelos professores.

7. Procedimentos pedagógicos

Língua Portuguesa

- ❖ Leitura de textos que remetem à arte africana. Discussão sobre o que foi lido;
- ❖ Pesquisas em diversos meios sobre a arte africana. Produção de livretos com imagens e textos pesquisados sobre a temática;
- ❖ Leitura do texto **Oxossi, o caçador de uma flecha só** (anexo 12). Enfatizar que se trata de um conto africano;
- ❖ Verificação de palavras desconhecidas no texto. Além do dicionário português, utilizar o minidicionário africano (disponibilizado ao final deste caderno);
- ❖ Leitura compartilhada de contos africanos (sugestões no anexo 13);
- ❖ Recontagem oral dos contos apresentados;
- ❖ Recontagem escrita dos contos apresentados;
- ❖ Pesquisa de outros contos africanos. Socialização com a turma;
- ❖ Produção de textos recontando os contos pesquisados;
- ❖ Pesquisa sobre os principais personagens da mitologia africana e lendas dos orixás. Socialização das pesquisas;
- ❖ Produção de resumos de lendas de orixás (observar coesão, coerência e pontuações);
- ❖ Produção de textos coletivos em formato de cordéis sobre as lendas dos orixás;
- ❖ Pesquisa de outros contos populares conhecidos pela comunidade;
- ❖ Criar contos populares variados (de mistério, terror, humor, fábulas, etc.);
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Matemática

- ❖ Apresentação de imagens de máscaras e outras artes africanas para trabalhar o conceito de simetria;
- ❖ Observação de monumentos africanos para exploração das formas geométricas e polígonos;
- ❖ Observação de peças da arte africana para entender o teorema do triângulo retângulo;
- ❖ Transformação de situações cotidianas em problemas lógico-matemáticos;
- ❖ Resolver problemas matemáticos envolvendo as 04 operações, utilizando informações sobre o tema História da África;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

História

- ❖ Leitura em voz alta do texto **Arte Africana** (anexo 14). Roda de conversa sobre o contexto histórico da arte africana descrito no texto;
- ❖ Pesquisa em casa de utensílios que remetem à arte africana;
- ❖ Pesquisa sobre a influência da arte africana na arte brasileira. Produção de textos a partir do que foi pesquisado;
- ❖ Conversa sobre a função histórica dos mitos e lendas na antiguidade;
- ❖ Leitura de lendas dos principais orixás;
- ❖ Transcrição das lendas de orixás em quadrinhos;
- ❖ Conversa sobre a função histórica dos contos populares;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Geografia

- ❖ Leitura em voz alta do texto **Arte Africana** (anexo 14). Destacar as regiões africanas citadas no texto e indicar a localização no mapa-múndi;
- ❖ Produzir um “mapa artístico” da África (destacar as regiões africanas com maior expressão artística e representá-las num mapa utilizando palavras e imagens);
- ❖ Estudo sobre a organização e valores civilizatórios africanos;
- ❖ Conversa sobre credências dos lorubás e dos seguidores do Candomblé. Enfatizar que estes atribuíam/atribuem aos Orixás a incumbência de criar e governar o mundo, ficando cada um deles responsável por alguns aspectos da natureza e também da condição humana;
- ❖ Estudos de processos geológicos, geomorfológicos e hidrográficos, a partir da compreensão do texto **A formação e configuração da terra nos mitos dos orixás** (anexo 15);
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ciências

- ❖ Exibição do vídeo **Exposição Corpo na Arte Africana** (ver sugestões de vídeos e filmes). Propor outras pesquisas sobre o assunto para uma discussão sobre o lugar do corpo na arte africana;
- ❖ Produção de desenhos baseados na exposição de corpos na arte africana;

- ❖ Destacar outros aspectos relacionados ao corpo na cultura afro (ex: a maternidade, o significado de nascimento de gêmeos, etc.);
- ❖ Apresentação do texto **Mito da criação** (ver anexo 16). Conversa sobre o texto;
- ❖ Apresentação de teorias sobre a criação do mundo (teoria criacionista e teoria evolucionista). Debate sobre as possibilidades, impossibilidades e contradições de cada uma delas;
- ❖ Produção de um texto individual sobre o próprio ponto de vista a respeito da origem do mundo;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Artes

- ❖ Apresentação de imagens de utensílios que representam a arte africana;
- ❖ Estudos sobre o significado das máscaras, danças e pinturas africanas. Colagens e produção textual sobre os resultados das pesquisas;
- ❖ Montagem em mural de imagens sobre a arte africana;
- ❖ Pesquisas sobre vida e obras de artistas africanos;
- ❖ Pesquisas e preparo de materiais para produção de máscaras africanas (para a Atividade integradora);
- ❖ Escolha de contos africanos para dramatização;
- ❖ Produção de desenhos ou croquis de orixás;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Educação Física

- ❖ Ouvir músicas africanas e embalar o corpo de acordo com os respectivos sons e ritmos;
- ❖ Observação em vídeos variados e execução de movimentos de danças africanas (utilizar máscaras, se possível);
- ❖ Conversa sobre a importância da sintonia entre corpo e mente para a cultura africana. Propor pesquisas a respeito;
- ❖ Jogo de memória sobre aspectos da arte e mitologia africana;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Inglês

- ❖ Solicitar que os alunos verbalizem palavras-chave sobre a temática abordada. Anotar no quadro, discutir o sentido e formar frases em inglês sobre cada uma delas;
- ❖ Escolher um mito africano de preferência da turma. Retirar palavras do texto escolhido para formar um vocabulário. Propor pesquisas em dicionários de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e no minidicionário africano (disponibilizado ao final deste material);
- ❖ Formar frases em inglês com as palavras pesquisadas;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Filosofia

- ❖ Roda de conversa sobre a função do mito para explicar o mundo nas sociedades antigas. Enfatizar que a Filosofia surgiu como busca da verdade e superação do mito;
- ❖ Leitura de contos populares. Enfatizar o caráter reflexivo de alguns contos, usados também como importantes lições de vida;
- ❖ Conversa sobre a importância do respeito e valorização à arte, aos orixás e demais repertórios de sabedorias do povo africano;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ensino Religioso

- ❖ Influência da mitologia africana na criação de religiões afro no Brasil, em especial do Candomblé;
- ❖ Listagem dos orixás africanos e suas principais atribuições;
- ❖ Pesquisa sobre a existência de rituais de Candomblé na comunidade local;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Produção de mural com figuras, desenhos, pinturas, textos produzidos e outras atividades realizadas em sala de aula em cada uma das disciplinas;
- ❖ Confecção de máscaras africanas;
- ❖ Desenhos de máscaras ou outros utensílios que representam a arte africana;
- ❖ Organização de Teatro de Fantoques com personagens e lendas da mitologia africana;
- ❖ Organização para encenação de contos africanos.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais das diversas produções dos alunos em sala de aula;
- ❖ Desfile de máscaras africanas produzidas e seus significados;
- ❖ Concurso de desenhos de máscaras;
- ❖ Encenação de Teatro de Fantoques com personagens e lendas da mitologia africana;
- ❖ Apresentação de peça teatral de contos africanos;
- ❖ Festival de contação de contos africanos
- ❖ Caracterização (com ajuda da comunidade) da escola com imagens, máscaras e outras peças da arte africana.

Folha de registro



Oficina Pedagógica 7

RELIGIOSIDADE AFRICANA

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “Religiosidade africana” tem por finalidade fornecer subsídios para que alunos e professores pesquisem sobre as características das religiões afro, como forma de incentivo ao respeito, desmistificação e eliminação de qualquer tipo de preconceito ou estereótipo.

2. Objetivos

- ❖ Identificar as principais religiões de origem africana praticadas no Brasil, distinguindo suas semelhanças e diferenças;
- ❖ Entender o conceito e a existência de sincretismos religiosos;
- ❖ Respeitar e valorizar as diversas religiões, principalmente de matriz africana;
- ❖ Relacionar aspectos da religiosidade africana com outros conteúdos escolares referentes às disciplinas específicas da etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Principais religiões de matriz africana: candomblé e umbanda
- ❖ Sincretismo religioso
- ❖ Respeito e valorização às religiões afro
- ❖ Outros conteúdos específicos de cada disciplina que estejam relacionados à temática
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ Gravadores de voz e vídeos
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais
- ❖ Vestimentas ou outros utensílios para dramatizações

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Exposição do tema feita pelos professores, podendo utilizar a técnica do mural de conceitos;
- ❖ Roda de conversa com um pajé da comunidade e/ou outros líderes de religiões afro;
- ❖ Exibição de vídeo sobre as religiões de matriz africana. Sugestão: **Filme Candomblé** (ver sugestões de vídeos e filmes). Conversa sobre o que observaram no vídeo.

7. Procedimentos pedagógicos

Língua Portuguesa

- ❖ Exploração do sentido etimológico da palavra RELIGIÃO;
- ❖ Mostra de vídeos sobre as religiões de origem africana (a critério do professor);
- ❖ Leitura em voz alta do texto **Outras religiões afro-brasileiras** (ver anexo 17)
- ❖ Verbalização por parte dos alunos de entendimento sobre o que foi lido;
- ❖ Utilização de dicionários para pesquisas de palavras desconhecidas no texto;
- ❖ Produção de um resumo do texto lido (observar coesão, coerência e pontuações);
- ❖ Produção de cordéis a partir das informações contidas no texto lido;
- ❖ Produção de textos individuais ou coletivos sobre o tema “O que eu sei sobre a religiosidade africana”. Socialização das redações;
- ❖ Observação e exploração de imagens variadas que retratem as religiões de origem africana. Produção de textos individuais ou coletivos sobre a leitura das imagens;
- ❖ Elaboração de um texto informativo sobre as duas religiões afro de maior expressividade no Brasil (Candomblé e Umbanda). Os alunos deverão elencar de forma resumida e sucinta, informações relevantes sobre cada uma dessas religiões;
- ❖ Listagem dos principais orixás cultuados nas religiões afro-brasileiras;
- ❖ Produção de cartas ou bilhetes para orixás (deixar o aluno à vontade para escrever o que desejarem para os orixás das religiões afro-brasileiras);
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Matemática

- ❖ Realização de pesquisa na comunidade sobre as religiões praticadas pelos moradores;
- ❖ Analisar os resultados, calcular porcentagens;
- ❖ Representar os resultados da pesquisa em gráficos e tabelas;
- ❖ Leitura das informações postas em gráficos e tabelas. Produção de um texto para explicar os resultados obtidos;
- ❖ Transformação de situações cotidianas em problemas lógico-matemáticos;
- ❖ Resolver problemas matemáticos envolvendo as 04 operações, utilizando informações sobre o tema História da África;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

História

- ❖ Realizar visitas à igrejas e terreiros com roteiros de entrevistas predeterminados;
- ❖ Gravação e socialização das entrevistas;
- ❖ Produção e leitura de textos baseados nas visitas à igrejas e terreiros;
- ❖ Roda de conversa sobre o papel social dos líderes religiosos;
- ❖ Registro da história de vida dos líderes religiosos locais;
- ❖ Aula expositiva sobre a origem das religiões afro-brasileiras, destacando o contexto social e político da época, bem como a imposição do Catolicismo por parte dos colonizadores europeus;
- ❖ Leitura de textos (a critério do professor) que tratam da perseguição aos cultos de origem africana no Brasil;
- ❖ Roda de conversa sobre o respeito às diversas religiões (ênfase que as religiões de origem afro foram heranças deixadas pelos ancestrais africanos);
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Geografia

- ❖ Propor pesquisas sobre a predominância religiosa no Brasil buscando artigos e informações disponibilizadas no site do IBGE (www.ibge.gov.br);
- ❖ Aula expositiva sobre a origem das religiões afro-brasileiras e as regiões do país onde há maior influência delas;
- ❖ Pesquisa sobre a influência religiosa africana na Bahia;
- ❖ Caracterizar geograficamente o estado da Bahia onde há maior influência da cultura afro no Brasil;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ciências

- ❖ Pesquisas na comunidade para conhecer os tipos de plantas/ervas utilizadas nos rituais religiosos;
- ❖ Pesquisas sobre as propriedades alucinantes de determinadas ervas utilizadas em rituais religiosos;
- ❖ Discussão sobre os conflitos existentes entre Ciência e Religião. Propor um seminário para debater situações em que esses conflitos ficam mais evidentes;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Artes

- ❖ Escuta e apreciação de músicas utilizadas em rituais religiosos de origem africana e na comunidade;
- ❖ Dramatizações de rituais religiosos de origem africana;
- ❖ Produção de textos poéticos sobre as religiões predominante na comunidade;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Educação Física

- ❖ Exibição de vídeos sobre rituais de religião afro (a critério do professor);
- ❖ Observação dos movimentos corporais utilizados nesses rituais;
- ❖ Execução de alguns dos movimentos observados nos vídeos;
- ❖ Produção de jogos que envolvam a temática estudada;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Inglês

- ❖ Conversa para levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as religiões de origem africana: Candomblé e Umbanda;
- ❖ Anotar descrições dos alunos sobre as religiões mencionadas acima;
- ❖ Fazer as devidas traduções para a Língua Inglesa;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Filosofia

- ❖ Verificar a existência de praticantes de alguma religião afro (ou pais/responsáveis) entre os alunos. Pedir que verbalizem o seu sentimento em relação à sua religião;
- ❖ Conversa sobre a importância das religiões afro-brasileiras para a memória e perpetuação da cultura dos povos quilombolas;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ensino Religioso

- ❖ Conversa sobre as características das principais religiões de matriz africana no Brasil (Candomblé e Umbanda), mostrando imagens e as características de cada uma delas;
- ❖ Pesquisa sobre os principais orixás cultuados nas religiões afro praticadas no Brasil (organizar uma listagem);
- ❖ Pesquisa sobre o conceito de sincretismo religioso;
- ❖ Elaboração de um quadro relacionando os orixás aos santos católicos;
- ❖ Roda de conversa sobre a importância do respeito e tolerância religiosa;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Produção de mural com figuras, desenhos, pinturas, textos produzidos e outras atividades realizadas em sala de aula em cada uma das disciplinas;
- ❖ Pesquisa sobre as principais religiões de matriz africana no Brasil (Candomblé e Umbanda) e produção de um caderno com pesquisas de textos e imagens sobre as religiões citadas;
- ❖ Dramatizações com Teatro de Fantoques;
- ❖ Pesquisa e produção de um caderno com os principais orixás, suas características e em qual religião predominam.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais das diversas produções dos alunos em sala de aula;
- ❖ Minifeiras para apresentação em murais dos cadernos de pesquisas sobre as religiões de origem afro;
- ❖ Encenação de dramatização com Teatro de Fantoques sobre religiões afro;
- ❖ Apresentação do caderno produzido com informações sobre os principais orixás.

Folha de registro



Oficina Pedagógica 8

CAPOEIRA: símbolo da resistência negra

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “Capoeira: símbolo da resistência negra” tem por finalidade proporcionar conhecimentos sobre o contexto de origem da capoeira no Brasil, compreendendo a importância dessa arte para os africanos escravizados, suas lutas por liberdade, invenções e reinvenções de formas de sobrevivência e resistência ao sistema ora vigente.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer a história de origem da capoeira no Brasil;
- ❖ Entender a capoeira como mais uma forma de resistência ao sistema escravista;
- ❖ Conhecer as características da arte da capoeira, suas músicas, instrumentos, movimentos, etc;
- ❖ Relacionar aspectos da capoeira com outros conteúdos escolares referentes às disciplinas específicas da etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Capoeira: origem e características
- ❖ Valorização da capoeira como patrimônio cultural
- ❖ Outros conteúdos específicos de cada disciplina que estejam relacionados à temática
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Instrumentos da capoeira
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Apresentação da música de capoeira “Paraná-Paraná” (ver letra no anexo 18);
 - ❖ Roda de conversa com o texto **História da capoeira** (ver anexo 19);
 - ❖ Exibição de vídeos que remetem à origem da Capoeira (a critério);
 - ❖ Convidar um praticante de capoeira da comunidade para falar sobre o assunto e demonstrar alguns movimentos;
- Discussões e questionamentos acerca do que foi lido/cantado/exibido.

7. Procedimentos pedagógicos

Língua Portuguesa

- ❖ Pesquisa sobre a definição de CAPOEIRA no dicionário;
- ❖ Exposição de imagens de instrumentos utilizados na roda de capoeira. Conversa sobre o conhecimento dos alunos a respeito da capoeira e dos instrumentos, os materiais utilizados na confecção dos mesmos, como são tocados etc.
- ❖ Listagem dos nomes dos instrumentos utilizados na capoeira. Produção de um texto coletivo utilizando cada uma das palavras listadas;
- ❖ Leitura em voz alta da letra da música “Paranauê-Paraná” (ver letra no anexo 18). Verificação de palavras desconhecidas e pesquisas em dicionários de Língua Portuguesa e de vocábulos africanos;
- ❖ Leitura de textos sobre a origem da capoeira (a critério);
- ❖ Pesquisa, leitura e reescrita da biografia de Mestre Bimba (capoeirista brasileiro que criou a capoeira regional);
- ❖ Produção de uma matéria jornalística sobre a prática de capoeira na comunidade local;
- ❖ Pesquisar imagens relacionadas à capoeira e montar um álbum digital com legendas;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Matemática

- ❖ Observação dos movimentos e as figuras planas desenhadas durante a roda de capoeira:
 - Benção: eixo horizontal, um trajeto unidimensional;
 - Meia lua de frente: lembra uma semicircunferência;
 - Macaco: lembra uma circunferência completa;
 - Salto-folha: circunferência completa;
- ❖ Observação dos instrumentos musicais e relacionar com a geometria (ex: caixa do berimbau lembra uma esfera, o pandeiro lembra uma caixa cilíndrica, etc.);
- ❖ Observação da formação de circunferência pelos capoeiristas (é regra na capoeira respeitar o centro e não se deslocar do limite da roda);
- ❖ Transformação de situações cotidianas em problemas lógico-matemáticos;
- ❖ Resolução de problemas matemáticos envolvendo as 04 operações, utilizando informações sobre o tema História da África;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

História

- ❖ Leitura do texto **História da capoeira** (ver anexo 19);
- ❖ Aula expositiva sobre a origem da capoeira no Brasil, situando-a como uma forma de resistência negra ao sistema escravista;
- ❖ Aula expositiva sobre a proibição da capoeira no Brasil até a década de 1930;
- ❖ Identificação de pessoas da comunidade que dominam a técnica da capoeira;
- ❖ Montagem de roteiro de entrevista com capoeirista;
- ❖ Entrevista com capoeirista (utilizar gravadores de voz e vídeos);
- ❖ Transcrição das vozes e produção de textos narrativos;
- ❖ Produção de cartazes com as “vozes dos capoeiristas” locais;
- ❖ Pesquisa de nomes e histórias de vida de capoeiristas famosos.
- ❖ Pesquisa sobre a participação da figura feminina nas rodas de capoeira;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Geografia

- ❖ Roda de conversa sobre a capoeira como movimento de resistência;
- ❖ Localização de regiões brasileiras onde ocorreram os mais expressivos movimentos de resistência negra;
- ❖ Diferenciação entre a Capoeira de Angola e a Capoeira Regional;
- ❖ Observação dos movimentos da capoeira para trabalhar conceitos e noções básicas de espaço, tempo, dimensão, etc.;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ciências

- ❖ Aula expositiva sobre as contribuições da capoeira para a Ciência da Motricidade Humana (CMH). Sugestão de vídeo: **Mestre Ciência usa a capoeira para ajudar no desenvolvimento das crianças da Apae** (ver sugestões de vídeos e filmes);
- ❖ Pesquisa sobre os benefícios da prática da capoeira para o corpo e a mente;
- ❖ Produção de textos individuais e/ou coletivos utilizando dados da pesquisa;
- ❖ Conversa sobre a importância da prática da capoeira para o sistema cardiovascular e para todos os grupos musculares. Explorar conceitos associados ao sistema circulatório e função dos músculos;
- ❖ Resolução de exercícios envolvendo os assuntos trabalhados;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Artes

- ❖ Conversa sobre os principais elementos da capoeira: instrumentos, vestimentas, músicas, movimentos, etc.
- ❖ Roda de conversa sobre a capoeira como arte;
- ❖ Desenhos dos instrumentos da capoeira;
- ❖ Desenhos ou croquis de rodas da capoeira;
- ❖ Pesquisas sobre letras de músicas de capoeira;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Educação Física

- ❖ Encenação de uma roda de capoeira;
- ❖ Trabalhar conceitos de lateralidade, equilíbrio, orientação espaço-temporal, coordenação motora etc.;
- ❖ A prática da capoeira como condicionamento físico;
- ❖ Conversa sobre a capoeira como modalidade esportiva;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Inglês

- ❖ Roda de conversa sobre a noção que os alunos têm sobre a capoeira;
- ❖ A partir da palavra-chave CAPOEIRA, pedir que expressem qualidades para essa prática. Trabalhar adjetivos;

- ❖ Formação de frases em inglês utilizando adjetivos para a capoeira;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Filosofia

- ❖ Roda de conversa sobre a capoeira como produtora e transmissora de cultura. Enfatizar que essa prática, dentre outras coisas, visa desenvolver a valorização da cultura brasileira, a interação social, o respeito ao espaço do outro, a convivência fraterna e a solidariedade;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ensino Religioso

- ❖ Conversa sobre o conceito de “mandiga”. Situa-lo enquanto componente fundamental da capoeira ao mesmo tempo em que é encarado como uma dimensão sagrada do jogo;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Produção de mural com figuras, desenhos, pinturas, textos produzidos e outras atividades realizadas em sala de aula em cada uma das disciplinas;
- ❖ Produção de um minidicionário com palavras utilizadas nas músicas de capoeira;
- ❖ Produção de instrumentos musicais utilizados na capoeira;
- ❖ Produção de cartazes com informações sobre os instrumentos utilizados na capoeira;
- ❖ Ensaio de roda de capoeira para encenação;
- ❖ Organização de um caderno com as histórias de vida de capoeiristas famosos;
- ❖ Organização para criação de um grupo de capoeira na escola ou comunidade.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais do dicionário de capoeira, dos cartazes com informações sobre os instrumentos utilizados nas rodas de capoeira e dos trabalhos realizados durante a semana;
- ❖ Apresentação dos instrumentos musicais utilizados na capoeira produzidos pelos alunos;
- ❖ Apresentação de roda de capoeira;
- ❖ Apresentação em mural do caderno com histórias de vida de capoeiristas famosos;
- ❖ Apresentação de grupo de capoeira criado na escola ou comunidade;
- ❖ Cineclube na escola: exibição do filme **Besouro** (ver sugestões de vídeos e filmes) que trata da história de um dos maiores capoeiristas do Brasil.

Folha de registro



Oficina Pedagógica 9

IDENTIDADE ÉTNICA E AUTOIMAGEM NEGRA

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “Identidade étnica e autoimagem negra” visa estimular escola e comunidade para uma reflexão acerca da diversidade étnico-racial brasileira, proporcionando situações que levem a afirmações positivas sobre a cor, identidade étnica, bem como favoreçam o desenvolvimento da autoestima e autoimagem de seus alunos.

2. Objetivos

- ❖ Refletir sobre a diversidade étnica brasileira, distinguindo os conceitos de raça, cor e etnia;
- ❖ Entender o conceito de pertencimento étnico;
- ❖ Desenvolver pensamentos e atitudes positivas em relação à sua cor/etnia,
- ❖ Conhecer a História do Dia da Consciência Negra e saber quem foi e qual a importância do personagem Zumbi dos Palmares;
- ❖ Conhecer histórias de grandes personalidades negras;
- ❖ Relacionar aspectos dos temas abordados com outros conteúdos escolares referentes às disciplinas específicas da etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Diversidade étnica
- ❖ Conceito de raça, cor e etnia
- ❖ Conceito de pertencimento étnico
- ❖ História do Dia da Consciência Negra
- ❖ Personalidades negras
- ❖ Respeito e valorização pelos povos quilombolas
- ❖ Outros conteúdos específicos de cada disciplina que estejam relacionados à temática
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Aparelho para gravação de áudios e vídeos
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Escuta da música **Identidade** de Jorge Aragão. Os participantes deverão receber a letra impressa (ver anexo 20) para acompanhar;
- ❖ Exibir áudios ou vídeos de pessoas da comunidade falando sobre o que é ser quilombola e o

- ❖ orgulho de ser negro (gravar previamente);
- ❖ Roda de conversa sobre personalidades negras que se destacaram na história do Brasil e do mundo. Mostrar vídeo relacionado (Sugestão: **Personalidades Negras**. Ver sugestões de vídeos e filmes);
- ❖ Apresentação de poesias sobre orgulho de ser negro, consciência negra, etc. (a critério);
- ❖ Organização de um mural de conceitos para uma conversa sobre a diferença entre cor, raça e etnia;
- ❖ Encenação de uma dança afro (a critério) para posterior conversa sobre a temática;
- ❖ Palestra com membro do Movimento Quilombola de Bequimão sobre a temática.

7. Procedimentos pedagógicos

Língua Portuguesa

- ❖ Escolher cartões de variadas cores e espalhar pelo chão. Em seguida, pedir que os alunos escolham um cartão apenas e depois comente sobre a razão de ter escolhido uma cor e não outra. Conversa sobre a beleza da junção das cores;
- ❖ Apreciação de imagens de pessoas de variadas raças/etnias. Conversa sobre a beleza da diversidade humana;
- ❖ Produção de um texto livre acerca da discussão sobre “A beleza da diversidade”;
- ❖ Pesquisa sobre personalidades negras. Produção de resumos de textos pesquisados sobre a temática;
- ❖ Desenhos de autoimagens e produção textual: “Quem sou eu?”. Enfatizar aspectos pessoais, da personalidade, o significado do seu nome, a família da qual faz parte, a comunidade onde vive, etc.;
- ❖ Explorar o conceito de adjetivo e propor atividades em que os alunos deverão atribuir adjetivos positivos para si e para os colegas;
- ❖ Conclusão de histórias que envolvem negros, dando fim que desejar;
- ❖ Leitura compartilhada de biografia de uma personalidade negra. Resumir a biografia oralmente;
- ❖ Produção de tirinhas sobre o tema “Identidade negra”;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Matemática

- ❖ Observação dos rostos dos colegas para trabalhar os conceitos de simetria e assimetria;
- ❖ Transformação de situações cotidianas em problemas lógico-matemáticos;
- ❖ Resolver problemas matemáticos envolvendo as 04 operações, utilizando informações sobre o tema História da África;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

História

- ❖ Roda de conversa enfocando a diferença entre o dia 13 de maio e o dia 20 de novembro (mostrar imagens relacionadas);
- ❖ Aula expositiva sobre o sentido do 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). Destacar Zumbi dos Palmares como grande representatividade para os quilombolas;
- ❖ Propor atividades individuais de consultas aos seus familiares sobre como se identificam em relação a sua cor e depois compartilhar com o grupo;

- ❖ Conversa sobre o que é ser um quilombola e se os alunos se identificam com tal. Enfatizar que as comunidades onde nasceram/moram são grupos étnicos que se formaram para fugir, lutar contra o escravismo e não deixar a cultura deles morrer;
- ❖ Aula expositiva sobre o conceito de pertencimento étnico. Produção de texto dissertativo sobre o entendimento do conceito trabalhado;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Geografia

- ❖ Aula expositiva sobre a diferença entre cor, raça e etnia. Explorar o tema, mostrando imagens das diferentes raças, etnias que formam a sociedade brasileira;
- ❖ Conversa sobre o processo de miscigenação no Brasil;
- ❖ Pesquisas sobre o percentual de negros no Brasil;
- ❖ Identificar os estados da federação com maior população negra;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ciências

- ❖ Aula expositiva sobre a cor da pele sob o ponto de vista biológico. Explorar noções básicas sobre herança genética, DNA, genes dominantes e recessivos, cromossomos, pigmentação epidérmica, diferença entre os conceitos de genótipos e fenótipos, etc.;
- ❖ Jogo de perguntas e respostas sobre hereditariedade;
- ❖ Construção de árvores genealógicas;
- ❖ Pesquisa sobre o albinismo;
- ❖ Verificar a existência de albinos na comunidade. Conversar sobre os cuidados com a pele;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Artes

- ❖ Expor imagens de personalidades negras e brancas e pedir que os alunos apontem aquela que mais chama a atenção e compartilhem as razões com o grupo. Frases e textos poderão ser criados individualmente ou coletivamente sobre esta conversa;
- ❖ Desenhos e pinturas de autoimagens (como os alunos se veem). Socialização entre eles;
- ❖ Elaboração de poesias sobre “Identidade negra”;
- ❖ Audição de músicas compostas e/ou cantadas por negros;
- ❖ Pesquisa sobre grandes artistas negros brasileiros;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Educação Física

- ❖ Execução de danças de origem afro (samba, reggae, etc.);
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Inglês

- ❖ Leitura de pequenos textos que versem sobre a cor da pele (a critério do professor);
- ❖ Grifar palavras para serem traduzidas. Enfatizar a importância do uso do dicionário;
- ❖ Trabalhar as cores na Língua Inglesa;
- ❖ Formar pequenas frases sobre a temática abordada;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Filosofia

- ❖ Roda de conversa sobre autoestima. Enfatizar a importância do autoconhecimento, auto aceitação e construção de imagens positivas sobre si próprio e sobre sua comunidade;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ensino Religioso

- ❖ Roda de conversa sobre o tema “Os seres humanos aos olhos de Deus”;
- ❖ Produção textual a partir da seguinte citação:

“Não importa a cor da pele, religião ou condição social, se para Deus todos são vistos com os mesmos olhos e da mesma forma”.

(Jader Amadir)
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Produção de mural com figuras, desenhos, pinturas, textos produzidos e outras atividades realizadas em sala de aula em cada uma das disciplinas
- ❖ Elaboração de um caderno de poesias sobre o tema “Ser negro” ou “Consciência negra”;
- ❖ Pesquisa para organização de uma árvore genealógica. Os alunos poderão escrever os nomes, desenhar ou colar fotos de seus parentes/ancestrais,
- ❖ Produção coletiva de bilhetes falando sobre a beleza e o orgulho de ser negro (a);
- ❖ Construção do Mural Étnico da turma: composto por fotos e frases que traduzem as características físicas, étnicas e culturais de cada aluno;
- ❖ Formação de painel com personalidades negras famosas;
- ❖ Pesquisa e reescrita de biografias de grandes personalidades negras (Zumbi dos Palmares, Mandela, Pelé, etc.);
- ❖ Pesquisa de modelos e técnicas de penteados afros;
- ❖ Construção de panfletos e faixas para participação da MARCHA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE BEQUIMÃO²²;
- ❖ Ensaio fotográfico com meninos e meninas.

²²A Marcha das Comunidades Quilombolas de Bequimão é um evento promovido pelo Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBQ), realizado anualmente nesse município, em comemoração ao Dia da Consciência Negra.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais das diversas produções dos alunos em sala de aula;
- ❖ Exposição de caderno de poesias sobre a temática;
- ❖ Apresentação da árvore genealógica com nomes/fotografias/desenhos dos parentes/ancestrais dos alunos;
- ❖ Distribuição aos visitantes dos bilhetes produzidos coletivamente pelos alunos;
- ❖ Exposição do Mural Étnico;
- ❖ Exibição do painel sobre personalidades negras e suas biografias;
- ❖ Dramatização da estória “Menina bonita do laço de fita”;
- ❖ Desfile da beleza negra (meninas e meninos);
- ❖ Realização de festivais como o “Baile do cabelo crespo”, “Baile do Rastafári”, etc (consiste em promover um baile aberto à comunidade, orientando as pessoas para exibirem seus cabelos de forma criativa. Ao final, pode haver a escolha do cabelo mais bonito/estiloso/criativo);
- ❖ Realização de “Festival de música negra” (pode haver apresentações de calouros, apreciação de composições de negros, apresentações de danças, etc.
- ❖ Execução do “Dia da Beleza Afro” (consiste em convidar as mulheres da comunidade para um dia de beleza promovido pelos (as) alunos (as));
- ❖ Concurso de penteados afros;
- ❖ Participação da escola e comunidade na MARCHA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DE BEQUIMÃO;
- ❖ Exibição das fotos do ensaio fotográfico.

Folha de registro



Oficina Pedagógica 10

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DO MEU QUILOMBO

1. Apresentação

A Oficina Pedagógica “Brinquedos e brincadeiras do meu quilombo” visa resgatar parte da cultura das comunidades quilombolas, manifestada por meio de brinquedos e brincadeiras mais comuns praticados e transmitidos de geração em geração, e onde o brincar é sinônimo de conviver. Possibilitar às novas gerações conhecimentos sobre as antigas formas de brincar incentiva o respeito aos mais velhos, a convivência fraterna e a valorização das suas raízes.

2. Objetivos

- ❖ Conhecer brinquedos e brincadeiras antigas mais populares na comunidade;
- ❖ Aprender canções, parlendas, adivinhas, quadrinhas de determinados grupos e eventos culturais;

- ❖ Valorizar os brinquedos e brincadeiras do quilombo, reconhecendo-os como parte do seu patrimônio cultural;
- ❖ Relacionar aspectos dos temas abordados com outros conteúdos escolares referentes às disciplinas específicas da etapa de educação;
- ❖ Utilizar técnicas de comunicação verbal, escrita, musical, corporal, bem como desenvolver habilidades manuais e artísticas.

3. Conteúdos

- ❖ Brinquedos e brincadeiras populares
- ❖ Cantigas, parlendas, adivinhas e quadrinhas
- ❖ Respeito e valorização às formas de brincar dos povos quilombolas
- ❖ Outros conteúdos específicos de cada disciplina que estejam relacionados à temática
- ❖ Leitura, escrita, produção textual e artística

4. Carga Horária

- ❖ 20h/a

5. Recursos

- ❖ Aparelho ou outro dispositivo com recurso de som
- ❖ TV e/ou Datashow
- ❖ Aparelho para gravação de áudios e vídeos
- ❖ Fotografias, recortes e/ou ilustrações variadas
- ❖ Textos variados
- ❖ Papel sulfite
- ❖ Lápis de cor, tintas com cores variadas
- ❖ Materiais variados para montagem de murais
- ❖ Materiais variados para produção de brinquedos

6. Problemática

São sugestões de como a problematização do tema poderá ser iniciada:

- ❖ Encenação de brincadeiras antigas da comunidade (cantigas de roda, boca de forno, cai no poço, formiguinha, etc.);
- ❖ Apresentação de brinquedos antigos produzidos pelas pessoas da comunidade;
- ❖ Exibição do vídeo **Território do Brincar** do TV BRASIL (ver sugestões de vídeos e filmes). Discussão sobre o que foi visto e o que mais chamou a atenção;
- ❖ Exibição do vídeo **Disque Quilombola** (ver sugestões de vídeos e filmes). Discussão sobre o que foi visto e o que mais chamou a atenção;
- ❖ Apresentação de brinquedos e brincadeiras da série **BRINCADEIRAS PELO BRASIL** (Disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras-pelo-brasil/> <acesso 12 nov. 2018>). Conversa sobre os brinquedos e brincadeiras conhecidas pelos alunos;
- ❖ Mural de conceitos com exibição de nomes de brinquedos e brincadeiras variadas. Os alunos deverão identificar aquelas que conhecem, encenar a brincadeira ou dizer como é confeccionado o brinquedo.

7. Procedimentos pedagógicos

Língua Portuguesa

- ❖ Conversa sobre brinquedos antigos da comunidade e os materiais utilizados na confecção;
- ❖ Produção de texto coletivo sobre brincadeiras antigas da comunidade (descrição do funcionamento de cada brincadeira);

- ❖ Apresentação de cantigas de roda (incluir letra da cantiga no quadro ou cartaz). Exploração de palavras do texto;
- ❖ Produção de paródias com as cantigas de roda;
- ❖ Caixa com adivinhas populares (um lê e os demais tentam adivinhar);
- ❖ Apresentação em cartaz de parlendas e quadrinhas populares. Explorar as palavras e rimas;
- ❖ Produção textual com invenções de adivinhas, parlendas e quadrinhas;
- ❖ Escrita de ditados populares. Produção de textos com a interpretação de cada um deles;
- ❖ Pesquisas para preparação de caderno contendo adivinhas, parlendas, quadrinhas e ditados populares (Atividade integradora);
- ❖ Trabalhos em equipes para produção de caderno contendo adivinhas, parlendas, quadrinhas e ditados inventados pelos alunos (Atividade integradora);
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Matemática

- ❖ Charadas matemáticas (ver anexo 21). Para outras adivinhas matemáticas ver <https://www.somatematica.com.br/charadas.php> <acesso 16 jan. 2019>;
- ❖ Verificação de outras charadas matemáticas conhecidas pelos alunos e familiares;
- ❖ Transformação de situações cotidianas em problemas lógico-matemáticos;
- ❖ Resolver problemas matemáticos envolvendo as 04 operações, utilizando informações sobre o tema História da África;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

História

- ❖ Elaboração de roteiro de entrevista e visita às casas de pessoas mais velhas para saber sobre seus brinquedos e brincadeiras preferidas. Registrar com fotos e/ou vídeos quando possível;
- ❖ Socialização dos áudios e/ou vídeos gravados durante entrevista;
- ❖ Produção de textos sobre as impressões deixadas pelas visitas;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Geografia

- ❖ Roda de conversa sobre os recursos naturais utilizados nas confecções de brinquedos antigos e a relação com a preservação ambiental;
- ❖ Verificação das brincadeiras de rua praticadas na comunidade (ver como se dá a ocupação desses espaços, paisagem, pontos de referência, necessidade de capina de campos de futebol, observação quanto a presença de animais, etc.);
- ❖ Conversa sobre os perigos do uso de cerol em pipas;
- ❖ Propor jogos e brincadeiras envolvendo nomes de estados e suas capitais, nomes de países, continentes, etc. (a critério do professor);
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ciências

- ❖ Roda de conversa sobre os benefícios do brincar para a manutenção a saúde física e mental;
- ❖ Elaboração de jogos diversos envolvendo questões de ciências (baralho de animais e sua classificação quanto a classe e ordem, trilha ecológica, jogo de memória com hábitos de higiene, caça-palavras, etc.;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Artes

- ❖ Exibição de imagens variadas de brinquedos antigos que remetam às comunidades quilombolas;
- ❖ Identificação e verbalização dos nomes dos brinquedos, como se brinca, o material que é confeccionado, etc;
- ❖ Preparação para confecção de brinquedos antigos mais populares entre os moradores da comunidade (Atividade integradora);
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Educação Física

- ❖ Apresentação e execução de brincadeiras e jogos africanos;
- ❖ Execução de brincadeiras populares conhecidas pela comunidade;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Inglês

- ❖ Leitura de canções, parlendas, adivinhas, quadrinhas e ditados populares;
- ❖ Pesquisa de vocábulos em dicionários;
- ❖ Tradução de parlendas, quadrinhas e ditados populares para o inglês;
- ❖ Produção de cartazes com as traduções feitas em sala de aula;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Filosofia

- ❖ Conversa sobre as características das brincadeiras e jogos africanos, bem como as atividades em grupo, as possibilidades corporais, o aproveitamento dos recursos naturais e mais simples, etc.
- ❖ Conversa sobre a importância de valorizar os brinquedos e brincadeiras antigas, como forma de resgate de parte da cultura da sua comunidade;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

Ensino Religioso

- ❖ Explorar o significado mítico da “roda” na cultura religiosa africana;
- ❖ Inclusão de outras atividades a critério do professor.

8. Atividade integradora

São sugestões para a atividade integradora:

- ❖ Produção de mural com figuras, desenhos, pinturas, textos produzidos e outras atividades realizadas em sala de aula em cada uma das disciplinas;
- ❖ Montagem de mural com registros e informações das visitas;
- ❖ Confeção de brinquedos antigos mais populares na comunidade;
- ❖ Produção de um caderno de adivinhas, parlendas, quadrinhas e ditados populares;
- ❖ Produção de um caderno com adivinhas, parlendas quadrinhas e ditados populares inventados pelos alunos.

9. Atividade de socialização

A atividade integradora poderá ser socializada com a comunidade em geral por meio de:

- ❖ Minifeiras para apresentação em murais das diversas produções dos alunos em sala de aula;
- ❖ Minifeiras para apresentação em murais dos registros e informações das visitas;
- ❖ Exposição dos brinquedos e encenações de brincadeiras aprendidas durante a semana;
- ❖ Exposição dos cadernos de adivinhas, parlendas e quadrinhas populares e inventadas;
- ❖ Reunir a comunidade para propor a criação de uma BRINQUEDOTECA COMUNITÁRIA.

Folha de registro



--

ANEXOS



pt.vectorhq.com

ANEXO 01

Sou África...

(Énia Stela Lipanga)

De olhos brancos
Que sente nos poros
A nascer da humanidade
Vidas do transato tempo
Que nascem do rio da minha respiração
África sou
Meu pretérito ferido pela escravidão
Meus olhos com sonhos da imensidão
Outrora fustigada pela solidão
Sólida hoje, viva na vida dos meus filhos
África rasgada em lágrimas na então esfera
Renascida e cheia de esperança
Em meu ventre...
frutos da minha perseverança
Sou mãe...
pois ofereço a atmosfera
Bela e cheia de cores da natureza
Colorida de águas, banhada de infância
África de bela beleza
Sou África.

(Fonte: <http://intertimento.blogspot.com/2015/03/poema.html> <acesso 31 out. 2018>)

ANEXO 02

A matemática no Egito Antigo

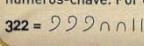
(Vinicius Carvalho Back)

O sistema de numeração

Os egípcios utilizavam um sistema de numeração não-posicional, isto é, a posição em que os símbolos que representavam as quantidades eram colocados não era relevante. A principal desvantagem do sistema de numeração egípcio (e de outros sistemas não-posicionais) era a representação de números bastante grandes, pois esta se tornava uma tarefa muito trabalhosa devido à repetição de símbolos.

Para os egípcios, a principal operação matemática era soma, da qual derivavam todas as outras operações com números inteiros. Para multiplicar, por exemplo, 2×4 , os egípcios somavam $2+2+2+2$. Ainda não dispunham de técnicas que lhes permitisse pensar na multiplicação e na divisão como operações independentes da soma. Era comum o uso de tabelas para facilitar cálculos que envolviam outros tipos de operação.

O sistema de numeração dos egípcios era representado por meio de hieróglifos. Inicialmente, consistia da unidade e as 6 primeiras potências de 10, como pode ser observado na tabela abaixo:

	Um traço vertical = 1 unidade
	Um osso de calcânhar invertido = 10
	Um laço (rolo de corda) = 100
	Uma flor de lótus = 1.000
	Um dedo dobrado = 10.000
	Um girino = 100.000
	Uma figura ajoelhada = 1 milhão
Todos os outros números eram escritos combinando os números-chave. Por exemplo:	
322 =  (100 + 100 + 100 + 10 + 10 + 1 + 1 = 322)	

³ O sistema de numeração egípcio

As frações unitárias

Devido às cheias do Nilo, os habitantes das margens precisavam medir seu terreno periodicamente para efetuar o cálculo da porção do terreno perdido para o vizinho. Essas medições eram efetuadas com cordas por encarregados do governado (os estiradores de corda). Embora as medições fossem bastante precisas, dificilmente a área do terreno depois da cheia cabia um número inteiro de vezes na área do terreno antes das cheias. Para contornar este tipo de problema, os egípcios criaram os números fracionários, que eram representados por frações.

Os egípcios utilizavam com frequência a fração $\frac{2}{3}$, a qual era representada através de um símbolo hierático (como se fosse um padrão). Também eram hábeis na decomposição de frações em frações unitárias, isto é, frações onde o numerador é 1. Acredita-se, pelos registros de cálculos contidos no Papiro Rhind, que dispunham de técnicas inteligentes de decomposição em frações unitárias. Por exemplo, a fração $\frac{3}{5}$ era representada como a soma $(\frac{1}{3})+(\frac{1}{5})+(\frac{1}{15})$.

No Papiro Rhind, encontra-se uma tabela de decomposição em fração unitária dos números $\frac{2}{5}$, $\frac{2}{6}$, $\frac{2}{7}$, ..., $\frac{2}{101}$. Estudiosos do Papiro Rhind constataram que as frações da forma $\frac{2}{3k}$ eram representadas pela soma $(\frac{1}{2k})+(\frac{1}{6k})$, e as frações da forma $\frac{2}{5k}$ eram representadas $(\frac{1}{3k})+(\frac{1}{5k})$, embora curiosamente, a fração $\frac{2}{95}$ seja a única deste tipo decomposta de maneira distinta. Ela aparece decomposta na soma $(\frac{1}{60})+(\frac{1}{380})+(\frac{1}{570})$.

O calendário Solar

Os egípcios foram os primeiros a utilizar um calendário, tomando por referência o sol. Acredita-se que tenha surgido por volta de 3000 a.C. e sua criação tenha sido motivada pela falta de parâmetros precisos na previsão das épocas de plantio.

Cada ano começava com a enchente anual do Nilo, possuindo 365 dias divididos em 12 meses de 30 dias (por influência das fases da lua), e mais 5 dias de festas para comemorar o aniversário dos deuses Osíris, Hórus, Ísis, Neftis e Set.



⁴ O calendário solar do Egito Antigo

Os astrônomos da Grécia utilizaram o calendário egípcio como referência para seus estudos astronômicos, e por influência destes o ocidente também passou a utilizá-lo.

As pirâmides

As pirâmides eram templos que os faraós mandavam construir para lhes servir de túmulo. Foram construídas mais de 170 no Egito e na Núbia. A beleza, grandiosidade e engenhosidade com que foram construídas demonstram o alto grau de sofisticação artística e científica dos egípcios. A admiração por estas belas construções perdura até nossos dias.

As maiores pirâmides do Egito, as pirâmides de Queóps, Quéfren e Miquerinos, são conhecidas como “as pirâmides de Gizé”, pois ficam nas proximidades da cidade de Gizé. A maior das 3 é a pirâmide de Queóps, possuindo 147 metros de altura e tendo por base um quadrado de 234 metros de lado. Era orientada pelos 4 pontos cardeais celestes, tendo como entrada a face norte. Segundo Heródoto, 100 mil operários levaram 30 anos para colocar no lugar os 2 milhões e meio de blocos de pedra usados na sua construção.

Em 1997, o arquiteto francês Jean-Pierre Houdin apresentou estudos que indicam que as pirâmides de Gizé podem ter sido construídas de dentro para fora a partir de uma rampa interna, formando um túnel em espiral.



⁵ As pirâmides de Gizé

As pirâmides revelam que os egípcios possuíam técnicas de engenharia bastante avançadas para a época. No entanto, a construção desses monumentos permanece um mistério até os dias de hoje, pois não existem registros históricos que apresentem detalhadamente as técnicas utilizadas pelos engenheiros do Egito Antigo.

ANEXO 03

Os Egípcios e a Matemática

(Marcos Antônio Lenes de Araújo)

O Egito guarda segredos
Que nem podemos imaginar
É a terra das pirâmides
Tem muita história pra contar

Contar a história da Matemática
De suas descobertas e realizações
Deixam todos impressionados
Despertando a imaginação

Nas cheias do Rio Nilo
Os egípcios agricultores
Usavam muita Matemática
Seus princípios e valores

A marcação dos campos precisava
De conhecimentos de agrimensura
E muitas habilidades eles mostraram
Na defesa da agricultura

O calendário egípcio pode provar
Que em muitas áreas se destacaram
Na geometria e na astronomia
Muitos conhecimentos eles deixaram

As fascinantes pirâmides do Egito
Construções de grandiosa beleza
Com rigor geométrico foram erguidas
Uma matemática de inigualável riqueza

Homens sábios e estudiosos
Na mitologia e religiosidade
Grandes estudos em Arqueologia
Herança Cultural da Humanidade

(Fonte: Disponível em: <https://www.somatematica.com.br/poemas/p95.php> <acesso 04 jan. 2019>)

ANEXO 04

ÁFRICA: ORIGEM HISTÓRICA DO NOME

José Carlos Cocamaro

A África é uma Península triangular ligada à Ásia pelo istmo de Suez cortado pelo canal do mesmo nome. Limitada ao Norte pelo Mar Mediterrâneo, ao Sul pelos Oceanos, Atlântico e Índico, ao Leste pelo Mar Vermelho e Oceano Índico e ao Oeste pelo Oceano Atlântico. É o segundo maior continente do mundo. É 3 vezes maior que a Europa, 4 vezes maior que o Brasil e 412 vezes maior que Portugal continental. Tem uma área de 30.27 milhões km², perdendo apenas para o continente Asiático que tem de superfície 44.30 milhões km².

A divisão política do continente africano compreende 53 países independentes, com uma população total estimada hoje em mais de 681 milhões de seres humanos. Mas, a curiosidade que caracteriza este pequeno artigo, não se prende tão somente aos dados da situação geográfica do continente nem aos dados demográficos acima descritos, pois a maioria de nós já tem/temos conhecimento dos mesmos nos bancos escolares, pelo menos os que tiveram a oportunidade de ter uma instrução um pouco mais extensa...África! O que vem a significar esta palavrinha de 6 letras que na classificação da língua portuguesa é uma palavra tónica por possuir um acento que se pronuncia com mais intensidade; trissilábica, por possuir três sílabas e proparoxítona, por ter o acento tónico na antepenúltima sílaba?

Eis a questão!

É de extrema importância ressaltar antes de tudo que, o nome do nosso continente não foge à regra, pois a maioria dos nomes de países que hoje constituem o continente negro, embora oriundos de palavras genuinamente locais, surgiu/surgiram dos primeiros contatos dos colonizadores com as populações autóctones. Podemos dizer, de um mal-entendido linguístico. O nativo, indagado alguma coisa assim: Como se chama? Como se chama este lugar? Ele, sem entender absolutamente nada, responde algo que lhe pareceu ter sido perguntado, associando o som ouvido à palavra que conhece. E, o inquiridor, que também desconhece totalmente a língua do aborígene e, ávido de ter uma resposta, capta o som, balbucia a palavra e escreve de sua forma o som ouvido sem mais nem menos. O que importa é algo registado!

A palavra África deriva de AVRINGA ou AFRI, nome da tribo Berbere que na antiguidade habitava o Norte do continente. Os berberes são descendentes dos antigos Númidas que habitavam a região chamada Numídia, entre o país de Cartago e atual Mauritânia, conquistada pelos romanos ao rei Jugurta, cuja capital era a cidade de Cirta, hoje Constantina, na Argélia.

O nome África começou a ser usado pelos romanos a partir da conquista da cidade de Cartago para designar províncias a Noroeste do Mar Mediterrâneo africano, onde hoje situam-se a Tunísia e a Argélia. Recordase que Cartago foi uma das famosas cidades de antiguidade da África. Foi fundada no séc.VII a. C. pelos Fenícios, sob a direção da Princesa Tiriana Dido ou Elisa, filha de Muto, rei de Tiro, (atual cidade de Sur no Líbano) que após a morte do seu marido Siqueu, fugiu para a África e fundou a cidade de Cartago numa península, perto da qual se encontra hoje a cidade de Túnis, capital da Tunísia. Em pouco tempo, Cartago tornou-se capital de uma poderosa república marítima, substituindo-se a cidade de Tiro no Ocidente. Criou colônias na Sicília e na atual Espanha. Enviou navegadores ao Atlântico Norte. Entretanto, as colônias cartaginesas na Sicília suscitaram vistas ambiciosas dos romanos que cultivaram uma ferrenha rivalidade que culminou com as 3 guerras chamadas Púnicas.

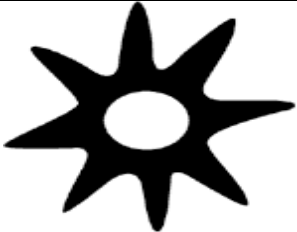
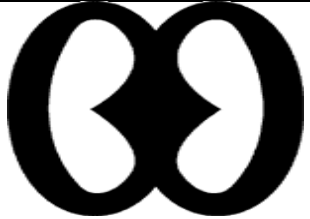
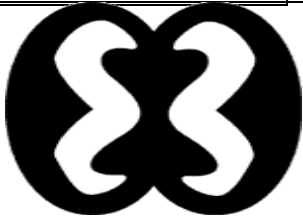
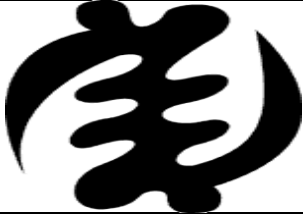
No final da 2ª guerra púnica, os romanos conseguiram apoderar-se da bela e sumptuosa cidade de Cartago, sob o comando de Cipião - o Africano, apesar dos esforços empreendidos por Aníbal para impedir que os romanos apoderassem dela. Cartago restabeleceu-se dessa derrota, mas foi definitivamente destruída na 3ª guerra púnica, por Cipião Emiliano. Reconstruída pouco depois, floresceu novamente do séc. I a VI da nossa era e foi uma verdadeira capital da África romana. Mas, no ano 698 caiu nas mãos dos árabes e começou a decadência.

Portanto, no século XVI, com a necessidade dos Europeus de avançarem para o interior e para o sul do continente negro, o nome África generalizou-se para todo o continente que passou a chamar-se de "África".

A palavra África significa também: façanha, proeza, valentia, algo difícil de se realizar. Este segundo e pseudo significado, embora recheado de um certo preconceito de um lado, de outro dignifica-nos como africanos, pois mostra a nítida resistência à penetração estrangeira no interior do nosso continente e traduz a realidade verdadeira da época. Foi dado pelos Europeus expedicionários, principalmente os portugueses, como consequência das enormes dificuldades que tiveram em penetrar no interior do continente.

A resistência dos nativos causava aos estranhos e indesejáveis visitantes, baixas humanas e muitas vezes retrocediam à face das dificuldades e perigo de serem dizimados pelo inimigo que eles mal conheciam e o pior de tudo, conheciam mal o seu terreno. Por isso, todos aqueles que se dispusessem a fazer parte das chamadas expedições em África eram considerados destemidos e valorosos militares, dispostos "a fazer uma África" isto é, a mostrar sua coragem, a guerrearem, enfrentando o incerto ou inimigo desconhecido. Portanto, estavam dispostos a "meter uma lança em África", que significa dizer, levar a cabo uma empresa difícil.

ANEXO 05

NYAME NTI Pela graça de Deus Simboliza a fé e a confiança em deus		ADÔBE DE OWO FORO Serpente que escala a árvore. Simboliza a prudência	
NSOROMMA Criança do Céu (estrelas) Símbolo da Guarda Um lembrete que o deus é o pai e zela por todos os povos		NYAME BIRIBI WO SORO Deus está no céu. Simboliza a esperança	
NKYI Símbolo da iniciativa, do dinamismo e da versatilidade		NKONSOKONSON Ligação símbolo da unidade das relações. Lembra que na unidade encontra-se a força	
GYEN NYAME Simboliza a supremacia de deus		FIHANKRA Recinto doméstico, casa, lar. Símbolo de proteção, segurança e espiritualidade	
ENKYEMFUNEFU Crocodilos Siameses símbolo da democracia e da unidade O estômago siamês une os crocodilos, contudo eles lutam pelo alimento excedente. Este símbolo popular lembra que a guerra e o tribalismo são prejudiciais a tudo que acoplam neles.			
EBAN: cerca Símbolo do amor e da segurança a residência ao Akan é um lugar especial. Uma residência que tenha uma cerca em torno dela é considerada uma residência ideal. A cerca simbolicamente separa e fixa a família da parte externa. Por causa da segurança e da proteção que uma cerca tem o símbolo.			

DWENNIMMEN
Chifre de RAM
Símbolo da
humanidade com a
Força



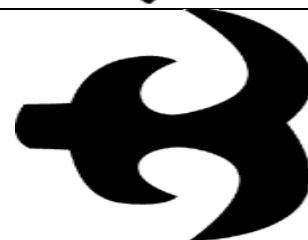
AKOMA
O coração Simboliza a
paciência e a tolerância



DENKYEM
Crocodilo. Simboliza a
adaptabilidade



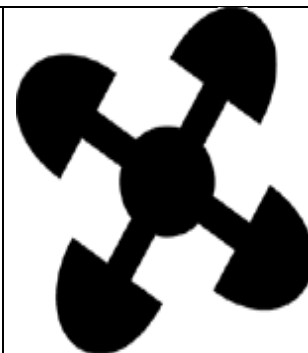
AKOKO NAN
O pé de uma galinha



BI DO BI INKA
ninguém deve morder os
outros. Simboliza a paz e
harmonia



AKOMA NTOSO
Corações Ligados
Simboliza a
compreensão e o
acordo



AKOBEN
O Chifre da Guerra.
Simboliza a vigilância



ADINKRAHENE
É o chefe dos
símbolos adinkra.
Simboliza a liderança,
o carisma e a
grandiosidade



ANEXO 06

AMA DE LEITE

(Maria da Conceição do Amparo Alves)

Venderam o meu sonho
Venderam o amor
Venderam meu sorriso
Venderam minha dor
Vendido em leilão
Moendo em moinho
Plantei meu suor
Reguei com o meu sangue
Meu sonho maior

Meu corpo bonito
Minha bela cor
O filho no ventre
Pertencem ao senhor

Filho nos braços
Foste arrancado
Vendido em leilão
Praças e mercados

Gritos e gemidos
Lágrimas roladas ao chão
Leite esbanjado
Serve ao filho patrão

Dança, minha negra, dança
Ao som dos tambores
Grita, minha negra, grita
Grita teus clamores

Canta, minha negra, canta,
Que alguém há de te escutar
Dança, minha negra, dança
Que a liberdade virá.

ANEXO 07

Quadro geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) no Brasil.

Nº	UF	TOTAL DE CERTIDÕES EVIDENCIADAS	Nº CRQs IDENTIFICADAS
01	ACRE	0	0
02	ALAGOAS	67	68
03	AMAZONAS	8	8
04	AMAPÁ	40	40
05	BAHIA	619	747
06	CEARÁ	48	49
07	DISTRITO FEDERAL	0	0
08	ESPIRITO SANTO	35	40
09	GOIÁS	46	53
10	MARANHÃO	511	699
11	MINAS GERAIS	255	328
12	MATO GROSSO DO SUL	22	22
13	MATO GROSSO	70	77
14	PARÁ	199	256
15	PARAIBA	36	39
16	PERNAMBUCO	140	151
17	PIAUI	81	86
18	PARANÁ	35	37
19	RIO DE JANEIRO	38	39
20	RIO GRANDE DO NORTE	24	24
21	RONDÔNIA	8	8
22	RORAIMA	0	0
23	RIO GRANDE DO SUL	125	126
24	SANTA CATARINA	13	13
25	SERGIPE	31	35
26	SÃO PAULO	56	59
27	TOCANTINS	38	45
TOTAL		2.547	3.051

(Fonte: Fundação Cultural Palmares. Adaptado a partir de informações disponíveis em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551 <acesso 20 dez. 2018>)

ANEXO 08

Canto das três raças (Clara Nunes)

Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil
Um lamento triste sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativo
E de lá cantou
Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
Do quilombo dos palmares
Onde se refugiou
Fora a luta dos infidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou
E de guerra em paz, de paz em guerra
Todo povo dessa terra
quando pode cantar, canta de dor

ôôôôô
ôôôôô ôô

E ecoa noite e dia
É ensurdecidor
Aí, mas que agonia
O canto do trabalhador
Esse canto que devia
Ser um canto de alegria

Soa apenas como um soluçar de dor

ôôôôô
ôôôôô ôô
ôôôôô
ôôôôô ôô

Ninguém ouviu...

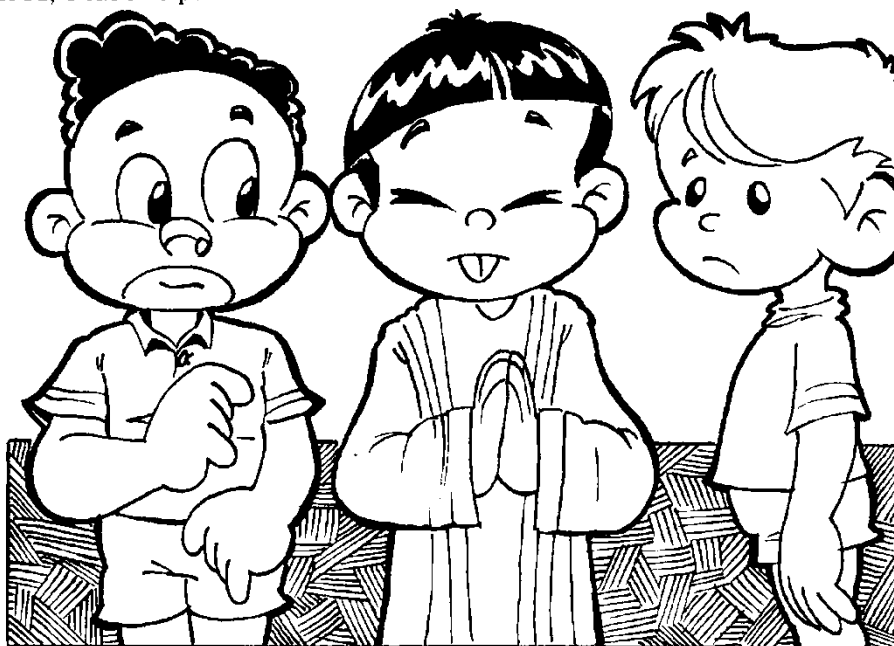
ANEXO 09

Discriminação Racial

Quando uma pessoa acredita que a sua raça é melhor do que as outras dizemos que essa pessoa é **racista**. E a esse tipo de crença damos o nome de **racismo**.

Até o século passado, até mesmo os cientistas acreditavam que havia raças superiores (mais capazes, mais inteligente) e raças inferiores. Os cientistas acreditavam também que haviam raças puras e que essas raças “puras” eram melhores do que as “misturadas” (caso do mulato, por exemplo). Hoje sabemos que nada disso é verdade. Não existem raças “puras” e nem existe uma raça mais capaz do que outra. Mas por causa dessas crenças, muitos povos sofreram, como os judeus, durante a 2ª Guerra Mundial, perseguidos pelos nazistas. Ou como os índios, considerados, até hoje, por muita gente, como incapazes. Ou como os negros, escravizados pelos europeus durante séculos.

Como em quase todos os lugares, no Brasil também existe racismo. Mas o racismo que existe no Brasil se apresenta de forma diferente, se comparado ao de outros países como a África do Sul e os Estados Unidos, onde chegam a morrer inúmeras pessoas por perseguição racial. No Brasil, um século antes da abolição da Escravatura (1888), já havia leis contra o racismo; nessa época, o sacerdócio deixou de ser proibido e filhos e netos dos judeus, mulatos e negros. E passou-se a aceitar negros e mulatos no serviço público. E, neste século, com a “Lei Afonso Arinos”, de 1951, o racismo passou a ser considerado crime.



ANEXO 10

Responda a estas questões e você terá o início de uma autobiografia.

- 1) Qual seu nome completo?
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Você nasceu aqui no Brasil? Em que estado e cidade?
- 4) Em que colégio estuda?
- 5) Que carreira profissional você espera seguir?
- 6) Você está lendo algum livro? Qual?
- 7) Tem o hábito de ler revistas ou jornais? Cite o nome de algumas (alguns).
- 8) Você pratica algum esporte? Escreva o nome dele e por que o pratica.
- 9) Há alguma outra atividade que você faz e que não está relacionada ao colégio ou esporte? Fale sobre ela.
- 10) Qual o cantor ou conjunto que você mais aprecia?
- 11) Você tem o costume de assistir a programas de televisão? Que tipo de programação prefere?
- 12) O que você faz no final de semana?

(Fonte: "Projeto Autobiografia". Extraído de: <http://clubedoprofessor.com.br/cjd/projetos/Autobiografia/> <acesso 18 jan. 2019>)

ANEXO 11

Quilombolas de SE lutam para manter antigas tradições populares

Samba de roda é uma forma de preservar os costumes dos antepassados. Músicas e vestes são inspiradas na cultura africana.

Do Globo Rural



Nesta sexta (21) é comemorado o Dia do Folclore. Em Sergipe, uma comunidade quilombola luta para manter uma das mais antigas tradições populares do estado: o samba de roda.

A lida no campo já começa com música para animar o dia das 150 famílias que vivem na comunidade quilombola Patioba, que fica em Japaratuba, leste de Sergipe.

O sustento vem do milho verde. O ritmo de trabalho é intenso para tentar colher 10 mil espigas até o final de setembro, quando termina a safra, mas depois que o dia acaba na roça, as agricultoras têm outro compromisso. É hora de vencer o cansaço e se divertir em um grupo de dança.

A comunidade quilombola tem no samba de roda uma maneira de preservar os costumes dos antepassados. Ao som de músicas africanas, elas rodopiam enquanto agitam as saias, feitas para lembrar às que eram usadas pelas escravas.

A tradição é passada entre as gerações. Filhas e netas de Dona Juliana dos Santos, de 79 anos, também dançam o que ela aprendeu ainda pequena em casa.

A herança é mantida com orgulho pelo grupo. “A gente está buscando nosso resgate para não deixar acabar, estamos na luta pela preservação do samba de roda. É muito gratificante e eu adoro participar dessa brincadeira maravilhosa”, diz a agricultora Sueli Leite.

(Fonte: Programa Globo Rural (edição de 22/08/2014. Disponível em <http://g1.globo.com/economia/agronegocios/vida-rural/noticia/2014/08/quilombola-de-se-lutam-para-manter-antigas-tradicoes-populares.html> <acesso 08 jan. 2019>)

ANEXO 12

Oxossi, o caçador de uma flecha só

(Vanda Machado)

Olofin era um rei africano da terra de Ifé. Cada ano, na época da colheita, Olofin comemorava, em seu reino, a Festa dos Inhames. Ninguém podia comer dos novos inhames antes da festa.

Chegado o dia, o rei instalava-se no pátio do seu palácio. Suas mulheres sentavam-se à sua direita. Seus ministros sentavam-se à sua esquerda. As pessoas reunidas comiam inhame pilado e bebiam vinho de palma. Elas comemoravam e brincavam.

De repente, um enorme pássaro voou sobre a festa. O pássaro voava à direita e voava à esquerda... Até que veio pousar sobre o teto do palácio. O pássaro causava espanto a todos. Era tão grande que o rei pensou ser uma nuvem cobrindo a cidade. Sua asa direita cobria o lado esquerdo do palácio. Sua asa esquerda cobria o lado direito do palácio. As penas do seu rabo varriam o quintal. E sua cabeça cobria o portal da entrada.

As pessoas, assustadas, comentavam:

— Ah! Que esquisita surpresa!

— Eh! De onde veio este desmancha-prazer?

— Como vamos nos livrar dele?—

Vamos, rápido, chamar os caçadores mais hábeis do reino. Trouxeram o “caçador das vinte flechas”. Ele lançou as vinte flechas, mas nenhuma atingiu o grande pássaro.

O rei mandou prender. Trouxeram o “caçador das quarenta flechas”. Ele lançou as quarenta flechas, mas nenhuma atingiu o pássaro. O rei mandou prender. Apresentou-se o “caçador das cinqüenta flechas”. Lançou suas cinqüenta flechas, e nenhuma atingiu o pássaro. O rei mandou prender.

Finalmente, apresentou-se o “caçador de uma só flecha”. A mãe desse caçador não tinha outros filhos; foi rapidamente consultar o babalaô e saber o que fazer para ajudar seu único filho. O babalaô ensinou-lhe um ebó e umas palavras “bem fortes”. Ela devia dizer três vezes: “Que o peito do pássaro aceite este presente”. Isso foi dito no momento exato em que o caçador atirava sua única flecha. A flecha atingiu o pássaro em pleno peito. O pássaro caiu pesadamente, debateu-se e morreu.

A notícia se espalhou: — Foi Oxóssi, o caçador de uma só flecha, quem matou o pássaro!

O rei deu como recompensa a metade de seu reino. Os três caçadores foram soltos da prisão. O “caçador de vinte flechas” ofereceu a Oxóssi vinte sacos de búzios. O “caçador das quarenta flechas” ofereceu-lhe quarenta sacos. O “caçador das cinqüenta flechas” ofereceu-lhe cinqüenta. E todos cantaram para Oxóssi. O babalaô também juntou-se a eles, cantando e batendo no seu agogô: Oxóssi! Oxóssi! Oxóssi!

ANEXO 13

A Menina que não falava

Certo dia, um rapaz viu uma rapariga muito bonita e apaixonou-se por ela. Como se queria casar com ela, no outro dia, foi ter com os pais da rapariga para tratar do assunto.

—Essa nossa filha não fala. Caso consigas fazê-la falar, podes casar com ela, responderam os pais da rapariga.

O rapaz aproximou-se da menina e começou a fazer-lhe várias perguntas, a contar coisas engraçadas, bem como a insultá-la, mas a miúda não chegou a rir e não pronunciou uma só palavra. O rapaz desistiu e foi-se embora.

Após este rapaz, seguiram-se outros pretendentes, alguns com muita fortuna, mas ninguém conseguiu fazê-la falar.

O último pretendente era um rapaz sujo, pobre e insignificante. Apareceu junto dos pais da rapariga dizendo que queria casar com ela, ao que os pais responderam:

—Se já várias pessoas apresentáveis e com muito dinheiro não conseguiram fazê-la falar, tu é que vais conseguir? Nem penses nisso!

O rapaz insistiu e pediu que o deixassem tentar a sorte. Por fim, os pais acederam.

O rapaz pediu à rapariga para irem à sua machamba, para esta o ajudar a sachar. A machamba estava carregada de muito milho e amendoim e o rapaz começou a sachá-los.

Depois de muito trabalho, a menina ao ver que o rapaz estava a acabar com os seus produtos, perguntou-lhe:

— O que estás a fazer?

O rapaz começou a rir e, por fim, disse para regressarem a casa para junto dos pais dela e acabarem de uma vez com a questão.

Quando aí chegaram, o rapaz contou o que se tinha passado na machamba. A questão foi discutida pelos anciãos da aldeia e organizou-se um grande casamento.

A Origem do Tambor

Dizem na Guiné que a primeira viagem à Lua foi feita pelo Macaquinho de nariz branco.

Segundo dizem, certo dia, os macaquinhos de nariz branco resolveram fazer uma viagem à Lua a fim de trazê-la para a Terra.

Após tanto tentar subir, sem nenhum sucesso, um deles, dizem que o menor, teve a idéia de subirem uns por cima dos outros, até que um deles conseguiu chegar à Lua.

Porém, a pilha de macacos desmoronou e todos caíram, menos o menor, que ficou pendurado na Lua. Esta lhe deu a mão e o ajudou a subir.

A Lua gostou tanto dele que lhe ofereceu, como regalo, um tamborinho.

O macaquinho foi ficando por lá, até que começou a sentir saudades de casa e resolveu pedir à Lua que o deixasse voltar.

A lua o amarrou ao tamborinho para descê-lo pela corda, pedindo a ele que não tocasse antes de chegar à Terra e, assim que chegasse, tocasse bem forte para que ela

cortasse o fio.

O Macaquinho foi descendo feliz da vida, mas na metade do caminho, não resistiu e tocou o tamborinho. Ao ouvir o som do tambor a Lua pensou que o Macaquinho houvesse chegado à Terra e cortou a corda.

O Macaquinho caiu e, antes de morrer, ainda pode dizer a uma moça que o encontrou, que aquilo que ele tinha era um tamborinho, que deveria ser entregue aos homens do seu país.

A moça foi logo contar a todos sobre o ocorrido. Vieram pessoas de todo o país e, naquela terra africana, ouviam-se os primeiros sons de tambor.

Os segredos da nossa casa

Certo dia, uma mulher estava na cozinha e, ao atizar a fogueira, deixou cair cinza em cima do seu cão.

O cão queixou-se:

— A senhora, por favor, não me queime!

Ela ficou muito espantada: um cão a falar! Até parecia mentira...

Assustada, resolveu bater-lhe com o pau com que mexia a comida. Mas o pau também falou:

— O cão não me fez mal. Não quero bater-lhe!

A senhora já não sabia o que fazer e resolveu contar às vizinhas o que se tinha passado com o cão e o pau.

Mas, quando ia sair de casa a porta, com um ar zangado, avisou-a:

— Não saias daqui e pensa no que aconteceu. Os segredos da nossa casa não devem ser espalhados pelos vizinhos.

A senhora percebeu o conselho da porta. Pensou que tudo começara porque tratara mal o seu cão. Então, pediu-lhe desculpa e repartiu o almoço com ele.

Coração-Sozinho

O Leão e a Leoa tiveram três filhos; um deu a si próprio o nome de Coração-Sozinho, o outro escolheu o de Coração-com-a-Mãe e o terceiro o de Coração-com-o-Pai.

Coração-Sozinho encontrou um porco e apanhou-o, mas não havia quem o ajudasse porque o seu nome era Coração-Sozinho.

Coração-com-a-Mãe encontrou um porco, apanhou-o e sua mãe veio logo para o ajudar a matar o animal. Comeram-no ambos.

Coração-com-o-Pai apanhou também um porco. O pai veio logo para o ajudar. Mataram o porco e comeram-no os dois.

Coração-Sozinho encontrou outro porco, apanhou-o mas não o conseguia matar. Ninguém foi em seu auxílio. Coração-Sozinho continuou nas suas caçadas, sem ajuda de ninguém. Começou a emagrecer, a emagrecer, até que um dia morreu.

Os outros continuaram cheios de saúde por não terem um coração sozinho.

ANEXO 14

ARTE AFRICANA

A arte africana é um conjunto de manifestações artísticas produzidas pelos povos da África subsaariana ao longo da história.

História e características da arte africana

O continente africano acolhe uma grande variedade de culturas, caracterizadas cada uma delas por um idioma próprio, tradições e formas artísticas características. O deserto do Saara atuou e continua atuando como uma barreira natural entre o norte da África e o resto do continente. Os registros históricos e artísticos demonstram indícios que confirmam uma série de influências entre as duas zonas. Estas trocas culturais foram facilitadas pelas rotas de comércio que atravessam a África desde a antiguidade.

Podemos identificar atualmente, na região sul do Saara, características da arte islâmica, assim como formas arquitetônicas de influência norte-africana. Pesquisas arqueológicas demonstram uma forte influência cultural e artística do Egito Antigo nas civilizações africanas do sul do Saara.

A arte africana é um reflexo fiel das ricas histórias, mitos, crenças e filosofia dos habitantes deste enorme continente. A riqueza desta arte tem fornecido matéria-prima e inspiração para vários movimentos artísticos contemporâneos da América e da Europa. Artistas do século XX admiraram a importância da abstração e do naturalismo na arte africana.

A história da arte africana remonta o período pré-histórico. As formas artísticas mais antigas são as pinturas e gravações em pedra de Tassili e Ennedi, na região do Saara (6000 AC ao século I da nossa era).



Igbo-Ukwu: arte africana em bronze

Outros exemplos da arte primitiva africana são as esculturas modeladas em argila dos artistas da cultura Nok (norte da Nigéria), feitas entre 500 AC e 200 DC. Destacam-se também os trabalhos decorativos de bronze de Igbo-Ukwu (séculos IX e X) e as magníficas esculturas em bronze e terracota de Ifé (do século XII al XV). Estas últimas mostram a habilidade técnica e estão representadas de forma tão natura/ista que, até pouco tempo atrás, acreditava-se ter inspirações na arte da Grécia Antiga.

Os povos africanos faziam seus objetos de arte utilizando diversos elementos da natureza. Faziam esculturas de marfim, máscaras entalhadas em madeira e ornamentos em ouro e bronze. Os temas retratados nas obras de arte remetem ao cotidiano, a religião e aos aspectos naturais da região. Desta forma, esculpam e pintavam mitos, animais da floresta, cenas das tradições, personagens do cotidiano etc.

Chegada ao Brasil

A arte africana chegou ao Brasil através dos escravos, que foram trazidos para cá pelos portugueses durante os períodos colonial e imperial. Em muitos casos, os elementos artísticos africanos fundiram-se com os indígenas e portugueses, para gerar novos componentes artísticos de uma magnífica arte afro-brasileira.

ANEXO 15

A FORMAÇÃO E CONFIGURAÇÃO DA TERRA NOS MITOS DOS ORIXÁS

(Rafael Rabello de Lima)

Os mitos dos orixás falam da criação do mundo, relatam uma infinidade de situações envolvendo, os deuses e os homens, os animais e as plantas, elementos da natureza e da vida em sociedade. Dessa maneira, os mitos passam a ter uma profunda questão geográfica, pois fundamentam a relação existente entre homem, natureza e o espaço. Pensando sobre este aspecto, foram usadas as mitologias sobre Iemanjá (Orixá das águas) e Oquê (Orixá da terra) nas aulas do cursinho comunitário da Unesp - Ourinhos (CACUO), para estudo nas aulas de Geografia acerca dos processos geológicos, geomorfológicos e hidrográficos, a partir de uma compreensão da natureza dos elementos água e terra e, até mesmo, da diferenciação entre os sexos masculino e feminino.

Oquê surge do fundo do mar:

No princípio, Olocum reinava só no mundo. Olorum fez o mundo de água e era Olocum quem governava. Tudo no início era mar, tudo era Olocum e Olorum já estava entediado com a vastidão sem fim das águas. Foi então que Oraniã, com toda a força que lhe dera Olorum fez surgir do fundo do oceano o primeiro monte de terra, a primeira colina sobre as águas, a montanha Oquê. Oquê que significa montanha na língua dos antigos, ele surgiu das profundezas dos mares pela vontade de Olorum, desde então passou a existir além dos mares, as terras de Oquê. Assim nasceu Oquê o orixá das montanhas, sobre o monte a vida dos humanos foi possível. Olodumarê então reuniu os demais orixás em cima de Oquê e indicou a cada um de seus filhos onde seria o seu domínio neste mundo. Os orixás puderam reinar sobre a terra, mas muitos que vieram depois esqueceram Oquê, sem Oquê nenhum dos Orixás poderia fazer nada, por isso devesse sempre fazer oferendas e ele. O que aconteceria se oque voltasse para o fundo das águas e deixasse Olocum dominando o mundo sozinho?

Iemanjá foge de oquerê e corre para o mar:

Quando Iemanjá conheceu Oquê, Oquê ficou encantando com sua beleza, propôs-lhe casamento. Ela concordou desde que nunca fizesse alusão aos seus seios. Seus seios eram grandes e volumosos, pois Iemanjá havia amamentado muitos filhos. Em troca ela nuncaalaria dos defeitos de Oquê, nãoalaria de seus testículos exuberantes, de sua maneira de beber demais, nem entraria em seus aposentos pessoais. Esses eram os Tabus de Iemanjá e Oquê. Um dia Oquê voltou para casa embriagado, tropeçou em Iemanjá, vomitou no chão da sala. Iemanjá o reprimiu chamando de bêbado, Chamou de imprestável. Oquê perdeu o domínio das palavras, ficou enfurecido e ofendeu Iemanjá, fazendo comentários grosseiros sobre seus seios, Iemanjá falou mais sobre os defeitos dele, como bebia demais e sua exagerada genitália. Entrou no quarto dele e apontou a confusão que lá reinava. Não havia mais uma reconciliação possível. Os tabus foram quebrados. Oquê quis surrar Iemanjá e ela fugiu. Iemanjá saiu em fuga para Olocum, o mar. Mas Oquê, que a perseguia, tentou impedi-la de abandoná-lo, transformou-se ele próprio numa altíssima montanha, que impedia o curso de Iemanjá para o mar, Oquê transformou-se para impedi-la de encontrar o mar. Iemanjá ficou presa neste dia e chamou em seu auxílio seu filho Xangô, seu filho poderoso, Xangô pediu oferendas e no dia seguinte provocou a chuva. E quando a tempestade ficou forte, Xangô lançou um raio, que num estante dividiu a montanha Oquê em dois, formando um vale profundo para a passagem da sua mãe, o rio livre começou a correr pro mar. Assim Iemanjá foi se aconchegar no colo de Olocum se tornando a rainha do Mar.

(Fonte: Fragmento do texto “Mito, simbolismo e oralidade: a interpretação geográfica dos mitos dos orixás”. Disponível em http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1468281959_ARQUIVO_LIMA.R.R.Mito.simbolismoeoralidade.TrabalhoCompletoENG2016.pdf <acesso 14 out. 2018>)

ANEXO 16

MITO DA CRIAÇÃO

Olodumare o Todo em Tudo, a Natureza, o Algo do Nada, criou o Universo em 4 dias. Em cada dia criou 4 Odus, num total de 16 Odus principais, ou seja, 16 kàdàrà (predestinações) possíveis, que desdobrando-se entre si, perfazem o total de 256 Odus.

Cada Odù aponta uma direção, um ponto de início e fim, alterando e influenciando dia após dia a conduta de tudo que possui vida. Os 16 odus principais correspondem aos pontos de adoração do Universo, que são os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais. Itan Dídá Àiyé (história da criação do mundo) Ofun Meji criou o Universo.

Após os primeiros momentos da formação do cosmos Ofun Meji deu início à geração de seus filhos (os demais odus). O primogênito foi Oyeku Meji, pois no princípio só havia trevas. Em seguida criou Ejiogbe (segundo alguns relatos ambos nasceram no mesmo dia).

Após conceber Oyeku Meji, Ofun Meji entrega-lhe seu cetro real para que com o mesmo abrisse o PORTAL DA LUZ. Tão logo o mesmo fosse aberto surgiria à luz e a mesma se dispersaria pelo Universo, iluminando-o em todas as direções. Ofun Meji recomendou a Oyeku Meji abstinência ao emu.

Certo dia Oyeku Meji ao retornar de suas ocupações dispersou-se de seu irmão e embriagou-se com emu, desobedecendo às determinações do pai. Ejiogbe sentiu falta do irmão e retornou pelo caminho percorrido, encontrando-o embriagado e adormecido. Por mais que tentasse não conseguiu acordá-lo.

Em face disso Ejiogbe recolheu o cetro real e retornou sozinho ao Orun, onde Ofun Meji os aguardava. Tão logo chegou o pai perguntou:

- Onde está teu irmão, o guardião do cetro que conduzes?
- Ele bebeu em excesso e adormeceu. Tentei acordá-lo em vão. Como era hora de retornar, resolvi eu mesmo trazer o cetro real.
- Tu não bebestes?
- Não! O Sr Sabe que não desobedeço às tuas ordens, meu pai.
- Sendo assim confiarei a ti a guarda do cetro real. Tu substituirás teu irmão a partir deste instante.

Ao se recuperar da embriaguez e sentir a falta do cetro real, Oyeku Meji retornou ao Orun totalmente desnortado. Ao cruzar os umbrais do orun foi interpelado por seu pai:

- Por que me desobedeceu, meu filho?
- Não resisti ao desejo veemente do emu, e o pior é que não sei onde deixei o vosso cetro, e nem onde está meu irmão.
- Felizmente ambos não estão perdidos. Teu irmão recolheu o cetro real e o trouxe de volta para mim. Devido ao teu procedimento, de hoje em diante estarás subordinado ao teu irmão mais novo.

A partir daí é que Ejiogbe passou a ocupar o primeiro lugar por ordem de chegada ao Aiyé. Oyeku Meji resignou-se a seguir fielmente Ejiogbe, o qual, piedoso suplicou ao pai:

- Oyeku Meji é meu irmão mais velho, e face a sua fraqueza e desobediência tornou-se meu servo, o que me entristece. Seria possível dar a ele a guarda das noites e das trevas, uma vez que confiaste à mim os dias e a luz?

Com pena, Ofun Meji confiou a Oyeku Meji a vigília da noite, das trevas, do sono e da insônia, enfim a guarda de tudo que ocorre à noite seja na terra, no ar ou nas águas.

Mais uma vez Ofun Meji chamou Ejiogbe a sua presença e o encarregou de disseminar a luz aos mais longínquos recantos do Universo, criando assim as estrelas. Deu-lhe como auxiliar Èsù (por isso Exu percorre os quatro cantos do mundo com seu ogó).

As determinações foram cumpridas, ficando do alto do céu o sol a reinar sobre os dias e a lua sobre as noites, e as estrelas a brilhar nas madrugadas.

ANEXO 17

OUTRAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

PAJELANÇA

Durante o ritual terapêutico, o pajé reza e fuma ao mesmo tempo, baforando a fumaça do tabaco sobre o corpo do doente. Enquanto isto sustenta em uma das mãos o maracá, cujo ruído assinala a aproximação do espírito. O pajé pode alcançar o transe fumando e hiperventilando continuamente, o que lhe provoca visões que lhe direcionam para compreender os atos estranhos que se sucedem na aldeia, ou para predizer sucessos e insucessos.

A pajelança é um ato-ritual de cura, levada á cabo por vários pajés. Nestas ocasiões eles se reúnem para fins curativos ou cuidar da realização de um feitiço que beneficie todas as comunidades participantes do evento.

A crença da pajelança é assentada na figura do encantamento, ou seja, é um culto á encantaria. Encantados são os seres invisíveis que habitam as florestas, o mundo subterrâneo e aquático, regiões conhecidas como "encantes". Os pajés servem de instrumentos para a ação dos encantados. Para tornar-se pajé, o indivíduo precisar ter um dom de nascença ou "de agrado" (adquirido).

O CATIMBÓ

A Jurema é uma árvore que floresce no agreste e na caatinga nordestina; da casca de seu tronco e de suas raízes se faz uma bebida mágico-sagrada que alimenta e dá força aos encantados do "outro-mundo". É também essa bebida que permite aos homens entrar em contato com o mundo espiritual e os seres que lá residem.

O Catimbó, envolve como padrão a ingestão da bebida feita com partes da Jurema, o uso ritual do tabaco, o transe de possessão por seres encantados, além da crença em um mundo espiritual onde as entidades residem.

Para seus adeptos, o mundo espiritual tem o nome de Juremá e é composto por reinados, cidades e aldeias. Nestes Reinos e Cidades residem os encantados: os Mestres e os Caboclos. "Cada aldeia tem três 'mestres'. Doze aldeias fazem um Reino com 36 'mestres'. No reino há cidades, serras, florestas, rios. Quanto são os Reinos? Sete, segundo uns. Vajucá, Tigre, Candindé, Urubá, Juremal, Fundo do Mar, e Josafá. Ou cinco, ensinam outros. Vajucá, Juremal, Tanema, Urubá e Josafá".

Troncos da planta são assentados em recipientes de barro e simbolizam as cidades dos principais mestres das casas. Estes troncos, juntamente com as princesas e príncipes, com imagens de santos católicos e de espíritos afro-ameríndios, maracas e cachimbos, constituirão as Mesas de Jurema. Chama-se Mesa o altar junto ao qual são consultados os espíritos e onde são oferecidas as obrigações que a eles se deva.

As princesas são vasilhas redondas de vidro ou de louça dentro das quais são preparadas a bebida sagrada e, em ocasiões especiais, onde são oferecidos alimentos ou bebidas aos encantados. Os príncipes são taças ou copos, que normalmente estão cheios com água e eventualmente com alguma bebida do agrado da entidade.

OS HABITANTES DO JUREMÁ

Duas categorias de entidades espirituais tem seus assentamentos nas mesas de Jurema, os Caboclos e os Mestres.

Os Caboclos são identificados como entidades indígenas que trabalham principalmente com a cura através do conhecimento das ervas, dão passes e realizam benzeduras com ervas e folhagens. São associados às correntes espirituais mais elevadas, as que trabalham para o bem, mas que também podem ser perigosas quando usados contra alguém. Por isso são muito temidos.

Uma outra categoria de entidades que recebem culto na Jurema é a dos Mestres. Os mestres são descritos como espíritos curadores de descendência escrava ou mestiça. Pessoas que, quando em vida,

possuíam conhecimento de ervas e plantas curativas. Por outro lado, algo trágico teria acontecido e eles teriam morrido, se “encantando”, podendo assim voltar para “acudir” os que ficaram “neste vale de lágrimas”. Alguns deles se iniciaram nos mistérios e “ciência” da Jurema antes de morrer. Outros adquiriram esse conhecimento no momento da morte, pelo fato desta ter acontecido próximo a um espécime da árvore sagrada.

O símbolo dos mestres é o cachimbo ou “marca”, cujo poder está na fumaça que tanto mata como cura, dependendo se a fumaçada é “às esquerdas” ou “às direitas”. Essa relação com a “magia da fumaça” é expressa nos assentamentos dos mestres, onde sempre se encontra presente “rodias” de fumo de rolo, nos cachimbos e nas toadas.

As marcas são gravadas nos cachimbos, e indicam as vitórias alcançadas pelo mestre que o usa. Quando em terra, os mestres já chegam embriagados e falando embolado. São brincalhões, falam palavrões, mas são respeitados por todos. Dançam tendo como base o ritmo dos Ilus e a letra das toadas. Como oferendas, recebem a cachaça, o fumo, alimentos preparados com crustáceos e moluscos diversos. Com essas iguarias, agrada-se e fortifica-se os mestres. A bebida feita com a entrecasca do caule ou raiz da Jurema e outras ervas de “ciência” (Junça, Angico, Jucá, entre outras) acrescidas à aguardente, é, entretanto, a maior fonte de força e “ciência”, para estas entidades.

Também trabalham no Catimbó as Mestras. Tais mestras são peritas nos “assuntos do coração”, são elas que dão conselhos as moças e rapazes que queiram casar-se, que realizam as amarrações amorosas, que fazem e desfazem casamentos.

JUREMAÇÃO

Muitos juremeiros dizem que “um bom mestre já nasce feito”; contudo alguns ritos são utilizados para “fortificar as correntes” e dar mais conhecimento mágico-espiritual aos discípulos. O ritual mais simples, porém de “muita ciência” é o conhecido como “juremação”, “implantação da semente”, ou “Ciência da Jurema”. Este ritual consiste em plantar no corpo do discípulo, por baixo de sua pele, uma semente da árvore sagrada. Existem três procedimentos para isso. Em um primeiro, o próprio mestre promete ao discípulo e após algum tempo, misteriosamente, surge a semente em uma parte qualquer do corpo. Um segundo procedimento é aquele em que o líder religioso realiza um ritual especial, onde dá a seus afilhados a semente e o vinho de Jurema para beber. Após este rito, o iniciante deve abster-se de relações sexuais por sete dias consecutivos, período em que todas as noites ele deverá ser levado em sonhos, por seus guias espirituais, para conhecer as cidades e aldeias onde aqueles residem. Ao final deste período, a semente ingerida deverá reaparecer em baixo de sua pele. Num terceiro procedimento, o juremeiro implanta a semente da Jurema, através de um corte realizado na pele do braço.

Reuniões e Festas

Uma “Mesa” pode ser aberta “pelas direitas” ou “pelas esquerdas”. Nas abertas “pelas direitas”, só as entidades mais elevadas devem se fazer presentes. Incorporadas elas dão passes, receitam banhos de ervas e defumações.

Quando se abre uma mesa “pelas esquerdas” qualquer tipo de entidade espiritual pode vir. Os trabalhos não precisam, necessariamente, visar o mal de alguém, contudo, aberto os trabalhos por este lado da “ciência”, já é possível devolver aos inúmeros inimigos, que estão sempre a espreita, os males que estes possam estar fazendo.

Orações e saudações feitas, canta-se para abrir a “mesa” e chamar os guias. Em algumas casas estes dão sua presença, afirmando que protegerão seus discípulos durante a realização dos trabalhos. Subindo o último Índio ou Caboclo, é o momento de todos, exceto o juremeiro-mor, se prostrarem de joelhos no chão e pedir ao Juremá licença para entrar em seus domínios; é que os “Senhores Mestres” já vem chegando...

Os discípulos pedem benção aos Juremeiros mais velhos na casa. Saúdam com benzenções a Mesa da Jurema e os artefatos dos Mestres. A Jurema é dita aberta. Os Senhores Mestres começam a chegar.

É o momento das consultas que sempre têm clientela certa. Momento onde coisas sérias são tratadas com irreverência, sem que no entanto percam a gravidade e o apressamento dos mestres e mestras,

sempre prontos a ajudar a seus afilhados. Nos casos mais graves, entretanto, o mestre logo marca um dia mais conveniente, onde poderá realizar "trabalhos em particular". É assim que o mestre, traz os recursos financeiros necessários para a manutenção da casa de culto e do seu discípulo. Quando os Mestres se vão, chegam as Mestras.

O CANDOMBLÉ

O Candomblé é uma religião de origem africana, com seus rituais e (em algumas casas) sacrifícios; através dos rituais é que se cultuam os Orixás.

O Candomblé é dividido em nações, que vieram para o Brasil na época da escravidão.

São duas nações com suas respectivas ramificações:

Nação Sudanesa: Ijexá, Ketu, Gêge, Mina-gêge, Fom e Nagô

Nação Bantu: Congo, Angola-congo, Angola.

Desde muito cedo, ainda no século XVI, constata-se na Bahia a presença de negros bantu, que deixaram a sua influência no vocabulário brasileiro (acarajé, caruru, amalá, etc.). Em seguida verificase a chegada de numeroso contingente de africanos, provenientes de regiões habitadas pelos daomeanos (gêges) e pelos iorubás (nagôs), cujos rituais de adoração aos deuses parecem ter servido de modelo às etnias já instaladas na Bahia.

Os navios negreiros transportaram através do Atlântico, durante mais de 350 anos, não apenas mão-de-obra destinada aos trabalhos de mineração, dos canaviais e plantações de fumo, como também sua personalidade, sua maneira de ser e suas crenças.

As convicções religiosas dos escravos eram entretanto, colocadas às duras penas quando aqui chegavam, onde eram batizados obrigatoriamente "para salvação de sus almas" e deviam curvar-se às doutrinas religiosas de seus "donos".

Primeiros Terreiros de Candomblé

A instituição de confrarias religiosas, sob a ordem da Igreja Católica, separava as etnias africanas. Os negros de Angola formavam a Venerável Ordem Terceira do Carmo, fundada na igreja de Nossa Senhora do Rosário do Pelourinho. Os daomeanos reuniam-se sob a devoção de Nosso Senhor Bom Jesus das Necessidades e Redenção dos Homens Pretos, na Capela do Corpo Santo, na Cidade Baixa. Os nagôs, cuja maioria pertencia a nação Ketu, formavam duas irmandades: uma de mulheres, a de Nossa Senhora da Boa Morte, outra reservada aos homens, a de Nosso Senhor dos Martírios.

Através dessas irmandades (ou confrarias), os escravos ainda que de nações diferentes, podiam praticar juntos novamente, em locais situados fora das igrejas, o culto aos Orixás.

Várias mulheres enérgicas e voluntárias, originárias de Ketu, antigas escravas libertas, pertencentes à Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte da Igreja da Barroquinha, teriam tomado a iniciativa de criar um terreiro de candomblé chamado Iyá Omi Asé Airá Intilé, numa casa situada na ladeira do Berquo, hoje visconde de Itaparica.

As versões sobre o assunto são controversas, assim como o nome das fundadoras: Iyalussô Danadana e Iyanasso Akalá segundo uns e Iyanassô Oká, segundo outros.

O terreiro situado, quando de sua fundação, por trás da Barroquinha, instalou-se sob o nome de Ilê Iyanassô na Avenida Vasco da Gama, onde ainda hoje se encontra, sendo familiarmente chamado de Casa Branca de Engenho Velho, e no qual Marcelina da Silva (não se sabe se é filha carnal ou espiritual de Iyanassô) tornou-se a mãe-de-santo após a morte de Iyanassô.

O primeiro "toque" deste candomblé foi realizado num dia de Corpus Christi e o Orixá reverenciado foi Oxossi.

CANDOMBLÉ DE CABOCLO

O Candomblé, ao desembarcar no País com os escravos, encontrou aqui um outro culto de natureza mediúnica, chamado "Pajelança", praticado pelos índios nativos em variadas formas. Em ambos os cultos havia a comunicação de Espíritos.

Com o tempo, alguns terreiros começaram a misturar os rituais do Candomblé com os da Pajelança, dando origem a um outro culto chamado "Candomblé de Caboclo". Naturalmente, os Espíritos que se manifestavam eram os de índios e negros, que o faziam com finalidades diversas.

A exemplo de toda nossa cultura, o candomblé de caboclo é uma miscigenação de europeus, africanos e ameríndios, uma verdadeira mistura de crenças e costumes que suas entidades trazem em suas passagens pela terra conforme suas falanges ou linhas que se dividem em Caboclos de Pena, a linha só há índios brasileiros, Caboclo de couro que pertence a linha dos homens que lidavam com gado, marujos que são aqueles que viviam no mar e outras como os famosos baianos que é a linha que representa o trabalhador nordestino que padeceu nos sertões brasileiros, assim como falange de Zé Pilintra que a história conta que foi um "malandro" injustiçado que se tornou encantado. Estes últimos são mais comuns nos cultos de umbanda da a região sudeste do país.

Influências Ketu, Gêge, Catolicismo, Ameríndia

Usam dentro da ritualística o gongá ou peiji (palavra de origem indígena que quer dizer altar), onde misturam imagens de todos os tipos: santos da Igreja Católica, pretos-velhos, crianças, índios, sereias, etc.

Trazem do Candomblé as festividades que louvam os Orixás e utilizam os atabaques (ilus); no lugar das sessões realizam as giras. A vestimenta é igual à do Candomblé; usam roncó, camarinha, feitura e na saída ocorre a personificação do Orixá (o médium sai com a vestimenta do Orixá); utilizam sacrifício (matança) de animais.

Nas sessões normais os caboclos utilizam cocares, arcos, flechas e no que se refere aos trabalhos, o nome dado é "Mandinga".

Utilizam o ipadê ou padê, exigência dos Exús; os cântigos são denominados orikis e misturam cântigos em português e em iorubá.

OMOLOCÔ

Influências: Angola, Congo, Ketu, Gêge, Catolicismo, Ameríndia.

Também denominado de Umbanda Mista, Umbanda Cruzada, Umbanda Traçada.

É o mais próximo da Umbanda do Caboclo das Sete Encruzilhadas; segundo pesquisadores, este Candomblé estaria em transição para a Umbanda.

QUIMBANDA

A lei de Quimbanda tem um chefe supremo, a quem chamam de "Maioral da Lei de Quimbanda", entidade esta que se entende diretamente com os chefes das Sete Linhas da Lei de Umbanda, aos quais presta obediência, recebendo e acatando ordens de São Miguel Arcanjo, por intermédio deles.

Divide-se a Lei de Quimbanda da mesma forma que a Lei de Umbanda, isto é em Sete Linhas e as subdivisões também são feitas de modo igual à outra. E desta forma temos:

Linha das Almas	Chefe Omulum	povo dos cemitérios.
Linha dos Caveiras	Chefe João Caveira	
Linha de Nagô	Chefe Gererê	povo de Ganga (Encruzilhadas)
Linha de Malei	Chefe Exú Rei	povo de Exú (Encruzilhadas)
Linha de Mossurubi	Chefe Caminaloá	Selvagens africanos (zulús, cafes)
Linha de Caboclos Quimbandeiros	Chefe Pantera Negra	Selvagens Americanos
Linha Mista	Chefe Exú da Campina ou Exú dos Rios	Composta de espíritos de várias raças

Os espíritos desta última linha (Mista), se comprazem na prática do mal, como todos os componentes das outras linhas, porém, agem indiretamente, isto é, arregimentam espíritos sofredores, desconhecedores do estado espiritual em que se encontram, para colocá-los junto da pessoa ou grupo de pessoas a quem desejam fazer o mal, provocando assim, no indivíduo, moléstias diversas, pelo contato

fluídico desses espíritos com o perispírito da vítima. Geralmente, verifica-se que o espírito atuante transmite às vítimas as moléstias de que era portador, quando ainda preso a matéria, na Terra.

Os espíritos das outras Linhas da Lei de Quimbanda são astutos, egoístas, sagazes, persistentes, interesseiros, vingativos, etc.; porém, agem diretamente e se orgulham das “vitórias” obtidas. Muitas vezes praticam o bem e o mal, a troco de presentes nas encruzilhadas, nos cemitérios, nas matas, no mar, nos rios, nas pedreiras e nas campinas.

Os médiuns de Magia Negra são também interesseiros e só trabalham a troco de dinheiro ou de presentes de algum valor.

Entre todos os espíritos Quimbandeiros, os mais conhecidos, são os Exús, porque os exércitos deles são enormes e poderosos. Agem em todos os setores da vida na Terra e, dessa forma, são conhecidos os nomes de muitos chefes de Falanges e Legiões.

Ex: Exú Veludo, Exú Tiriri, Exú Mirim, Exú da Campina, Pombo-Gira, etc.

Todos os espíritos da lei de Quimbanda possuem luz vermelha sendo que o chamado “Maioral”, possui uma irradiação de luz vermelha tão forte que nenhum de nós suportaria sua aproximação.

Existe a necessidade da existência desses espíritos quimbandeiros. É através deles que pagamos nossas faltas, sofrendo a consequência de nossas maldades e erros. São eles portanto, os agentes incumbidos de concorrer para as nossas provações, consoante as faltas do passado, ou mesmo do presente. São os **Senhores do Carma**.

UMBANDA (RAMIFICAÇÕES)

Hoje, temos varias ramificações da Umbanda que guardam raízes muito fortes das bases iniciais, e outras, que se absorveram características de outras religiões, mas que mantêm a mesma essência nos objetivos de prestar a caridade, com humildade, respeito e fé.

Alguns exemplos dessas ramificações são:

"Umbanda tradicional" - Oriunda de Zélio Fernandino de Moraes";

"Umbanda Popular" - Que era praticada antes de Zélio e conhecida como Macumbas ou Candomblés de Caboclos; onde podemos encontrar um forte sincretismo - Santos Católicos associados aos Orixas Africanos";

"Umbanda Branca e/ou de Mesa" - Com um cunho espírita - "kardecista" - muito expressivo. Nesse tipo de Umbanda, em grande parte, não encontramos elementos Africanos - Orixás -, nem o trabalho dos Exus e Pomba-giras, ou a utilização de elementos como atabaques, fumo, imagens e bebidas. Essa linha doutrinaria se prende mais ao trabalho de guias como caboclos, pretos-velhos e crianças. Também podemos encontrar a utilização de livros espíritas - "kardecistas" - como fonte doutrinária;

"Umbanda Esotérica" - É diferenciada entre alguns segmentos oriundos de Oliveira Magno, Emanuel Zespo e o W. W. da Matta (Mestre Yapacany), em que intitulam a Umbanda como a Aumbhandan: "conjunto de leis divinas";

"Umbanda Iniciática" - É derivada da Umbanda Esotérica e foi fundamentada pelo Mestre Rivas Neto (Escola de Síntese conduzida por Yamunisiddha Arhapiagha), onde há a busca de uma convergência doutrinária (sete ritos), e o alcance do Ombhandhum, o Ponto de Convergência e Síntese. Existe uma grande influência Oriental, principalmente em termos de mantras indianos e utilização do sanscrito;

Outras formas existem, mas não têm uma denominação apropriada. Se diferenciam das outras formas de Umbanda por diversos aspectos peculiares, mas que ainda não foram classificadas com um adjetivo apropriado para ser colocado depois da palavra Umbanda.

ANEXO 18

Paranauê

(Grupo Capoeira Angola)

Vou dizer minha mulher, Paraná
Capoeira me venceu, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

Vou me embora pra favela, Paraná
Como já disse que vou, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

E desvera que o morro, Paraná
Se mudou para cidade, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

Vou me embora dessa terra, Paraná
Como já disse que vou, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

Eu aqui não sou querido, Paraná
Mas na minha terra eu sou, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

Cantando com alegria, Paraná
Mocidade es que mata, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

O enfeite de uma mesa, Paraná
É um garfo e uma colher, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

O enfeite de uma cama, Paraná
É um homem e uma mulher, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

Mulher pra ser bonita, Paraná
Não precisa se pintar, Paraná

Paranauê, paranauê, Paraná (bis)

ANEXO 19

HISTÓRIA DA CAPOEIRA



A história da capoeira nos remete ao período da escravidão.

A história da capoeira está diretamente ligada ao período da escravidão no Brasil, no qual africanos eram escravizados e trazidos de seu continente para trabalhar sob condições humilhantes nas lavouras de cana-de-açúcar do nordeste brasileiro. Inicialmente, a capoeira pode ser definida como uma arte marcial que os escravos desenvolveram como forma de luta contra a opressão e os castigos aplicados pelos senhores de engenho.

Tal luta consistia principalmente no uso de pés e cabeça para a aplicação dos golpes. Como os europeus usavam somente os braços, tinham uma clara desvantagem em um eventual confronto direto com um capoeirista, fato que levou os senhores de engenho a proibir a prática da arte marcial entre os escravos.

Contudo, estes encontraram uma solução para tal proibição ao incorporar sua música com a capoeira, de forma que tudo parecesse uma espécie de dança típica aos olhos dos brancos. Os feitores viam aquilo e pensavam que os negros estavam apenas brincando; às vezes até achavam bonitas todas aquelas coreografias. Foi assim que, disfarçadamente, a capoeira sobreviveu a anos de proibição.

No Código Penal de 1890, por exemplo, a prática da arte marcial era punida com rigidez: prisão, trabalhos forçados e até deportação do acusado. A liberação da capoeira só se tornou realidade em 1934, durante o governo de Getúlio Vargas, quando uma apresentação do famoso mestre Bimba encantou o presidente e o fez, inclusive, a considerar a capoeira como um promissor esporte nacional.

ANEXO 20

IDENTIDADE

(Cantor e compositor: Jorge Aragão)

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...
Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história
Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade
Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...
Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história
Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade
Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...
Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

ANEXO 21

CHARADAS MATEMÁTICAS

1. Existem 10 peixes dentro um aquário. Dois se afogaram, quatro fugiram nadando e três morreram de forma natural. Quantos peixes restaram no aquário?

Resposta: 10. Em primeiro lugar porque peixe é um animal aquático. Portanto eles não podem morrer afogados. Em segundo lugar eles não podem fugir nadando, pois estão dentro de um aquário. Em último lugar, os que morreram irão continuar no reservatório a menos que sejam retirados por alguém. Sendo assim, todos os peixes continuam no mesmo lugar.

2. De que número é possível tirar metade dele e obter como resultado nada?

Resposta: O número 8. Afinal, ao se retirar metade dele na escrita se obtém o número 0.

3. Quais são os números consanguíneos?

Resposta: Os números primos.

4. O que o filho do matemático fala quando quer ir ao banheiro?

Resposta: Pi-pi.

5. Qual é o resultado da seguinte equação: $6:2(1+2)$

Resposta: 9. Afinal segundo as regras matemáticas é preciso resolver o que está entre os parênteses. Ou seja, a adição cujo resultado é 3. Logo depois é preciso resolver a divisão e por último a multiplicação.

6. Se três gatos comem três ratos em três minutos, em quanto tempo 100 gatos comem 100 ratos?

Resposta: Três minutos, afinal é a mesma proporção que a questão inicial.

7. Se meu avô tem quatro filhos e cada filho por sua vez também tem quatro filhos, quantos primos eu tenho?

Resposta: 12 primos. Porque três são meus irmãos e um sou eu.

8. Em um cesto há cinco maçãs, que devem ser divididas entre cinco pessoas. No entanto, uma das frutas deve permanecer no cesto. Como essa divisão pode ser feita?

Resposta: Uma das pessoas deve pegar a última maçã com o cesto.

9. O que é que pode aumentar 50% do seu valor quando posto de cabeça para baixo?

Resposta: O número 6, já que de cabeça para baixo ele vira o número 9.

10. Sérgio e Jorge ganharam cada um, uma caixa contendo 12 chocolates. Sérgio comeu apenas alguns poucos doces da sua caixa. Enquanto Jorge comeu o equivalente ao que restou para Sérgio. Quantos chocolates restaram para os dois juntos?

Resposta: 12.

11. Em um carro estavam 1 avô, 2 pais, 2 filhos e 1 neto. Quantas pessoas no total estavam no

carro?

Resposta: 3 pessoas.

12. Uma pessoa estava levando três vacas para o pasto. No caminho uma delas morreu. Quantas vacas ficaram?

Resposta: Apenas uma, a que morreu, já que as outras seguiram para o pasto.

13. Dois pais e dois filhos sentam para tomar café. Cada um comeu um ovo, quantos eles comeram no total?

Resposta: 3.

14. Uma garrafa com a rolha custa R\$1,10. Sabe-se que a garrafa custa dez vezes mais que a rolha, quando esta custa?

Resposta: R\$0,10. Já que 10 vezes R\$0,10 é igual a R\$1. Somando os dois valores o resultado é o valor final da garrafa.

15. Uma mulher irá ter um bebê. Se ele for menino ficará faltando apenas um filho para que o número de meninos seja igual ao de filhas. No entanto, se o bebê for uma menina, o número de filhas da mulher será o dobro do número de meninos. Quantos filhos ela tem e qual é o sexo deles?"

Resposta: 8 filhos. Sendo 3 meninos e 5 meninas.

16. Um peixe pesa 10 quilos a mais que a metade do seu peso. Quanto exatamente ele pesa?

Resposta: 20 quilos, já que metade de 20 é 10. Logo $10+10=20$ quilos.

17. Em uma igreja haviam 4 velas. Dois ladrões entraram no local e cada um levou mais uma vela. Quantas velas ficaram na igreja?

Resposta: 6. Afinal os ladrões levaram velas para a igreja e não da igreja.

18. Um homem estava andando por uma rua e contou 10 árvores no seu lado direito. Ao voltar pelo mesmo local ele vê 10 árvores do seu lado esquerdo. Quantas árvores ele viu no total?

Resposta: 10, já que as árvores que ele viu ao voltar eram as mesmas.

19. Uma pessoa lê 5 páginas de um determinado livro por dia. Com isso, ela consegue terminar a leitura 16 dias antes, do que se estivesse lendo apenas 3 páginas por dia. Quantas páginas esse livro tem?

Resposta: O livro possui 120 páginas. O cálculo que deve ser feito para se chegar até esta resposta é o seguinte. N é o número de páginas que o livro possui.

Sendo assim, $N/5=(N/3)-16$. Ou seja, o número total de páginas dividido pelas cinco que foram lidas no dia é igual ao número total dividido por três, menos os 16 que são os dias de diferença.

$$\begin{aligned}(N/5)-(N/3)&=16 \\ (3N-5N)/15 &= -16 \\ 3N-5N &= -16 \times 15 \\ -2N &= -240 \\ N &= 120.\end{aligned}$$

SUGESTÕES DE VÍDEOS E FILMES

VÍDEOS

- ✚ A história da capoeira (Giancarlo Hilario): <https://www.youtube.com/watch?v=nngZA7wDS3I> <acesso 27 set. 2018>
- ✚ Aspetos da Cultura Quilombola: <https://www.youtube.com/watch?v=MFCVDJQTseI> <acesso 01 set. 2018>
- ✚ Brasil possui mais de cinco mil territórios quilombolas: <https://www.youtube.com/watch?v=1dgpZF9-S8U> <acesso 22 out. 2018>
- ✚ Breve História da Cultura Africana: <https://www.youtube.com/watch?v=RPzxt1iZGiA> <acesso 29 set. 2018>
- ✚ Bruna e galinha D'Angola (Gercilga de Almeida): https://www.youtube.com/watch?v=bYIRHi_gy2M <acesso 25 nov. 2018>
- ✚ Capoeira: <https://www.youtube.com/watch?v=2zmABDdNQlo> <acesso 13 set. 2018>
- ✚ Direitos dos quilombolas: https://www.youtube.com/watch?v=zjj3ii_GYrY <acesso 17 set. 2018>
- ✚ Disque Quilombola: https://www.youtube.com/watch?v=GStv-f_bcfU <acesso 09 jan. 2019>
- ✚ Documentário quilombolas (Refúgios da escravidão): <https://www.youtube.com/watch?v=sOxfJ7-6ffg> <acesso 01 set. 2018>
- ✚ Eu (Palavra Cantada): http://www.youtube.com/watch?v=2cqcWHs7a_E <acesso 26 out. 2018>
- ✚ Exposição Corpo na Arte Africana: <https://www.youtube.com/watch?v=dvV0h74wsOw> <acesso 02 set. 2018>
- ✚ Filme Candomblé: https://www.youtube.com/watch?time_continue=102&v=VcWGBs_14H0 <acesso 06 dez. 2018>
- ✚ História da África: <https://www.youtube.com/watch?v=CAUom6E7Wp8> <acesso 25 set. 2018>
- ✚ História da África e Cultura Afro - Parte I - Professor: Sandro Corrêa: <https://www.youtube.com/watch?v=LLzXGsqmb4o> <acesso 25 set. 2018>
- ✚ Melhor e Mais Justo: O Brasil é Quilombola 1/2: https://www.youtube.com/watch?v=IjG0mjyWy_M <acesso 07 out. 2018>
- ✚ Mestre Ciência usa a capoeira para ajudar no desenvolvimento das crianças da Apae: <http://g1.globo.com/pr/parana/paranativ-1edicao/videos/t/cascavel/v/mestre-ciencia-usa-a-capoeira-para-ajudar-no-desenvolvimento-das-criancas-da-apae/6958480/> <acesso 19 set. 2018>
- ✚ Mitologia Africana - Olorum e a Origem dos Orixás: <https://www.youtube.com/watch?v=oF27Rr9zVfY> <acesso 26 set. 2018>
- ✚ Origem Africana (Marcos Rasta): https://www.youtube.com/watch?v=kOzYOW_eWyc <acesso 10 out. 2018>
- ✚ Personalidades Negras: <https://www.youtube.com/watch?v=mf-QCo8lqSg> <acesso 20 set. 2018>
- ✚ Preconceito e estereótipos (Portal Geledes): <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-preconceitos/> <acesso 3 dez. 2018>
- ✚ Quilombo (Quiz TV Escola): https://www.youtube.com/watch?v=N92tZ_KxXyE <acesso 16 set. 2018>
- ✚ Quilombo de Palmares: <https://www.youtube.com/watch?v=F35QbpTtZls> <acesso 06 nov. 2018>
- ✚ VIDA NO QUILOMBO - Quilombolas preservam tradições, mas não querem parar no tempo: <https://www.youtube.com/watch?v=fmT1SNAmijE> <acesso 17 set. 2018>
- ✚ Raça humana: https://www.youtube.com/watch?v=y_dbLLBPXLo <acesso 06 nov. 2018>
- ✚ Saborosas memórias quilombolas: <https://www.youtube.com/watch?v=0Au0VmQ1vR4> <acesso 30 nov. 2018>
- ✚ Tradições Kalungas: <http://tvbrasil.ebc.com.br/saojorgecavaleirodastradicoes/episodio/conheca-as-tradicoes-kalungas> <acesso 13 out. 2018>
- ✚ Território do brincar: https://www.youtube.com/watch?time_continue=110&v=c5uMtTjPp9c <acesso 27 set. 2018>
- ✚ Vista Minha Pele: <https://www.youtube.com/watch?v=JlvjTmQgXOA> <acesso 18 set. 2018>

FILMES

- ✚ A Rota do Escravo - A Alma da Resistência: <https://www.youtube.com/watch?v=HbreAbZhN4Q> <acesso 24 set. 2018>
- ✚ Besouro: <https://www.youtube.com/watch?v=NhrSlxqDSEw> <acesso 30 set. 2018>
- ✚ Ninguém nasce assim: https://www.youtube.com/watch?time_continue=26&v=6H_xfUCLWBY <acesso 05 out. 2018>
- ✚ O Grande Desafio: <https://www.youtube.com/watch?v=gir6aka1c60> <acesso 03 jan. 2019>
- ✚ O Xadrez das Cores: http://www.portacurtas.com.br/pop_160.asp?Cod=2932&exib=5937 <acesso 08 out. 2018>
- ✚ Olhos Azuis: <https://www.youtube.com/watch?v=mph1tuACRo4> <acesso 14 nov. 2018>
- ✚ Quilombo (A história do Quilombo dos Palmares): <https://www.youtube.com/watch?v=J-zOM-vcCB4> <acesso 12 nov. 2018>

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de [et al]. ENTRE-VISTAS: abordagens e usos da história oral / Marieta de Moraes Ferreira (Coordenação); Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. Uma história do negro no Brasil / Wlamyra R. de Albuquerque, Walter Fraga Filho. _Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- BEDESCHI, Luciana; Zanchetta, Maria Inês. Cidadania quilombola / texto de Luciana Bedeschi. -- São Paulo: Instituto Socioambiental, 2008.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Escravo, nem pensar: almanaque do alfabetizador. Convênio MEC/OIT/ONG Repórter Brasil. Brasília, 2006.
- CAMPOS, Hélio, 1947. Capoeira Regional: a escola de Mestre Bimba / Hélio Campos (Mestre Xaréu). - Salvador: EDUFBA, 2009.
- CENPAH. Racismo e sua incidência no Brasil: uma reflexão dos missionários combonianos do Nordeste. Cartilha Pímulas para enfrentar o racismo no Brasil, novembro/2011.
- GONÇALVES, Dinalva Pereira; GONÇALVES, Pêdra Paula Pereira. HISTÓRIA E MEMÓRIA DE QUILOMBO: RAÍZES, RELATOS DA COMUNIDADE RAMAL DE QUINDIUA EM BEQUIMÃO/MA. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 9, p. 199-223, dez. 2017. Disponível em <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/486> < acesso 04 dez. 2018 >
- GONÇALVES, Edson Poujeux. AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS: origens, desenvolvimento e influências no Brasil e no sertão paraibano. Seminário Evangélico de Patos: Patos, 2007.
- LIMA, Reginâmio B. Memórias de velhos: Sobre terras e gentes. Rio Branco (AC): Boni, 2008.
- MARANHÃO. Secretaria do Estado da Educação. Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. São Luís, 2019.
- MARTINS, Paulo Cezar Borges. Introdução à sociologia jurídica da luta pela cidadania e direitos humanos do negro no Brasil. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas - Vitória da Conquista, Ano III, n. 3, p. 71-80, 2005.
- MITOLOGIA AFRICANA. Disponível em <http://www.lunaeamigos.com.br/africa/africa15.htm> < acesso 04 dez. 2018 >
- OLIVEIRA, Luís R. Cardoso de. Racismo, direitos e cidadania. Estudos Avançados 18 (50), 2004.
- ORIGEM DA CAPOEIRA. Disponível em: <http://www.capoarte.com.br/> < acesso 19 dez. 2018 >
- ROCHA, Sebastião. Folclore: roteiro de pesquisa. Comissão Mineira de Folclore: Belo Horizonte, 1996. Disponível em www.scribd.com < acesso 18 set. 2018 >

SANTOS, Joel Rufino dos. Como eu Ensino: a escravidão no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos. Gosto de África: histórias de lá e daqui. São Paulo: Globo, 2005

SANVITO, Paulo Celso (Org.). Direitos humanos e a questão da diversidade. São Paulo: CRUZEIRO DO SUL EDUCACIONAL, s/d. Disponível em www.scribd.com <acesso 01 dez. 2018>

SILVA, Renato Araújo da. (1973). Arte Afro-Brasileira: altos e baixos de um conceito. São Paulo: Ferreavox, 2016.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI / coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha, Mariana Blanco Rincón, Muryatan Santana Barbosa. – Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Quilombos no Brasil e a singularidade de Palmares. Salvador, 2014. Disponível em <https://docplayer.com.br/19144329-Quilombos-no-brasil-e-a-singularidade-de-palmares.html> <acesso 30 nov. 2018>

SOUZA, Ana Lúcia Silva [et al.]. De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros _Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

VIEIRA FILHO, Raphael Rodrigues V657. História da África / Raphael Rodrigues Vieira Filho. Salvador: COORDENAÇÃO UAB / UNEB, 2012.

VISENTINI, Paulo Fagundes. História da África e dos africanos / Paulo Fagundes Visentini, Luiz Dario Teixeira Ribeiro, Analúcia Danilevicz Pereira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Sites consultados:

<http://jorcemar.blogspot.com/2012/09/mitologia-africana.html> <acesso 20 out. 2018>

<http://www.capoarte.vl0.com.br> <acesso 19 dez. 2018>

<http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/culturas-ludicas-em-areas-ribeirinhas/> <acesso 9 nov. 2018>

<http://www.disquequilombola.com.br/bastidores/telefone-de-lata/> <acesso 29 out. 2018>

<http://www.historiadetudo.com/historia-da-capoeira> <acesso 18 out. 2018>

https://www.ebiografia.com/nelson_mandela <acesso 29 set. 2018>

<https://www.geledes.org.br> <acesso 8 out. 2018>

<https://www.google.com/search?q=religião+africana+para+crianças&sa> <acesso 5 dez. 2018>

<http://www.pucrs.br/edipucrs/erematsul/comunicacoes/38VINICIUSCARVALHOBECK.pdf> <acesso 10 dez. 2018>

<https://www.somatematica.com.br/poemas/p95.php> <acesso 29 nov. 2018>

TEXTOS – BASE



passeidireto.com

Oficina Pedagógica 1 **HISTÓRIA DA ÁFRICA, MINHA HISTÓRIA**

TEXTO-BASE 01

Metodologia e pré-história da África

Durante muito tempo, os historiadores acreditaram que os povos da África não haviam desenvolvido uma história autônoma, no quadro de uma evolução que lhes fosse peculiar. Tudo o que representava uma aquisição cultural parecia ter sido levado até eles do exterior por vagas migratórias vindas da Ásia. A teoria camítica foi sustentada por muitos linguistas e difundida da Alemanha para além da Europa ocidental, até no período entre as duas guerras, quando ela deveria desmoronar.

O primeiro golpe veio em 1924 com a descoberta do *Australopithecus*, na província do Cabo (África do Sul). Seguiram-se outras descobertas tanto no norte como no sul da África. Todos esses documentos demonstram que o desenvolvimento do homem em toda a sua variedade racial teve lugar, desde as origens, no interior do continente africano. Assim, a teoria segundo a qual a África foi povoada por vagas migratórias provenientes do exterior tornou-se insustentável, sendo a África o único continente onde se encontram, numa linha evolutiva ininterrupta, todos os estágios do desenvolvimento do homem. Fica assim confirmada a teoria de Darwin, que apontava a África como o lugar de origem do homem.

Em geral, os indicadores antropológicos fornecem referências mais estáveis que os fatos da língua, que sofrem transformações rápidas, por vezes no espaço de algumas gerações. Pode-se afirmar que a distribuição dos tipos “raciais” modernos no continente africano reproduz, em essência, o modelo antigo dos grandes grupos antropológicos. Os vários tipos mediterrânicos são representados no norte da África desde uma era muito longínqua. A África Oriental foi habitada por povos do tipo etiopoide, enquanto a parte sul do continente foi ocupada por grupos san; os pigmeus apareceram, provavelmente, nas florestas tropicais e equatoriais, constituindo um grupo distinto.

A “raça” negra de tipo conhecido como sudanes ou “congoles” individualizou-se para se adaptar as condições das latitudes tropicais, principalmente na África Ocidental. Esqueletos do tipo negroide de várias épocas foram encontrados no Saara e na Nigéria meridional, fato que sugere ter sido a região foco original desse tipo humano. A partir do estudo das pinturas rupestres no Saara, fica claro que a população negra predominou nessa região. A antiga população da Líbia era bastante heterogênea, assim como a composição étnica da população do Vale do Nilo, onde grupos etiopoides e afro-mediterrânicos misturaram-se a negros do tipo sudanes. O mesmo tipo de miscigenação provavelmente ocorreu em todas as bacias fluviolacustres vizinhas ao deserto: baixo Senegal, médio Níger, Chade.

Os antropólogos supõem que o africano da floresta tinha estatura baixa e pele clara, enquanto o africano da savana e do Sahel seria esguio e de pele escura. Entretanto, cabe evitar uma visão parcial, já que muitos fatores operam simultaneamente. Por exemplo, a migração de grupos com heranças genéticas diferentes mobilizava duas fontes possíveis de mutação: primeiro, a mudança de biótipo, em seguida, o encontro de grupos diferentes, com a possibilidade de cruzamento. No entanto, deve-se ter sempre em mente a combinação dos fatores postos em jogo pelo próprio movimento da história, como no caso controverso dos pigmeus e dos san. De qualquer modo, a mais antiga população da África meridional não deve ser restringida aos pigmeus nas florestas e aos san nas savanas. Ao lado destes, outros povos devem ter existido. Descobriu-se em Angola o grupo dos kwadi, que aproxima-se muito dos san. Também os otavi, remanescentes de grupos antigos. Tal complexidade transparece nos planos lexical e fonético das línguas banto. Assim, existem discrepâncias entre elas, muitas vezes resultado da influência de um substrato linguístico preexistente.

As savanas da África Oriental foram, sem dúvida, a primeira região do continente a ser povoada. Hoje são habitadas por negros de língua banto, que foram precedidos pelos grupos san e khoi-khoi. Outros povos da mesma região falam línguas cuchíticas ou pertencentes a outros grupos. Todas essas línguas são anteriores a expansão das línguas banto, algumas das quais apareceram em épocas relativamente recentes.

TEXTO-BASE 02

O ambiente geográfico, os grandes grupos étnicos e a cultura africana

Foi na África que surgiu o Homo Sapiens, há cerca de 160 mil anos, bem como a primeira civilização, o Egito, há 5 mil anos. A evolução da espécie humana teve início na África Oriental e na Meridional, ponto de partida para a colonização do restante do continente e do mundo, quando estas foram se adaptando a novos ambientes e especializando-se até surgirem grupos étnico-linguísticos diferenciados. Mas somente nas últimas décadas do século XX a África deixou de ser um continente subpovoado. Diante de todas essas dificuldades, as sociedades africanas acabaram se especializando em maximizar o número de vidas humanas e as formas de colonizar a terra.

Durante muito tempo os sistemas agrícolas foram móveis, ou seja, eram adaptados ao ambiente ao invés de o transformarem. O pensamento social centrava-se, portanto, na fertilidade e na defesa do homem perante a natureza. As populações, de número restrito e que detinham grandes extensões de terra, manifestavam as diferenças sociais a partir do controle sobre o povo, a posse de metais preciosos e a criação de gado onde o ambiente permitia (sobretudo no leste e no sul).

Assim, na África o poder estava mais relacionado ao controle de pessoas e rebanhos do que ao domínio permanente de uma porção de terra. Daí que os chamados “impérios africanos” não representavam exatamente entidades territoriais, com fronteiras definidas, como na Europa. E esses impérios, por não permanecerem longo tempo em um lugar, deixaram uma quantidade relativamente limitada de ruínas arquitetônicas. As grandes migrações africanas se encerraram muito recentemente, há pouco mais de dois séculos, ou seja, paralelamente à penetração europeia.

Algumas regiões escaparam a essas limitações, como, por exemplo, o norte da África, embora submetido a um distanciamento relativo em referência ao restante do continente pelo Saara. Do outro lado, na maior parte da África Tropical, o primeiro envolvimento com o mundo exterior em larga escala ocorreu por conta do tráfico de escravos e do comércio de sal, ouro, marfim, algumas especiarias e óleo de palma. Por ironia, um continente subpovoado foi o grande exportador de pessoas em troca de mercadorias. Hoje, o continente procura superar os efeitos do imperialismo e do colonialismo, característicos do século XIX, e da interrupção de seu desenvolvimento espontâneo.

O continente africano está separado da Europa pelo Mar Mediterrâneo e da Ásia pelo Mar Vermelho, mas liga-se a ela por meio da sua extremidade nordeste, o Istmo de Suez. A principal subdivisão da África refere-se às duas regiões que ficam ao norte e ao sul do Deserto do Saara – África Subsaariana, ou África Negra, e norte da África, ou Magreb (ocidente, em árabe). Sendo o terceiro maior continente da Terra, a África ocupa, juntamente com as ilhas adjacentes, uma superfície de aproximadamente 30 milhões de km², mais de 20% do total da massa terrestre, formando um espaço compacto. Com exceção dos Montes Atlas, no norte, do maciço etíope e do Drakensberg sul-africano, o território africano é um planalto vasto e ondulado, marcado por quatro grandes bacias hidrográficas: a do Nilo, a do Níger, a do Congo e a do Zambeze.

A África pode ser dividida, geograficamente, em três regiões distintas: o planalto setentrional, os planaltos central e meridional e as montanhas do leste. Em geral, a altitude do continente aumenta de noroeste para sudeste. A característica peculiar do planalto setentrional é o Deserto do Saara, que se estende por mais de um quarto do território africano. As faixas litorâneas baixas, com exceção da costa mediterrânea e da costa da Guiné, são estreitas e elevam-se bruscamente em direção ao planalto. O litoral se caracteriza por extensões contínuas, quase sem reentrâncias e portos de águas profundas e com uma plataforma continental muito exígua, o que limita as possibilidades de pesca e jazidas de petróleo off-shore. Por fim, os rios praticamente não são navegáveis a grandes embarcações, devido a um grande número de corredeiras, dificultando o acesso ao interior do continente. Outra característica peculiar é que boa parte dos rios africanos corre para o interior do continente, não atingindo o mar.

A África é riquíssima em recursos minerais, possuindo em seu subsolo a maioria dos minerais conhecidos, sobretudo os mais raros e valiosos, muitos deles em quantidades notáveis. Sua principal atividade econômica refere-se à mineração, principalmente nas grandes jazidas de carvão, reservas de petróleo e de gás natural, bem como as maiores reservas do mundo de ouro, diamantes, cobre, bauxita, manganês, níquel, rádio, germânio, lítio, titânio e fosfato. Os principais países produtores desses minérios são República Democrática do Congo, África do Sul e Namíbia, que juntos, por exemplo, representam aproximadamente 98% da produção mundial de diamantes. O ouro é extraído, principalmente, no território sul-africano, no Zimbábue e em Gana, representando 50% do total comercializado mundialmente.

A profunda contradição do continente africano fica explícita numa comparação referente à energia.

Há aproximadamente 66 bilhões de barris de petróleo apenas ao sul do Saara e inúmeras jazidas de gás natural, mas a maior parte da energia consumida na África provém da lenha (90%). A segunda atividade econômica mais importante no continente é a agricultura, praticada de três formas específicas – a de subsistência, em sistema de rotação de terras, desenvolvida por nativos nas áreas de floresta e savana; a permanente, realizada por povos berberes no Marrocos, felás no Egito e alguns povos negros da África Ocidental e da Meridional; e a plantation, cultivo de produtos tropicais em grande escala, direcionada para a exportação. Dentre esses produtos agrícolas exportados encontram-se, principalmente, o café, o cacau, a borracha, a cana-de-açúcar, o algodão, o amendoim e o azeite de dendê.

Já a pecuária é pouco praticada nas áreas equatoriais e tropicais, mas, na zona norte africana (Egito, Líbia, Marrocos, Argélia e Tunísia), há grandes criações de camelos, ovinos e caprinos. O nível de industrialização africano é bastante baixo, existindo, no entanto, ao norte do continente, indústrias relativamente bem desenvolvidas, especialmente no Egito (alimentícia, petrolífera, têxtil e siderúrgica) e na Argélia (óleos vegetais e máquinas agrícolas). No sul africano, também há industrialização média no Zimbábue (alimentícia e de energia) e na África do Sul (têxtil, alimentícia, química, siderúrgica, metalúrgica e de equipamentos de transporte).

Atualmente vive no continente africano quase um bilhão de pessoas, com uma densidade de 30,6 habitantes por km². A população urbana é de, aproximadamente, 40%, ao passo que a rural é de 60%. O continente está dividido em cerca de oitocentos grupos étnicos, cada qual com sua própria língua e cultura. A distribuição populacional da África é muito irregular. As regiões desérticas são quase desabitadas. Em compensação, nas regiões às margens do Rio Nilo, nos vales do Marrocos, na Tunísia, na Nigéria, na área urbano-industrial da África do Sul e na região dos grandes lagos a densidade é bastante elevada. Ruanda e Burundi, por exemplo, destacam-se por estarem entre as mais altas densidades demográficas do mundo.

Na parte norte do continente, inclusive no Saara, predominam os povos caucasoides, principalmente berberes e árabes, constituindo, aproximadamente, a quarta parte da população do continente. Ao sul do Saara predominam os povos negroides, cerca de 70% da população africana. Na África Meridional ainda existem alguns elementos dos povos khoisan, os habitantes originais. Os pigmeus concentram-se na bacia do Rio Congo e na Tanzânia. Agrupados principalmente na África Meridional vivem 5 milhões de brancos de origem europeia.

Na África são faladas mais de mil línguas diferentes, que são divididas em quatro famílias: as afroasiáticas, as khoisan, as nígero-congolesas e as nilo-saarianas. Além do árabe, as mais faladas são o suaflê e o hausa. Há também várias línguas que pertencem a famílias de línguas não africanas, como a malgaxe, que é uma língua austronésia (malaia), e o afrikaaner (derivado do holandês, mas que se pode considerar uma língua “nativa”), pertencente à família das línguas indo-europeias, assim como a maioria das línguas crioulas da África. Além disso, a maior parte dos países africanos adotou, pelo menos como uma de suas línguas oficiais, uma língua europeia (português, francês e inglês nas respectivas ex-colônias), sendo que essas línguas são, geralmente, faladas pela população urbana desses países e, particularmente, por todas as pessoas com uma escolaridade significativa. As línguas alemã, italiana e espanhola são ainda faladas por minorias na Namíbia e Camarões, Eritreia, Líbia e Somália, Marrocos, Saara Ocidental e Guiné Equatorial, respectivamente.

O entendimento das religiões africanas tradicionais se torna mais complicado devido à incorporação pelas mesmas de outros elementos provindos dos contatos com o exterior, notadamente do islamismo, e mais tarde do cristianismo. Assim, segundo Tedanga (2005), para caracterizar as práticas religiosas na África tradicional os estudiosos das religiões e antropólogos do mundo moderno fabricaram todo tipo de denominação reducionista e ideológica das crenças africanas. Nesse sentido, encontramos na literatura conceitos como animismo, fetichismo, ancestralismo, magismo e totemismo, entre outros. Independentemente do termo ou conceito que se use, percebe-se a carga reducionista. No entanto, se consideramos que fetichismo, animismo ou totemismo são três fenômenos da vida humana, é normal que a religião africana tenha interesse por eles, embora seja abusivo reduzir o conjunto de suas crenças focando somente esses elementos.

Importa dizer que as religiões da África são tão diversas quanto as línguas e etnias do continente, já que cada uma delas tem seus deuses, gênios ou ancestrais cuja adoração, ritos, oração ou sacrifício segue uma lógica única. Por isso, segundo Dieng (2007), à primeira vista tudo parece ser diferente entre as religiões dos dogons, dos malis e dos zulus da África do Sul, ou entre os pangos e os iorubás da Nigéria. Porém, um olhar mais aproximado pode diagnosticar algumas características fundamentais, que são idênticas entre esses cultos essencialmente destinados a ligar os homens ao mundo invisível, seja na forma natural ou sobrenatural. Na África, os povos têm mais ou menos a mesma concepção sobre seus ancestrais, sobre os gênios, seus modos de encarnação ou de reencarnação, bem como o entendimento sobre os vivos. Portanto, pode-se

encontrar no totemismo e no fetichismo uma relação sutil entre o homem, o animal e a natureza.

Grosso modo, a cultura e a religião são dois elementos fundamentais para o entendimento da sociedade tradicional africana desde o período pré-colonial até a atualidade. Porém, continuam pouco conhecidas e, principalmente, encaradas a partir do etnocentrismo ocidental, pois sempre foi importante justificar a presença estrangeira no continente africano. Mas, independentemente dos aspectos negativos dessa presença, importa dizer que as crenças tiveram uma influência profunda sobre a organização social africana, centrada no núcleo tradicional, baseada no clã dirigido pelos anciãos.

(Texto de Analúcia Danilevicz Pereira. In: História da África e dos africanos / Paulo Fagundes Visentini, Luiz Dario Teixeira Ribeiro, Analúcia Danilevicz Pereira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013)

Oficina Pedagógica 2

A HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL: da escravidão de ontem às comunidades de hoje

TEXTO-BASE 01

O sistema colonial: o latifúndio, a escravidão e o tráfico negreiro

As relações entre a África e o Brasil ocorreram nos marcos do antigo sistema colonial. O Brasil passou a integrar a economia mundial, formada a partir do século XVI, quando começaram a se estabelecer as redes comerciais interoceânicas, mas, evidentemente, em uma posição periférica. A colônia existia em função da metrópole e do mercado europeu, e seu grau de prosperidade dependia das altas e baixas de seus produtos (pau-brasil, açúcar, ouro, diamantes, couros, algodão, arroz, anil e tabaco) no mercado internacional.

A história econômica do Brasil colonial estruturou-se sobre três grandes pilares – a dependência externa, o latifúndio e a escravidão. O latifúndio caracterizou-se, economicamente, pela monocultura e, em termos sociais, pela mentalidade aristocrática do proprietário rural. A abundância de terras e a baixa produtividade fomentaram a permanente ampliação das propriedades. Assim, em um contexto de abundância de terras e escassez de mão de obra, pode-se considerar que o escravo era preferível a um assalariado, pois este último poderia tornar-se facilmente proprietário. Para o escravo, era impossível abandonar o trabalho da plantation. Além disso, o tráfico viabilizava economicamente a manutenção de entrepostos e de bases na costa africana, articulando, realmente, um império marítimo mundial.

A mão de obra indígena escravizada foi utilizada inicialmente em regiões mais pobres. Entretanto, a escravidão dos africanos e de seus descendentes foi a mais significativa. Milhões de escravos africanos entraram no Brasil até o século XIX, vindos da Guiné, Angola e Moçambique em três grandes levas, de acordo com a procedência predominante – da Guiné, no século XVI, de Angola, no século XVII e da Costa do Ouro (ou Costa da Mina, para os portugueses), no século XVIII. A imprecisão dos dados relativos ao tráfico legal e a estimativa para os números de contrabando impede um censo confiável. Todavia, sugere-se que cerca de 10 milhões de homens e mulheres foram levados da África pelo tráfico atlântico. Ressalta-se que o número de homens escravos foi imensamente superior ao de mulheres.

No Brasil, os principais portos negreiros, nos séculos XVI e XVII, foram os de Pernambuco e da Bahia. Com a descoberta de ouro, no século XVIII, o eixo transferiu-se para o Rio de Janeiro. Sob o ponto de vista econômico, o tráfico de escravos foi um dos maiores empreendimentos comerciais do mundo atlântico. O tráfico transformou-se rapidamente de uma atividade isolada, no século XVI, em um esquema organizado por sociedades comerciais, no século XVIII.

Por outro lado, o tráfico envolveu comunidades inteiras na África. Os europeus, aproveitando-se das guerras entre os diferentes grupos africanos, nas quais os vencidos eram

aprisionados e vendidos aos seus representantes comerciais no litoral africano, providenciavam o embarque para a América mediante o pagamento do imposto de saída. A operação de compra e venda do escravo acontecia mediante o pagamento em moeda, ouro e prata e, mais frequentemente, pelo escambo. Fumo, tecidos, pólvora e armas eram trocados por escravos. Importante destacar, a introdução das armas de fogo nas sociedades africanas foi elemento decisivo para a desestruturação das comunidades tradicionais.

Os escravos africanos eram transportados em navios superlotados, sem condições de higiene e mal alimentados. Estima-se em torno de 30% a mortalidade dos cativos. Essa passou a ser uma preocupação para os traficantes, que viram sua margem de lucro diminuída. Nas primeiras décadas do século XIX, por exemplo, a mortalidade dos escravos africanos caiu para algo entre 7% e 10%. Os navios negreiros funcionavam também como correio e embaixada nas relações entre a África e o Brasil. Não só funcionavam como forma de comunicação entre as autoridades africanas e seus súditos no cativeiro, como dos exilados políticos com seus partidários, que continuavam a atuar na África. A escravidão serviu também como desterro político.

No Brasil, o escravo recém-chegado era transportado para o mercado, operação sob a qual incidia novo imposto, dessa vez de entrada, antes de, finalmente, ser vendido ao comprador final por um preço médio que evoluiu de 20 mil réis no final do século XVI para 50 mil réis em 1650, 200 mil réis na primeira metade do século XVIII e 300 mil réis no início do século XIX. O escravo africano foi utilizado em quase todas as atividades econômicas e havia claramente a preferência pelo negro, pois os africanos tinham, em geral, um padrão cultural mais próximo às necessidades dos portugueses – conheciam melhor do que os índios a agricultura e possuíam mais habilidades para a utilização dos metais e para o artesanato. Em outras palavras, dominavam com mais destreza as técnicas de produção.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à ampliação do tráfico e sua organização em sólidas bases empresariais, o que permitiu criar um mercado negreiro transatlântico e garantir estabilidade ao fluxo de mão de obra, aumentando a oferta. A atuação da Igreja, a partir da ação dos jesuítas, também contribuiu para a preferência pelos negros ao condenar a escravização dos indígenas. Por fim, o escravo negro era utilizado nas regiões de maior poder aquisitivo, enquanto o índio continuou servindo como mão de obra nas regiões menos abastadas, impossibilitadas de importar o africano e excluídas por isso das rotas do tráfico.

(Texto de Analúcia Danilevicz Pereira. In: História da África e dos africanos / Paulo Fagundes Visentini, Luiz Dario Teixeira Ribeiro, Analúcia Danilevicz Pereira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013)

TEXTO-BASE 02

Quilombos no Brasil e a singularidade de Palmares

O objetivo deste texto é oferecer a profissionais da Educação formal e não-formal subsídios a respeito da contribuição dos Quilombos articulados a outros diferentes núcleos de resistência ao colonialismo, à escravidão, à dominação ocidental-europeia e, ao mesmo tempo, apontar para o significado dessa memória de nossos antepassados e sua continuidade afro-brasileira, na sociedade contemporânea. Essas organizações, são hoje, denominadas Comunidades Remanescentes de Quilombos.

Os Quilombos representam uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil, em resistência ao sistema colonial-escravista, atuando sobre questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país, sob a inspiração, liderança e orientação político ideológica de africanos escravizados e de seus descendentes de africanos nascidos no Brasil. O processo de colonização e escravidão no Brasil durou mais de 300 anos. O Brasil foi

o último país do mundo a abolir a escravidão, através de uma lei que atirou os ex-escravizados numa sociedade na qual estes não tinham condições mínimas de sobrevivência.

Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio-econômico-política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural. (NASCIMENTO, 1980, p.32).

Desde o princípio da colonização no século XVI, os africanos escravizados se engajaram num combate firme contra a condição de escravizados em núcleos de resistência diversos. Os quilombos, entre os quais destaca-se a República de Palmares, a Revolta dos Alfiates, Balaiada, Revolta dos Malês, entre tantos outros núcleos que continuam no pós-abolição em oposição às consequências da escravidão, continuam numa luta por uma liberdade que sempre lhes foi negada (NASCIMENTO, 1980).

Os Quilombos continuam sendo sociedades livres, igualitárias, justas/soberanas em busca de felicidade. Eram sociedades político-militares, que nasceram de movimentos de insurreições, levantes, revoltas armadas, proclamando a queda do sistema escravocrata. Frequentemente aqueles movimentos tomavam a forma de quilombos à semelhança de Palmares. Os quilombos existiram em múltiplos pontos do país em decorrência das lutas ocorridas em diferentes lugares onde houvesse negação de liberdade, dominação, desrespeito a direitos, crescidas de preconceitos, desigualdades e racismo.

A dimensão dos quilombos variava de acordo com a proporção de habitantes, tamanho das terras ocupadas, e estrutura da produção agrícola organizada nos lugares onde se eram estruturados. Os quilombos eram sociedades avançadas, do ponto de vista da organização, dos princípios, de valores, de práticas de socialização, de regime de propriedade.

Nessa perspectiva de articulação entre a luta dos quilombos e a densidade da resistência negra em outras iniciativas, na dinâmica do combate à escravidão, Nascimento (1980) nos relembra que a memória dos afro-brasileiros não se inicia com o tráfico de africanos escravizados, nem nos primórdios da escravização dos africanos no século XV. Ao contrário, os africanos trouxeram consigo saberes a respeito das mais diversas áreas do conhecimento: culturas, religiões, línguas, artes, ciências, tecnologias.

Africanos de diferentes grupos étnicos mesclam-se nos quilombos, como forma de resistir a uma determinação política anterior de separá-los de tudo o que significasse expressão identitárias de um povo: línguas, famílias, costumes, religiões, tradições. Tudo isso é retomado em todos os momentos da resistência quilombola, na reinvenção de políticas e estratégias de luta pela liberdade, sempre com postura crítica, face ao colonizador, ao escravocrata, ao imperialista.

Esses núcleos de resistência têm continuidade e interagem com os quilombos através de suas quilombolas tradições, valores, costumes, mitologias, rituais, formas organizativas, organização familiar, experiência de socialização, o que alguns autores denominam de comunalismo africano.

Os quilombos viviam nas florestas, nas matas, nas montanhas e, ao mesmo tempo, em contato com a sociedade envolvente que as rodeava, as vigiava, controlava e perseguia.

Hoje, no Brasil, estudos realizados por diferentes profissionais educadores, sociólogos, antropólogos, historiadores e juristas buscam determinados critérios para denominar a luta quilombola: comunidades negras rurais, terras de pretos, remanescentes de comunidades de quilombos, hoje Comunidades Remanescentes de Quilombos compreendendo: descendentes

dos primeiros habitantes da terra; trabalhadores rurais que ali mantêm sua residência habitual ou permaneçam emocionalmente vinculados (LINHARES, 2002).

(Trecho do texto de SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Quilombos no Brasil e a singularidade de Palmares. Salvador, 2014. Disponível em <https://docplayer.com.br/19144329-Quilombos-no-brasil-e-a-singularidade-de-palmares.html> <acesso 30 nov. 2018>)

Oficina Pedagógica 3 **PRECONCEITO, RACISMO E DIREITOS ÉTNICOS**

TEXTO-BASE 01

Teorias relativas às “raças” e história da África

Se admitirmos que a espécie humana pertence a um único tronco, a teoria das “raças” só pode ser desenvolvida dentro do contexto do evolucionismo. A raciação se inscreve no processo geral da evolução diversificadora. Baseia-se num estoque gênico diferente, causado por oscilação genética ou por seleção natural. Esta conduz a uma diversificação adaptativa. Na África, ambos os processos devem ter ocorrido. Do ponto de vista biológico, os homens de uma “raça” têm em comum alguns fatores genéticos que num outro grupo “racial” são substituídos por seus alelos; entre os mestiços, coexistem os dois tipos de genes.

Contudo, os métodos tradicionais de análise das raças humanas, como o hemotipológico e o populacional, encontram dificuldades para se sustentar, porque seus parâmetros se multiplicam enormemente e apresentam resultados que levam a conclusão de que os indivíduos do mesmo grupo “racial” diferem mais uns dos outros que as “raças”. É por isso que cada vez mais especialistas adotam a posição radical que consiste em negar a existência de qualquer raça.

Em 1952, Livingstone publicava seu famoso artigo “Da não existência das raças humanas”. Diante da enorme complexidade e da inconsistência dos critérios para qualificar as raças, ele recomendava a renúncia ao sistema lineano de classificação, sugerindo uma árvore genealógica. Nessa linha de pensamento, alguns especialistas concluem que “toda teoria das raças é insuficiente e mítica”. É por isso que a UNESCO declarou: “A raça é menos um fenômeno biológico do que um mito social”.

Porém, mesmo que essa abordagem fosse mais científica, mesmo que esses territórios genéticos mutáveis fossem realmente aceitos pelas comunidades em questão, poderíamos dizer que os sentimentos de tipo “racial” seriam suprimidos? O mito racial tem permanecido vivo e alguns morfologistas impenitentes continuam a alimentar esse fogo.

De todas as teses, hipóteses e teorias, devemos conservar o caráter dinâmico dos fenômenos “raciais”, tendo em mente que se trata de um dinamismo lento e espesso, que se exerce sobre uma enorme quantidade de registros. Nessa dinâmica, dois componentes agem em conjunto: o patrimônio genético e o meio ambiente. As mudanças que resultam da interação desses dois fatores intervêm seja sob a forma incontrolável da seleção e da migração genética (mestiçagem), seja sob a forma casual da oscilação genética ou da mutação. Em resumo, é toda a história de uma população que explica sua presentefacies “racial”, incluindo, através da interpretação das representações coletivas, as religiões, os costumes alimentares, de vestuário e outros.

O que dizer da *situação racial do continente africano*? Embora não se possa traçar uma fronteira linear, dois grandes grupos “raciais” são identificáveis no continente africano dos dois lados do Saara: no norte, o grupo árabe-berbere (líbios, semitas, fenícios, assírios, gregos, romanos, turcos etc.); no sul, o grupo negro. Convém notar que as mudanças climáticas provocaram durante milênios numerosas mesclas populacionais. A variedade dos fenótipos

africanos é sinal de uma evolução longa do continente. Com certeza, a história da África não é uma história de “raças”.

Contudo, para justificar uma certa história, abusou-se demais do mito pseudocientífico da superioridade de algumas “raças”. Ainda hoje, o mestiço é considerado branco no Brasil e preto nos Estados Unidos da América. A ciência antropológica, que já demonstrou amplamente não haver nenhuma relação entre a raça e o grau de inteligência, constata que essa conexão as vezes existe entre raça e classe social. A preeminência histórica da cultura sobre a biologia é evidente desde a aparição do gênero *homo* no planeta. Quando irá tal evidência impor-se aos espíritos?

(Trecho do livro *Síntese da coleção História Geral da África : Pré-história ao século XVI* /coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha, Mariana Blanco Rincón, Muryatan Santana Barbosa - Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013)

TEXTO-BASE 02

Os direitos humanos e as minorias

É inegável que a Declaração Universal dos Direitos Humanos refletiu a necessidade de proteção específica de certas populações, grupos e indivíduos que ao longo dos tempos foram violados em seus direitos, sendo este justamente o caso dos afrodescendentes, usualmente, vítimas de preconceito e racismo.

Aliás, nesse sentido surgiu a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial adotada pela Organização das Nações Unidas em 21 de dezembro de 1965 e ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968, a qual integra o denominado sistema especial de proteção dos direitos humanos que, ao contrário do sistema geral, é endereçado a um sujeito de direito concreto, visto em sua especificidade e na concreticidade de suas diversas relações. Daí apontar-se não mais ao indivíduo genérica e abstratamente considerado, mas ao indivíduo especificado, considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça [...].

Assim, visando eliminar e combater doutrinas e práticas racistas, a Convenção estabelece que, por discriminação racial entende-se qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência, baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que têm por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública.

Por outro lado, a Constituição Federal de 1988, reafirma que um dos objetivos principais da República Federativa do Brasil é combater o preconceito e qualquer forma de discriminação (inciso IV do artigo 3º), devendo ser punida qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais (inciso XLI do artigo 5º), em especial a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível (inciso XLII do artigo 5º).

Nessa esteira merecem destaque na legislação infraconstitucional pátria:

- Lei 7716/89: define os diversos crimes resultantes de preconceito de raça

e de cor, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/10) que visa garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica;

- §3º do artigo 140 do Código Penal: define o crime de injúria racial;
- Lei 12.711/12 e Decreto 7.824/12: A chamada “Lei de Cotas” garante percentuais mínimos de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio para estudantes pretos, pardos, indígenas e também para aqueles de famílias de rendas menores egressos das escolas públicas.

(Trecho do material teórico *Direitos Humanos e a questão da diversidade*/ coordenação de Paulo Celso Sanvito-Cruzeiro do Sul Educacional, s/d. Disponível em www.scribd.com <acesso 01 dez. 2018>)

Oficina Pedagógica 4

HISTÓRIA DA MINHA COMUNIDADE E BIOGRAFIA DOS ANCIÃOS

TEXTO-BASE 01

Uma breve sistematização das histórias ouvidas e contadas

No tempo da escravidão, existiam no território maranhense, muitas fazendas de criação de gado, plantação de cana-de-açúcar, além de grandes engenhos destinados a produção de gêneros como açúcar, cachaça, garapa, rapadura, e onde todo o trabalho era realizado pelos escravos africanos.

Nessa época, havia na cidade de Bequimão/MA uma grande quantidade dessas fazendas com engenhos. Uma delas, de propriedade de espanhóis, ficava situada num lugar chamado “Baiano”. Seu dono se chamava Vital Rodrigues, e posteriormente, com a mortedeste, a fazenda foi passada para seu filho Francisco Rodrigues, o *Chicó*, como era mais conhecido.

Na propriedade, além da grande variedade de criação de animais, existia também uma pequena fábrica de tecido, além de um engenho de cana-de-açúcar. Tanto durante o período de escravidão, como depois deste, todas as pessoas que ali viviam e trabalhavam/serviam, tiravam de lá o seu sustento.

Com a Abolição da Escravatura em 1888, o Brasil caminhou aos poucos para uma grande crise econômica, em razão da não possibilidade de importação de novos escravos. Com isso, a maioria das fazendas e engenhos maranhenses declinou, o que levou ao abandono das mesmas por parte de seus donos. E foi o que aconteceu em Baiano: com a falência, os filhos de Chicó, venderam o engenho para uma pessoa da cidade de Pinheiro (município vizinho), repartiram seus quinhões de terra e procuraram outros locais paramorar.

Naquela situação, muitos dos ex-escravos e seus descendentes, por não terem para onde ir, acabaram permanecendo na mesma localidade, formando assim um grande quilombo, composto por comunidades que hoje trazem o nome de Santa Rita, Mafra, Quindiuá e Ramal de Quindiuá.

A comunidade Ramal de Quindiuá, acima mencionada, traz uma história de formação bem particular. Para entender como tudo aconteceu, se faz necessário destacar um segundo ponto, relacionado agora a uma pessoa específica, peça importante na constituição desta comunidade: *Guilhermina Rosa Amorim*.

Guilhermina era filha de escravos e nasceu na cidade de Alcântara/MA, há mais de 150 anos. Ainda jovem, como tantos outros negros escravizados, arriscou uma fuga para escapar do regime de escravidão. Segundo memórias de seus descendentes, a mesma fez o trajeto a pé até encontrar abrigo na fazenda do Baiano.

Apesar de a referida fazenda também possuir escravos, naquele lugar, assim como em tantos outros, a submissão já não se manifestava de forma tão severa; pois naquele período a escravidão brasileira já apontava para o seu fim. Em geral, as pessoas serviam em troca de mantimentos ou de alguns trocados.

Guilhermina, ao perceber que aquele poderia ser um lugar seguro para não ser encontrada pelo seu antigo dono, logo se misturou aos escravos existentes no local. Pouco tempo depois, casou-se com Gregorio Antonio Amorim, com o qual formou uma família com 07 filhos: Augenio Diego Amorim, Aurino Amorim, Pedro Olicio Amorim, José Amorim, Vita Amorim, Felicia Amorim, e Pedro Emiliano Amorim. A família passou a morar num local um pouco afastado do Baiano, cerca de 2km distante, o qual denominaram de “Carará”. Com algum tempo, os filhos também casaram e formaram suas famílias naquele mesmo local. Além disso, posteriormente, outras famílias foram se deslocando para lá. Guilhermina morreu no Carará, há pouco mais de 40 anos, com 110 anos de idade. Segundo depoimentos, a mesma sempre foi dedicada ao trabalho na lavoura e até hoje, existe na região do Baiano, inúmeros bananais plantados por ela.

O tempo se passou e por volta dos anos 60, houve por parte do então governo do Estado, a proposta de construção de uma rodovia, assim como uma ponte em cima do rio Pericumã, a qual ligaria Bequimão a cidade de Central do Maranhão. Posteriormente, foi aberta uma estrada (o que seria o primórdio desta rodovia), que se inicia a partir do povoado de Quindiuá e termina na beira do rio Pericumã.

A formação da comunidade Ramal de Quindiuá, se deu a partir da abertura da via mencionada. Os moradores das regiões do *Carará* e do *Baiano* migraram para a beira da estrada pela facilidade de acesso para a sede do município. Por conta da proximidade com o início da via de acesso com povoado de Quindiuá, a região ocupada pelos novos moradores passou a ser chamada de *Ramal de Quindiuá*.

(Trecho do artigo *História e memória de quilombo: raízes, relatos da comunidade Ramal de Quindiuá em Bequimão/Ma*. [Dinalva P. Gonçalves/Pedra Paula P. Gonçalves]. **Revista da ABPN**, dez. 2017. Disponível em <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/486> < acesso 04 dez. 2018 >)

TEXTO-BASE 02

Biografia de Nelson Mandela

Nelson Mandela (1918-2013) foi presidente da África do Sul. Foi o líder do movimento contra o Apartheid - legislação que segregava os negros no país. Condenado em 1964 à prisão perpetua, foi libertado em 1990, depois de grande pressão internacional. Recebeu o “Prêmio Nobel da Paz”, em dezembro de 1993, pela sua luta contra o regime de segregação racial.

Nelson Mandela (1918-2013) nasceu em Mvezo, África do Sul, no dia 18 de julho de 1918. Nascido em uma família de nobreza tribal, da etnia Xhosa, recebeu o nome de Rolihlahla Dalibhunga Mandela. Em 1925 ingressou na escola primária, onde recebeu da professora o nome de Nelson, em homenagem ao Almirante Horatio Nelson, seguindo um costume de dar nomes ingleses a todas as crianças que frequentavam a escola.

Com nove anos, com a morte do seu pai, Mandela foi levado para a vila real, onde ficou aos cuidados do regente do povo Tambu. Ao terminar sua formação elementar, entrou na escola preparatória Clarkebury Boarding Institute, um colégio exclusivo para negros, onde estudou cultura ocidental. Ingressou no Colégio Healdtown, onde era interno.

Em 1939, Mandela ingressou no curso de Direito, na “Universidade de Fort Hare”, a primeira a ministrar cursos para negros. Por se envolver em protestos, junto com o movimento estudantil, contra a falta de democracia racial na instituição, foi obrigado a abandonar o curso. Mudou-se para “Joanesburgo”, onde se deparou com o regime de terror imposto à maioria negra.

Em 1943, concluiu o bacharelado em Artes pela Universidade da África do Sul. Após obter autorização, continuou os estudos de Direito, por correspondência, na universidade de Fort Hare. Mais tarde receberia o título de "Doutor Honoris Causa", na tentativa de compensar a sua expulsão.

A segregação racial, a falta de direitos políticos e civis e o confinamento dos negros em regiões determinadas pelo governo branco provocava a luta clandestina do negro. O principal instrumento de representação política desses negros era o Congresso Nacional Africano (CNA), cujo líder maior era Nelson Mandela. Em 1944, junto com Walter Sisulo e Oliver Tambo, fundou a Liga Jovem do CNA. Nesse mesmo ano casou-se com Evelyn Mase, com quem teve quatro filhos. Em 1956 o casal se separou. Em 1958 casou-se com a militante antiapartheid, Winnie Madikizela, de quem viria a se separar em 1992.

Em 1960, centenas de líderes negros foram perseguidos, torturados, presos, condenados e assassinados. Entre eles estava Mandela. Preso em 1962, foi condenado em 1964 à prisão perpétua. Na década de 80, intensificou-se a condenação internacional ao apartheid que culminou com um plebiscito que terminou com a aprovação do fim do regime.

Em 11 de fevereiro de 1990 Mandela foi libertado. Em 1993, Nelson Mandela e o presidente Frederick De Klerk, assinaram uma nova Constituição sul-africana, colocando um ponto final em mais de 300 anos de dominação política da minoria branca. Essa nova Constituição simbolizava o fim oficial do Apartheid, e preparava a África do Sul para um regime de democracia multirracial. Em 1993 Mandela recebeu o Prêmio Nobel da Paz, dividido com o presidente, que junto com Mandela procurava um caminho para o fim da segregação.

Em abril de 1994, houve eleições na África do Sul, quando Mandela foi eleito presidente da República e De Klerk, vice-presidente. Mandela governou até 1999. Foi premiado pela Anistia Internacional, em 2006, pela sua luta em favor dos direitos humanos.

Nelson Rolihlahla Mandela faleceu em Joanesburgo, África do Sul, no dia 5 de dezembro de 2013.

(Fonte: Biografia disponível em https://www.ebiografia.com/nelson_mandela <acesso em 05 dez.2018>)

Oficina Pedagógica 5 **COSTUMES E TRADIÇÕES: a cultura do meu quilombo**

TEXTO-BASE 01

A tradição no folclore

A tradição é o conjunto de fatos e elementos (materiais, sociais e espirituais) que uma época ou uma geração doa ou entrega a que lhe sucede para que esta, por sua vez, o retransmita, com seus fatos ou elementos incorporados, à sua imediata sucessora.

Tradição equivale a atualidade de fatos ou fenômenos no tempo e no espaço

porque ela é o fator de identidade - união, caráter, coerência e coesão - de um povo através dos tempos. Um fato folclórico é essencialmente um fato tradicional, isto quer dizer, um fato entregue ou doado de uma geração à outra. O jogo da "amarelinha" ou "maré" ou "maê" é folclórico não porque nossos avós e pais brincaram, mas porque nós e nossos filhos brincamos e brincam. Ele é tradicional porque, vindo do passado, é atual e presente, além de ter uma função social e ser de domínio público. Ao contrário da História que é a ciência dos fatos humanos do passado, o Folclore estuda os fatos tradicionais no presente.

Não existe povo que seja tão miserável que não tenha tradição, pois é ela que cria, fertiliza, alinhava, reproduz e incorpora os valores e realizações humanas de uma época. Ritos e costumes, técnicas e hábitos de trabalho, cantos e lendas, músicas e superstições, danças e jogos, enfim, todas as áreas da ação humana vivem, se recompõem, se cristalizam, se transformam, se criam, se difundem, se expandem, no tempo, no espaço e através da tradição.

Os povos que não se conhecem a si mesmos, porque não se estudam, não se pesquisam, ou não se descobrem, por ignorância, por desinteresse, por vergonha de suas origens ou por excesso de valorização de valores culturais importados, nunca terão sua identidade e autoestima formadas, nunca terão definida e conhecida sua personalidade e, portanto, jamais serão coerentes, autênticos e harmônicos.

TEXTO-BASE 02

Temas [da cultura] sugeridos para trabalhos escolares

	Temas	Assuntos específicos
01	Linguagem Popular	Termos e expressões mais característicos e usuais da comunidade; histórias, gírias, lendas, ditados e provérbios, gestos e mímicas, etc. e <i>sua explicação popular</i> .
02	Nomes Populares	Nomes ou apelidos com que o povo batiza ruas, caminhos, bairros, povoados, acidentes geográficos, etc. e <i>sua explicação popular</i> .
03	Apelidos	Apelidos de pessoas (ou alguma coisa) da comunidade e <i>sua explicação popular</i> .
04	Plantas e Animais	Nomes que o povo dá aos diversos animais e plantas caseiras, medicinais, etc. e <i>sua explicação popular</i> .
05	Comidas e Bebidas	Aquelas comuns na comunidade, diárias, festivas e ocasionais e suas respectivas receitas e formas de utilização populares.
06	Arte e Artesanato	Trabalhos de artistas e artesãos populares que, utilizando-se de instrumentos rudimentares ou as próprias mãos, produzem formas e objetos utilitários ou figurativos; descrição do processo e dados sobre os artesãos.
07	Medicina Popular	Chás, pomadas, garrafadas e outros remédios de confecção caseira, o seu preparo e formas de utilização; ervas medicinais e sua aplicação.
08	Ritos de Passagem	Comemorações populares de nascimento, batizado, namoro, noivado, casamento e morte; costumes populares de comemoração de datas festivas como Natal, Páscoa, Ano Novo, etc.
09	Religião	Cultos e cerimônias religiosas populares <i>fora do campo de ação litúrgica de qualquer igreja ou religião</i> .
10	Brinquedos e Brincadeiras	Aqueles <i>não aprendidos</i> nas escolas, parques infantis ou clubes; características, formas e requisitos das brincadeiras e sua explicação pelos próprios participantes.
11	Caça, Pesca e Agricultura	Instrumentos e técnicas de trabalho tradicionais na comunidade e <i>sua explicação popular</i> .
12	Superstições	Aquilo que as pessoas da comunidade acreditam que façam bem ou mal; registrar <i>a explicação popular</i> .
13	Tipos Populares	Vendedores, pregoeiros, músicos ambulantes, etc. da comunidade; suas características, maneiras de viver, trabalhar, etc.
14	Casos	Casos ("causos") de pescadores, caçadores, etc., contados por eles mesmos.
15	Danças	Aquelas danças (livres e abertas a todos), tradicionais da comunidade; características, tipos e épocas das danças e <i>sua explicação popular</i> .
16	Folguedos Populares	As danças e coreografias adotadas por grupos específicos, organizados e tradicionais na comunidade; formas de organização e dos rituais destes grupos e sua explicação por eles mesmos.
17	Festas Cíclicas	Aspectos populares e tradicionais das festas religiosas e profanas que tem caráter cíclico e anual: Natal, Ano Novo, Reis, Carnaval, Quaresma, Semana Santa, Páscoa, Divino Espírito Santo, Mês de Maria, Juninas, Rosário, etc., descrição das manifestações e <i>características populares (não litúrgicas) e tradicionais destas festas</i> .
18	Festas Religiosas	Festas dedicadas aos diversos santos, padroeiros e às datas santificadas da comunidade; descrição das características e aspectos populares.

Oficina Pedagógica 6 **ARTE, MITOS E CONTOS AFRICANOS**

TEXTO-BASE 01

As formas da arte africana

A pintura é empregada na decoração das paredes dos palácios reais, celeiros, das choupas sagradas. Seus motivos, muito variados, vão desde formas essencialmente geométricas até a reprodução de cenas de caça e guerra. Serve também para o acabamento das máscaras e para os adornos corporais. A mais importante manifestação da arte africana é, porém, a escultura. A madeira é um dos materiais preferidos. Ao trabalhá-la, o escultor associa outras técnicas (cestaria, pintura, colagem de tecido).

MÁSCARAS:



Fonte: Portal Geledes

As “máscaras” são as formas mais conhecidas da plástica africana. Constituem síntese de elementos simbólicos mais variados se convertendo em expressões de vontade criadora do africano, foram objetos que mais impressionaram os povos europeus desde as primeiras exposições em museus do Velho Mundo, através de milhares de peças saqueadas do patrimônio cultural da África, embora sem reconhecimento de seu significado simbólico.

A máscara transforma o corpo do bailarino que conserva sua individualidade e, servindo-se dele como se fosse um suporte vivo e animado, encarna a outro ser gênio, animal mítico que é representando assim momentaneamente. Uma máscara é um ser que protege quem a carrega. Está destinada a captar a força vital que escapa de um ser humano ou de um animal, no momento da morte. A energia captada na máscara é controlada e posteriormente redistribuída em benefício da coletividade.

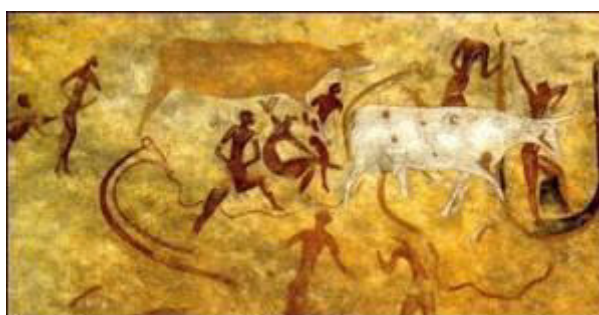
DANÇA:



Fonte: Portal Geledes

Na dança africana, cada parte do corpo movimenta-se com um ritmo diferente. Os pés seguem a base musical, acompanhados pelos braços que equilibram o balanço dos pés. O corpo pode ser comparado a uma orquestra que, tocando vários instrumentos, harmoniza-os numa única sinfonia. Outra característica fundamental é o polícentrismo que indica a existência no corpo e na música de vários centros energéticos, assim como acontece no cosmo. A dança africana é um texto formado por várias camadas de sentidos. Esta dimensão é entendida como a possibilidade de exprimir através e para todos os sentidos. No momento que a sacerdotisa dança para Oxum, ela está criando a água doce não só através do movimento, mas através de todo o aparelho sensorial. A memória é o aspecto ontológico da estética africana. É a memória da tradição, da ancestralidade e do antigo equilíbrio da natureza, da época na qual não existiam diferenças, nem separação entre o mundo dos seres humanos e os dos deuses.

PINTURA:



Fonte: Portal Geledes

A pintura parece ser atividade bastante apreciada por essas tribos, realizadas em superfícies como pedras. O melhor exemplo desse tipo de prática pode ser dado pelas pedras decoradas do Saara, pintadas durante interrompidos períodos de tempo. Essas pinturas eram realizadas por nômades pastores que por ali passavam e, muito provavelmente, faziam parte de seus ritos de iniciação para a vida adulta, tema frequente da arte primitiva.

ESCULTURA E ARQUITETURA:



Fonte: Portal Geledes

Entretanto, têm sido de povos agricultores os mais conhecidos exemplos da arte africana, como esculturas, a princípio colecionadas por arqueólogos e etnografistas do Século 19. A arquitetura também pôde desenvolver-se nessas áreas. Entre os povos migratórios, a escultura só pode ser realizada em pequena escala. Os Ife, cuja cultura floresceu entre o ano 1000 e 1500 da Era Cristã, na região da Nigéria, eram conhecidos pelo seu estilo de esculturas em bronze mais naturalistas (principalmente nas representações da cabeça, uma vez que o restante do corpo não possuía aproximação com as proporções reais). É bastante variado os tipos de trabalhos encontrados desse povo, sobretudo pela enorme quantidade de artistas que os realizavam.



Fonte: Portal Geledes

MÚSICA:

A música popular da África, como a música tradicional africana, é vasta e variada. A maioria dos gêneros contemporâneos de música popular africana baseada na polinização cruzada com a música popular ocidental. Muitos gêneros da música popular como blues, jazz, salsa e rumba derivam em diversos graus dos musicais tradicionais da África, levadas para as Américas por escravos africanos. Embora não haja distintamente música pan-africana, não são comuns formas de expressões musicais, especialmente no interior das regiões.

No dia 28 de outubro de 1846, o Presidente da República Joaquim Suáres, aboliu a escravidão no Uruguai num processo que começou em 1825. Com a abolição da escravatura, os rituais de dança e africanas foram descritas em alguns documentos em Montevideo e no campo, que ficaram conhecidos como Tangós.

O tango se desenvolveu simultaneamente em Montevideo e em Buenos Aires. Tradicionalmente considera-se uma criação de imigrantes italianos e espanhóis, os conhecedores opinam que a dança e a música africana influenciaram profundamente a música e os movimentos da dança que se associam com o tango.

Chegada ao Brasil: A arte africana chegou ao Brasil através dos escravos, que foram trazidos para cá pelos portugueses durante os períodos colonial e imperial. Em muitos casos, os elementos artísticos africanos fundiram-se com os indígenas e portugueses, para gerar novos componentes artísticos de uma magnífica arte afro-brasileira.

(Fonte: Plano de aula A ARTE AFRICANA E SUAS INFLUÊNCIAS. Disponível em <https://www.geledes.org.br> < acesso 30 set. 2018 >)

TEXTO-BASE 02

Mitologia Africana

LENDAS DOS ORIXÁS

As lendas são fatos míticos contados sobre homens ou deuses. Todos os povos, em todas as épocas do mundo sentiram a necessidade de que seus deuses ou heróis fossem mais fortes, mais poderosos, mais felizes e mais próximos do povo, do que os dos povos vizinhos ou mesmo dos inimigos. Com os Orixás não foi diferente. Histórias lindas e maravilhosas definem os fundamentos e a vida humanizada dos Orixás. O Orixá é considerado um antepassado espiritual.

Iemanjá

É considerada a mãe dos orixás, é um dos orixás mais festejados no Brasil.

Yemanjá veste branco e azul ou verde claro e as contas de seus filhos são de vidro verde claro transparente, ou azul claro. Seu dia é sábado. Sua saudação é Odô Iá! Yemanjá estava perdida em seus pensamentos quando dela se aproxima seu filho Exu que lhe diz:

- Mãe por todos os caminhos que percorri pelo mundo tive todas as belezas que quis, mas nenhuma delas era tão bela como você!
- O que diz meu filho, não estou compreendendo!
- Estou lhe dizendo que és a mulher mais linda que já vi e voltei para possuí-la.

E dizendo isso atirou-se sobre Yemanjá, tentando violentá-la. Yemanjá não podia permitir que aquilo acontecesse e resistiu bravamente, lutou tanto que pela violência da luta, seus seios foram dilacerados. Enlouquecido e arrependido Exu "caiu no mundo", sumindo na linha do horizonte.

Diz-se que dos seios dilacerados de Yemanjá, saiam lágrimas profundamente tristes e tantas que se tornaram toda a água salgada do mundo, de onde se originaram todos os mares e oceanos.

Omolu/Obaluaê

De origem Jeje, é o deus da varíola, da peste, das doenças da pele e hoje em dia da Aids. Omolu e Obaluaê, são as manifestações velho e jovem de um mesmo Orixá, chamado Xapanã. Suas cores são o vermelho, o amarelo e o preto, que veste sob capuz de palha-da-costa enfeitado com búzios. Seus colares são também de búzios e contas de louça branca intercaladas com pretas ou, então, brancas intercaladas com pretas e vermelhas. Dança portando um instrumento denominado Xaxará, espécie de cetro. Homenageado às segundas feiras. Sua saudação é Atotô!

Lenda: Houve uma festa e todos os Orixás estavam presentes. Menos Omolu que ficara do lado de fora. Ogum pergunta por que o irmão não vem e Nanã responde que é por vergonha de suas feridas causadas pelas doenças. Ogum resolve ajudá-lo e o leva até a floresta onde tece para ele uma roupa de palha que lhe cobre o corpo todo. O filá! Mas a ajuda não dá muito certo, pois muitos viram o que Ogum fizera e continuavam a ter nojo de dançar com o jovem Orixá, menos Iansã, ativa e corajosa, dança com ele e com eles o vento de Iansã que levanta a palha e para espanto de todos, revela um homem lindo, sem defeito algum. Todos os Orixás presentes, ficam estupefatos com aquela beleza, principalmente Oxum, que se enche de inveja, mas agora é tarde, Omolu, não quer mais dançar com ninguém. Em recompensa pelo gesto de Iansã, Omolu dá a ela o poder de também reinar sobre os mortos. Mas daquele dia em diante, Omolu declarou que somente dançaria sozinho!

Ogum

É o deus do ferro, da guerra e da tecnologia. Patrono dos ferreiros, engenheiros e militares. Seu dia é terça feira, veste azul escuro ou verde e vermelho. Seus filhos usam contas de louça azul escuro ou verde com riscos azuis. Dança com espada e enrola-se em mariô (folha nova do dendezeiro desfiada), é saudado com o grito Ogumhê!

Lenda: Ogum, Oxossi e Exu eram irmãos e filhos de Yemanjá. Ogum era calmo, tranquilo, pacato e caçador, ele é que provia a casa de alimentos, pois Exu gostava de sair no mundo e Oxóssi era contemplativo e descansado. Num belo dia, Ogum voltando de uma caçada, vê sua casa cercada por guerreiros de outras terras. Vendo

sua casa em chamas e seus parentes gritando por socorro, tomou-se de uma ira incontrollável e sozinho derrotou todos os agressores, não deixando um só vivo. Daí em diante, Ogum iniciou seu irmão Oxóssi na caça e disse a sua mãe:

- Mãe, preciso ir, tenho de lutar, tenho de vencer, tenho de conquistar. Mas se em qualquer momento, qualquer um de vocês, estiver em perigo, pense em mim, que voltarei de qualquer lugar para defendê-los.

Assim partiu e tornou-se o maior guerreiro do mundo, vencia a todos os exércitos sem mesmo ter um exército, tornou-se assim a verdadeira força da vitória.

Oxalá

É o orixá da criação e faz parte dos orixás denominados funfun, isto é, brancos, ou que se vestem de branco. Oxalá é o deus criador do homem e da cultura material. No Brasil tem o status de pai dos orixás e senhor supremo. Seu dia é sexta-feira, quando se costuma usar roupa branca para homenageá-lo. Suas contas são igualmente brancas, de louça, mas os filhos da qualidade Oxaguiã usam umas poucas contas azuis a cada sequência de contas brancas. É saudado com o brado: Êpa Babá!

Lenda: Oxalá, estava morrendo de saudades de um de seus filhos, Xangô, que morava em terras longínquas. Antes, porém de viajar, consultou Ifá, o Deus da Adivinhação, que desaconselhou a viagem. Mas ante a teimosia de Oxalá, determinou-lhe que durante a viagem, além de levar três mudas de roupas brancas, sabão e Ori, concordasse com tudo que as pessoas lhe pedissem sem jamais irritar-se. Durante o caminho Oxalá encontrou com um Exu, o senhor do Azeite-de-dendê, que o saudou efusivamente e pediu um abraço. Oxalá cumprindo as determinações de Ifá, abraçou-o, e Exu que carregava um barril do azeite sobre as costas, ao abraçá-lo derramou todo o azeite por cima dele e foi-se rindo, satisfeito de sua brincadeira. Oxalá, lembrando-se das determinações de Ifá, resignadamente, lavou-se com o sabão, passou Ori no corpo despachou a roupa suja e seguiu viagem. Mais adiante encontrou outro Exu, agora o dono do carvão, que também o saudou como o anterior e fez exatamente a mesma brincadeira, sujando-o de pó carvão retirando-se rindo também. Mas uma vez, Oxalá, se limpa, despacha a roupa suja, troca de roupa e segue a viagem, sem se aborrecer como Ifá determinara. Ao chegar ao reino de Xangô, viu um lindo cavalo branco, reconhecendo-o como um que em outras épocas havia dado de presente ao seu filho.

O cavalo também reconhecendo-o seguiu mansamente com ele. Nisso chegam os criados de Xangô, e ao verem Oxalá, sem o reconhecerem, e vendo-o levando o cavalo, toma-no por um ladrão, agridem-no e jogam-no numa masmorra. Lá ficou durante sete anos. Durante esse tempo, o reino de Xangô sofreu muitas desgraças, a colheita era ruim, o gado foi dizimado pela seca, as mulheres ficaram estéreis e as pessoas morriam de fome. Xangô, sem saber o que estava acontecendo, mandou chamar os mais afamados adivinhos, chegando a consultar o maior de todos os oráculos, Ifá! Este revelou-lhe que o acontecido era em virtude de ter em suas masmorras um inocente. Xangô manda vasculhar todas suas prisões, até chegar a Oxalá. Levado o prisioneiro a frente do grande rei, este reconhece seu pai e imediatamente manda buscar água para lavá-lo. Todos se purificaram e vestiram-se de branco em seu respeito. Como Oxalá, mal podia andar, alquebrado pelos maus tratos e tempo em que ficou preso, Xangô deu-lhe Ayrá, que o carregou nas próprias costas, até o palácio de Oxaguiã, seu outro filho, onde morava anteriormente.

Xangô

Orixá do trovão e da justiça, protetor dos juizes, advogados, burocratas. Usa roupa branca e vermelha, e coroa na cabeça, pois é rei. Seu fio de contas se faz com essas cores. Dança com um machado duplo na mão (Oxé) e é dono de um instrumento musical usado só para ele: o Xerê, chocalho de latão. A Quarta-feira é seu dia e sua saudação é Kawó-Kabyesilé!

Lenda: certa vez, viu-se Xangô acompanhado de seus exércitos frente a frente com um inimigo que tinha ordens de seus superiores de não fazer prisioneiros, as ordens era aniquilar o exército de Xangô, e assim foi feito, aqueles que caíam prisioneiros eram barbaramente aniquilados, destróçados, mutilados e seus pedaços jogados ao pé da montanha onde Xangô estava. Isso provocou a ira de Xangô que num movimento rápido, bate com o seu machado na pedra provocando faíscas que mais pareciam raios. E quanto mais batia mais os raios ganhavam forças e mais inimigos com eles abatia. Tantos foram os raios que todos os inimigos foram vencidos. Pela força do seu machado, mais uma vez Xangô saíra vencedor. Aos prisioneiros, os ministros de Xangô pediam o mesmo tratamento dado aos seus guerreiros, mutilação, atrocidades, destruição total. Com isso não concordou com Xangô.

- Não! O meu ódio não pode ultrapassar os limites da justiça, eram guerreiros cumprindo ordens, seus líderes é quem devem pagar!

E levantando novamente seu machado em direção ao céu, gerou uma série de raios, dirigindo-os todos, contra os líderes, destruindo-os completamente e em seguida libertou a todos os prisioneiros que fascinados pela maneira de agir de Xangô, passaram a segui-lo e fazer parte de seus exércitos.

Oxum

É deusa das águas doces. É também a deusa do ouro, da fecundidade, do jogo de búzios e do amor. Veste amarelo, dourado, rosa e azul claro. Seu fio de contas é feito de contas de vidro amarelo claro ou escuro ou de louça amarelo claro, dependendo da qualidade. Dança com um espelho-leque na mão, o Abebê, e pode usar espada, quando é de qualidade guerreira. É a segunda (e a mais amada) esposa de Xangô.

Seu dia é sábado. Saudamo-la assim: Ora Ieiê Ô!

Lenda: Oxum queria saber o segredo do jogo de búzios que pertencia a Exu e este não queria lhe revelar. Ela então procura na floresta as feiticeiras, chamadas YAMI OXORONGÁ. As feiticeiras perguntam a Oxum o que faz ali e ela lhes pede como enganar a Exu e conseguir o segredo do jogo de búzios. As feiticeiras a muito querendo pregar uma peça a Exu, ensinaram toda a sorte de magias a Oxum, mas exigiram que ela lhes fizesse uma oferenda a cada feitiço realizado. Oxum concordou e foi procurar Exu.

Ao chegar perto do reino de Exu, este desconfiado perguntou-lhe o que queria por ali, que ela deveria embora e que ele não a ensinaria nada. Ela então o desafia a descobrir o que tem entre os dedos. Exu se abaixa para ver melhor e ela sopra sobre seus olhos um pó mágico que ao cair nos olhos de Exu o cega e arde muito. Exu gritava de dor e dizia;- Eu não enxergo nada, cadê meus búzios?

Oxum fingindo preocupação, respondia:

- Búzios? Quantos são eles?

- Dezesseis, respondeu Exu, esfregando os olhos.
- Ah! Achei um, é grande!
- É Okanran, me dê ele.
- Achei outro, é menorzinho!
- É Eta-Ogundá, passa pra cá...

E assim foi até que ela soube todos os segredos do jogo de búzios, Ifá o Orixá da adivinhação, pela coragem e inteligência da Oxum, resolveu-lhe dar também o poder do jogo e dividi-lo com Exu.

Nanã

Dona da lama do fundo dos rios, a lama que moldou todos os homens. Mãe de Oxumarê e Omulú. É o Orixá feminino mais velho do panteão, pelo que é altamente respeitada. Veste-se de branco e azul. Suas contas são de louça branca com riscos azuis. Traz na mão o Ibiri, seu cetro. Protege os enfermos desenganados e é patrona dos professores. Seu dia é a segunda-feira, e sua saudação é Saluba! Nanã proprietária de um cajado. A avó dos ORIXÁS também chamada de Nanã Buruku. É um VODUM da lama, dos pântanos. Tem também relações com a morte. Em certos mitos é considerada a esposa de OXALÁ e ainda mãe de OMULÚ e OXUMARÉ, orixás procedentes da mesma região que ela (DAOMÉ). Dizem os mitos que antes de criar o homem do barro, Oxalá tentou criá-lo de ar, de fogo, de água, pedra e madeira, mas em todos os casos havia dificuldades. O homem de ar esvanecia; não adquiria forma. O de fogo, consumia-se, o de pedra era inflexível e assim por diante. Foi então que Nanã se ofereceu a Oxalá, para que com ela criasse os homens, impondo, contudo, a condição de que quando estes morressem fossem devolvidos a ela. Sendo o barro, Nana está sempre no princípio de tudo, relacionada ao aspecto da formação das questões humanas, de um indivíduo e sua essência. Ela é relacionada também, frequentemente, aos abismos, tomando então o caráter do inconsciente, dos atavismos humanos. Nanã tanto pode trazer riquezas como miséria. Está relacionada, ainda, ao uso das cerâmicas, momento em que o homem começa a desenvolver cultura. Seja como for, Nanã é o princípio do ser humano físico. E assim é considerada a mais velha das iabás (orixás femininos).

Dizem os mitos que nunca foi bonita. Sempre ranzinza, instável, sua aparência afastava os homens, que dela tinham medo. Nanã, teve dois filhos com Oxalá: Obaluaiê e Oxumarê (a terra e o arco-íris) e uma filha, Ewá, que teria nascido de uma relação entre Nanã e Oxóssi, ou ainda, entre Nanã e Orunmilá, conforme o mito. Conforme os mitos de Obaluaiê e Oxumarê, ela os gerou defeituosos, por ter quebrado uma interdição e mantido relações sexuais com Oxalá, marido de Iemanjá. Abandonou a ambos, que foram criados por outros orixás, e acabou sozinha quando Ewá, para fugir de um casamento que sua mãe lhe impingia, fugiu de casa para morar no horizonte entre o céu e o mar. Alguns mitos dizem que ela é também a mãe de Iansã, os ventos, e que foi expulsa de casa para não matar sua mãe, a lama, ressecando-a.

Nanã sempre esteve em demanda com Ogum, que amava muito sua mãe Iemanjá, tomando partido desta na disputa que se estabeleceu entre elas pelo amor de Oxalá. Ogum muitas vezes tentou se apoderar dos territórios lamacentos de Nanã sem, no entanto, conseguir. Como diversão, Ogum gostava de provocar a orixá, que exigia de Oxalá que este fosse castigado, sem nunca ter conseguido, pois Ogum tinha fama de justo. Tantas vezes Ogum irritou Nanã que ela não recebe nenhuma oferenda feita

ou cortada com objetos de metal e mesmo o sacrifício de animais feito em sua homenagem deve ser feito com faca de madeira ou coberta por um pano.

Lenda: Nanã era rainha de um povo e tinha poder sobre os mortos. Para roubar esse poder, Oxalá casou com ela, mas não ligava para a mulher. Então, Nanã fez um feitiço para ter um filho. Tudo aconteceu como ela queria mas, por causa do feitiço, o filho (Omulu) nasceu todo deformado; horrorizada, Nanã jogou-o no mar para que morresse. Como castigo pela crueldade, quando Nanã engravidou de novo, Orunmilá disse que o filho seria lindo mas se afastaria dela para correr mundo. E nasceu Oxumaré, que durante 6 meses vive no céu como o arco-íris, e nos outros 6 é uma cobra que se arrasta no chão.

Na aldeia chefiada por Nanã, quando alguém cometia um crime, era amarrado a uma árvore e então Nanã chamava os Éguns para assustá-lo. Ambicionando esse poder, Oxalá foi visitar Nanã e deu-lhe uma poção que fez com que ela se apaixonasse por ele. Nanã dividiu o reino com ele, mas proibiu sua entrada no Jardim dos Éguns. Mas Oxalá espionou-a e aprendeu o ritual de invocação dos mortos. Depois, disfarçando-se de mulher com as roupas de Nanã, foi ao jardim e ordenou aos Éguns que obedecessem "ao homem que vivia com ela" (ele mesmo).

Quando Nanã descobriu o golpe, quis reagir, mas como estava apaixonada, acabou aceitando deixar o poder com o marido.

Certa vez, os Orixás se reuniram e começaram a discutir qual deles seria o mais importante. A maioria apontava Ogum, considerando que ele é o Orixá do ferro, que deu à humanidade o conhecimento sobre o preparo e uso das armas de guerra, dos instrumentos para agricultura, caça e pesca, e das facas para uso doméstico e ritual. Somente Nanã discordou e, para provar que Ogum não é tão importante assim, torceu com as próprias mãos os animais destinados ao sacrifício em seu ritual. É por isso que os sacrifícios para Nanã não podem ser feitos com instrumentos de metal.

(Texto de Jorcemar Albuquerque. Disponível em: <http://jorcemar.blogspot.com/2012/09/mitologia-africana.html> <acesso 20 nov. 2018>)

TEXTO-BASE 03

Bonsucesso dos pretos (lenda afro-brasileira)

No interior do Maranhão, tem uma vila que se chama Bonsucesso. Ninguém, porém, a chama assim. Todos dizem Bonsucesso dos Pretos. Por quê? Vou contar.

Há longo tempo, debaixo da escravidão, uma moleca desagradou ao senhor. Não sei o nome dela. Vamos chamá-la de Felipa, um nome que se usava muito antigamente.

Gozado essa coisa de nome.... No tempo do Onça, por aqui ninguém se chamava Simone, Mônica, Karem ou Roberta. Era Felipa, Anacleto, Jacinta, Jovina...

Aborrecido, o senhor usou seu triste direito de castigar. Mandou levarem Felipa à floresta. Fosse amarrada num pé de pau, até morrer de fome e sede. Isso se as onças e cobras não fizessem o serviço primeiro.

A mãe da escravinha se ajoelhou aos pés do dono:

— Perdoe, perdoe... — gemia. — Eu prometo ser sua escrava para o resto da minha vida.

— Escrava você já é — respondeu ele. — Não prometa o que não pode cumprir. Levante daí.

A própria esposa dele se meteu:

— Perdoa dessa vez. Dá outro castigo. No mato, ela morre.

— É pra morrer. Você é mulher, mas pode entender uma coisa: estamos cercados de escravos.

Se não formos duros, eles não nos respeitam. Se não nos respeitam, estamos fritos. De brancos aqui só temos eu, você e o padre. Já pensou? É negro para todo lado.

Pois o padre também pediu:

— Faça como Nosso Senhor. Perdoe.

O dono fitou a batina com desprezo:

— Nosso Senhor não viveu aqui, no meio dessa gente. Cuide das suas orações, que é melhor.

O feitor passou a corda nos pulsos de Felipa. E saiu com ela. Andou, andou, até achar uma clareira:

— Aqui está bom. Já verás, negra do diabo.

Passada uma semana, o dono chamou o feitor:

— Vá ver a negrinha. Confirme se já morreu.

O malvado viu os urubus e pensou: “O serviço acabou”.

Qual! Felipa continuava amarradinha. Mas inteira. Ao seu lado, uma gamela de frutas e outra de água.

— Quem te deu isso? — foi gritando.

— Minha madrinha.

— E tu lá tem madrinha? — e chutou de novo.

— Vá lá ver.

Outra vez, o feitor achou as gamelas. Dessa vez com favos de mel. Chutou tudo, como da primeira vez. Rogou uma praga:

— Que este moleque que te protege o carregue o demo!

— Não foi moleque — respondeu Felipa. — Foi minha madrinha.

O dono deixou passar um mês:

— Vá buscar o esqueleto.

Felipa estava melhor do que antes. Gordinha. O dono não acreditou:

— Você não está me mentindo? Traga a sujeita aqui, ou vai você pro tronco.

Quando o feitor chegou, Felipa já estava solta.

Achou estranho. Bateu o mato. Se houvesse alguém, ele achava. Nada. Botou Felipa na frente e veio pra fazenda. Imaginem a surpresa do povo quando cruzaram o terreiro. Na presença do amo, Felipa não baixou os olhos.

— Se você tem parte com o capeta, vá dizendo — ordenou ele. — Quem te deu comida e água?

— Minha madrinha.

— Faz de conta que eu acredito. Quem é tua madrinha?

— O senhor mande ver.

— Vamos fazer o seguinte. O feitor volta lá contigo. Se encontrar essa tua madrinha, você está livre. Se não...

O feitor afiou o facão, e lá foram. No lugar em que Felipa ficou amarrada, estava agora uma Nossassenhorazinha de dois palmos de altura.

Desconfiado, o feitor enganchou a imagem nas costas e lá veio.

— Como prometi — falou o senhor —, você está livre.

Puseram a santinha numa capela com altar de madeira lavrada. No outro dia, quando foram ver, cadê ela? O senhor apertou Felipa.

— Mande ver no pé de pau onde o senhor me prendeu.

Trouxeram a imagem de volta. No outro dia, ela voltou pro mato. E assim diversas vezes. Na décima vez, o senhor trancou a imagem num cofre de ferro que comprou em São Luís. Era do Reino, que pra ele o ferro da terra não valia nada.

A violência atraiu desgraças. Uma cobra mordeu o feitor e ele bateu as botas. Deu praga

no algodão e se perdeu tudo. A senhora teve erisipela e ficou com perna de elefante. Cosme, o quilombola, passou por perto da fazenda, e vinte escravos fugiram pra se encontrar com ele. (Bom, esta última coisa foi desgraça somente pro senhor. Pros que fugiram, foi felicidade.)

O padre, que estava ali pra impedir desgraças, deu um conselho: botasse a imagem num prato, largasse no rio. Onde ela parasse, é que ela queria ficar. A senhora obrigou o marido a fazer promessas: se ficasse boa, libertava dez escravos. Pelo rio abaixo, a Nossassenhorazinha parou onde é hoje Bonsucesso dos Pretos, porque ali vivem, até hoje, os descendentes do povo de Felipa.

(Fonte: SANTOS, Joel Rufino dos. GOSTO DE ÁFRICA: histórias de lá e daqui. São Paulo: Globo, 2005)

Oficina Pedagógica 7 **RELIGIOSIDADE AFRICANA**

TEXTO-BASE 01

Religiões de matriz africana no Brasil

UMA ORIGEM, VÁRIAS VERTENTES

Conheça as três principais religiões de matriz africana no Brasil





Religião dos orixás

Professada especialmente na Nigéria, é considerada a religião original da qual derivaram o candomblé e a umbanda. Foi trazida ao Brasil pelos lorubás (etnia africana) no século XIX. Cultua os orixás (deuses) sem sincretismo. Não reconhece o conceito de mal ou de diabo

Candomblé

Também cultua os orixás (deuses), mas com algumas referências ao catolicismo, traçando paralelos entre as divindades africanas e os santos católicos. Assim como sua religião originária, faz uso do oráculo do jogo de búzios e também não reconhece distinção entre o bem e o mal

Umbanda

Criada no Brasil no início do século XX, une elementos do candomblé com preceitos do espiritismo kardecista e alguns traços da cultura indígena. Cultua orixás e santos católicos. Em seus ritos, invoca a manifestação de espíritos, como caboclos e pretos velhos. Faz distinção entre o bem e o mal

(Fonte: <https://www.google.com/search?q=religião+africana+para+crianças&sa> <acesso 24 out. 2018>)

TEXTO-BASE 02

As principais religiões afro-brasileiras

O CANDOMBLÉ

Religião afro-brasileira que cultua os orixás, deuses das nações africanas de língua Yorubá dotados de sentimentos humanos como ciúme e vaidade, e que tem suas origens no Bantu, Nagô e Yorubá.

O candomblé chegou ao Brasil entre os séculos XVI e XIX com o tráfico de escravos negros da África Ocidental. Sofreu grande repressão dos colonizadores portugueses, que o consideravam feitiçaria.

É a religião que mais conservou as fontes do panteão africano, servindo como base para o assentamento das divindades que regeriam os aspectos religiosos da Umbanda. É conhecido e praticado, não só no Brasil, como também em outras partes da América Latina onde ocorreu a escravidão negra - a Santería -- similar cubana, por exemplo, é muito famosa.

Em seu culto, para cada Orixá há um toque, um tipo de canto, um ritmo, uma dança, um modo de oferenda, uma forma de incorporação, um local próprio e uma saudação diferente. A autoridade suprema no Candomblé, o mestre, guia e chefe de um terreiro, encarregado de dirigir o culto aos orixás, é chamado Babalorixá, pai-desanto, babá ou babalaô.

A palavra candomblé é sinônimo de religião africana. Sempre foi e é usada ainda neste sentido. O Candomblé propriamente dito, é uma dança religiosa, de origem africana, na qual os iniciados reverenciam ou rezam para seus Orixás. A dança é, portanto, uma invocação. É praticada principalmente por pessoas do sexo feminino, chamadas "sambas". Homens também podem participar da dança, mas o bailado das "sambas" tem maior efeito invocador.

As reuniões são realizadas em barracões rústicos e erguidos de acordo com certos preceitos: o feitiço do barracão é retangular, com telhado coberto de palmas e ao seu redor são construídas casinholas para assentos dos santos.

Os deuses do Candomblé têm origem nos ancestrais africanos divinizados há mais de 5000 anos. Muitos acreditam que esses deuses eram capazes de manipular as forças naturais, por isso, cada orixá tem sua personalidade relacionada a um elemento da natureza.

As cerimônias são realizadas com cânticos, em geral, em língua nagô ou yorubá. Os cânticos em português são em menor número e refletem o linguajar do povo. Há sacrifícios de animais (galo, bode, pomba) ao som de cânticos e danças. A percussão dos atabaques constitui a base da música. O despacho exige azeite de dendê, farofa, cachaça e outras oferendas, variando conforme a necessidade.

Os filhos de santo são os sacerdotes dos orixás e nem todos são preparados para receber os santos. Existem os que sacrificam animais, os que cuidam dos guias quando os espíritos baixam e ainda os que tocam o atabaque e os que preparam a comida a ser oferecida. A síntese de todo o processo seria a busca de um equilíbrio energético entre os homens e a energia dos seres que habitam o orum, o supracosmos (que tanto poderia localizar-se no céu - como na tradição cristã - como no interior da Terra, ou ainda numa dimensão estranha a essas duas).

No Brasil, existem diferentes tipos de Candomblé, o Queto, na Bahia, o Xangô, em Pernambuco, o Batuque, no Rio Grande do Sul e o Angola, em São Paulo e Rio de Janeiro. Eles se diferenciam pela maneira de tocar os atabaques, pela língua do culto, e pelo nome dos orixás. A zona de maior propagação dessa religião encontra-se nos arredores de Salvador, Bahia.

O mais antigo terreiro de Candomblé da Bahia nasceu há 450 anos. É conhecido como Engenho Velho ou Casa Branca, e fica na avenida Vasco da Gama, em Salvador. Por volta de 1830 três mulheres negras conseguiram fundar o primeiro templo de sua religião na Bahia, conhecida como Ylê Yá Nassô, casa da mãe Nassô. (Nassô seria o título de princesa de uma

cidade natal da costa da África). Seria o primeiro terreiro resistindo às opressões católicas. Da casa da mãe Nassó se originam outros que sobrevivem até hoje, e que fazem parte do grande CANDOMBLÉ DA BAHIA: o Gantóis, cuja ilustre dirigente foi mãe menininha do gantóis (falecida em 1986), e o Axé Opô Afonjá, em São Gonçalo do Retiro, que, por sua vez, deram origem a muitas outras, em cada canto de Salvador, das principais cidades do interior e de outros estados brasileiros.

A UMBANDA

Religião afro-brasileira que mistura crenças e rituais africanos com europeus. As raízes umbandistas encontram-se em duas religiões trazidas da África pelos escravos: a cabula, dos bantos, e o candomblé, da nação nagô. Cavalcante Bandeira reporta-se aos mestres do idioma africano, citando o vocábulo umbanda como: “Arte de curar”, “Magia”, “Faculdade de curar por meio da medicina natural ou sobrenatural”; ou ainda “Os sortilégios que, segundo se presume, estabelecem e determinam a ligação entre os espíritos e o mundo físico”. O vocábulo “Umbanda” só pode ser identificado dentro das qualificadas línguas mortas. Assim, a palavra “UMBANDA” é oriunda do Sânscrito, que se pode traduzir por “DEUS AO NOSSO LADO” ou “AO LADO DE DEUS”.

Uma das religiões afro-brasileiras mais praticadas no Brasil, com maior propagação na Bahia e no Rio de Janeiro, a Umbanda brasileira começou a ser formada por volta de 1530, com a mistura de concepções religiosas trazidas pelos negros da África, na época da escravidão.

Todavia, o primeiro terreiro foi fundado somente em 15 de novembro de 1908, através de Zélio Fernandino de Moraes. Na época com 17 anos, Zélio, que fazia parte de uma família tradicional de Niterói, RJ, incorporava o chamado “Caboclo das Sete Encruzilhadas” e foi o responsável pela formação de sete tendas que acabaram difundindo a Umbanda. Todas as tendas funcionavam sob o lema: “manifestação do espírito para a caridade” e usavam rituais simples com cânticos baixos e harmoniosos.

Um mantra ou ponto cantado, é uma série de sílabas que invocam a energia dos Orixás ou de Entidades espirituais durante as sessões através da energia mental. A relação entre a fala, a respiração e o mantra podem ser mais bem demonstrados através do método pelo qual o mantra funciona.

Além do sincretismo clássico entre a herança religiosa africana e o Catolicismo, a Umbanda absorveu elementos do Espiritismo kardecista, de modo que, no decorrer dos rituais, o fiel se comunica com espíritos desencarnados. O sincretismo entre orixás e santos católicos é muito forte. Vejamos as principais correspondências:

Euá - Nossa Senhora das Neves.

Iansã - Santa Bárbara.

Ibejis - Cosme e Damião.

Iemanjá - Virgem Maria, principalmente Nossa Senhora da Conceição e Nossa Senhora dos Navegantes.

Logum - São Miguel Arcanjo e Santo Expedito.

Nanã - Santa Ana, mãe de Maria.

Obá - Santa Catarina, Santa Joana D’Arc e Santa Marta.

Obaluaiê - São Lázaro e São Roque.

Ogum - Santo Antonio e São Jorge.

Oxalá - Jesus.

Oxóssi - São Jorge e São Sebastião.

Oxum - Nossa Senhora das Candeias e Nossa Senhora Aparecida.

Oxumaré - São Bartolomeu.

Xangô - São Francisco de Assis, São Jerônimo, São João Batista e São Pedro.

Oficina Pedagógica 8
CAPOEIRA: símbolo da resistência negra

TEXTO-BASE 01

História da Capoeira

A história da capoeira nos remete ao período da escravidão.

A história da capoeira está diretamente ligada ao período da escravidão no Brasil, no qual africanos eram escravizados e trazidos de seu continente para trabalhar sob condições humilhantes nas lavouras de cana-de-açúcar do nordeste brasileiro. Inicialmente, a capoeira pode ser definida como uma arte marcial que os escravos desenvolveram como forma de luta contra a opressão e os castigos aplicados pelos senhores de engenho.

Tal luta consistia principalmente no uso de pés e cabeça para a aplicação dos golpes. Como os europeus usavam somente os braços, tinham uma clara desvantagem em um eventual confronto direto com um capoeirista, fato que levou os senhores de engenho a proibir a prática da arte marcial entre os escravos.

Contudo, estes encontraram uma solução para tal proibição ao incorporar sua música com a capoeira, de forma que tudo parecesse uma espécie de dança típica aos olhos dos brancos. Os feitores viam aquilo e pensavam que os negros estavam apenas brincando; às vezes até achavam bonitas todas aquelas coreografias. Foi assim que, disfarçadamente, a capoeira sobreviveu a anos de proibição.

No Código Penal de 1890, por exemplo, a prática da arte marcial era punida com rigidez: prisão, trabalhos forçados e até deportação do acusado. A liberação da capoeira só se tornou realidade em 1934, durante o governo de Getúlio Vargas, quando uma apresentação do famoso mestre Bimba encantou o presidente e o fez, inclusive, a considerar a capoeira como um promissor esporte nacional.

(Fonte: Texto extraído de: <http://www.historiadetudo.com/historia-da-capoeira> <acesso 15 dez. 2018>)

TEXTO-BASE 02

A origem da Capoeira

Adorno Camille

A existência da Capoeira resulta da longa luta por reconhecimento cultural travada ao longo dos quatro séculos de cativeiro. E o termo capoeira, nome dos guerreiros das capoeiras e de sua estranha forma de luta, que tornava homens desarmados capazes de enfrentar e vencer vários adversários, corporifica ainda hoje nos jovens praticantes do século XXI. Assim é que a luta dos africanos e seus descendentes afro-brasileiros subsiste no jogo da Capoeira.

A respeito das origens remotas da Capoeira é interessante transcrever Albano de Neves e Souza, que escreveu de Luanda, Angola, a Luís da Câmara Cascudo,

afirmando: “Entre os Mucope do sul de Angola, há uma dança da zebra N’Golo, que ocorre durante a Efundula, festa da puberdade das raparigas, quando essas deixam de ser muficuemas, meninas, e passam à condição de mulheres, aptas ao casamento e à procriação. O rapaz vencedor do N’Golo tem o direito de escolher esposa entre as novas iniciadas e sem pagar o dote sponsalício. O N’Golo é a Capoeira”.

Em seguida, Albano de Neves e Souza passa a expor sua teoria a respeito da evolução do N’Golo no Brasil: “Os escravos das tribos do sul que foram através do entreposto de Benguela levaram a tradição de luta de pés. Com o tempo, o que era em princípio uma tradição tribal foi-se transformando numa arma de ataque e defesa que os ajudou a subsistir e a impor-se num meio hostil”.

Neves de Souza acrescenta algumas informações e conclui pela origem africana da Capoeira: “Os piores bandidos de Benguela em geral são muxilengues, que na cidade usam os passos do N’Golo como arma. (...) Outra das razões que me levam a atribuir a origem da Capoeira ao N’Golo é que no Brasil é costume os malandros tocarem um instrumento aí chamado de Berimbau e que nós chamamos hungu ou m’bolumbumba, conforme os lugares, e que é tipicamente pastoril, instrumento esse que segue os povos pastoris até a Swazilândia, na costa oriental da África”.

Estes relatos ilustram hipóteses quanto às origens da Capoeira. Note-se que essas danças são conhecidas no Brasil apenas através da literatura sobre o assunto. A história da Capoeira aguarda pesquisa minuciosa em terras africanas com o objetivo de constatar nessas danças os possíveis elementos formadores da Capoeira.

Danças com características de luta já foram identificadas em Cuba, Martinica, na Venezuela e em outras localidades das Américas, mas discute-se se teriam origens comuns à Capoeira. Concretamente, temos a luta dos negros, elaborada a partir de gestos e movimentos próprios dos africanos, cuja fonte primária é a terra de onde vieram os guerreiros: a África. De lá veio o elemento matriz no processo que culminou no jogo da Capoeira - o negro! - e os movimentos corporais da capoeira atual são fragmentos atualizados da memória negra afro-brasileira. Recriando a cultura africana nessa terra, os negros não ficaram passivos diante de sua nova condição.

Desterrados e escravizados, combateram o poder escravista com uma rica produção cultural, conquistando espaços e recriando sua autonomia e identidade étnica em solo brasileiro. E acabou brasileira esse jogo-luta, como testemunhou Charles Ribeyrolles, um francês que aproveitou o tempo vivido em nossa terra - exilado por Napoleão III - para retratar os costumes da nação que se formava: “No sábado à noite, finda a última tarefa da semana, e nos dias santificados, que trazem folga e descanso, concedem-se aos escravos uma ou duas horas para a dança. Reúnem-se no terreiro, chamam-se, agrupam-se, incitam-se e a festa principia. Aqui é a capoeira, espécie de dança pírrica, de evoluções atrevidas e combativas, ao som do tambor docongo”.

Oficina Pedagógica 9
IDENTIDADE ÉTNICA E AUTOIMAGEM NEGRA

TEXTO-BASE 01

Menino de Cor
(José Sérgio Costa)

Sou defensor de minha raça,
De minha cor, de minha cultura
De meu povo.
Se defendo meus ideais,
É por que cresci sendo chamado de menino de cor,
É por que não tenho mais medo
As ofensas, deixei pra trás
Junto com a recusa e o desrespeito por minha cor.

Se defendo minha cultura,
É por que, como menino de cor
Me tornei rapaz de cor
E hoje sou um homem de cor
É porque sigo de cabeça erguida cantando o ilê aiê.
Viva o negro trabalhador...
Que em seu canto sedutor
Ouve agora o meu cantar.

Se saio agora do anonimato
E sou reconhecido pelo meu nome
É por que conquistei o meu lugar
E enfim serei lembrado,
Mas sempre me orgulharei
De ter a minha cor.

(Fonte: Texto extraído de: POESIAS E POEMAS, Consciência Negra / Prof. Eduardo Rohling.
Disponível em www.scribd.com <acesso 18 nov. 2018>)

TEXTO-BASE 02

A beleza negra será política até que seja vista como natural

"Andromeda, supostamente a mulher mais linda do mundo, era no entanto da Nubia e portanto negra." Minha memória desse "no entanto" em um livro de texto da mitologia grega me assombrou - por toda minha adolescência e pela idade adulta – devido a sua afirmação, tanto explícita quanto implícita, da contradição entre ser negra e ser bonita.

Por Chi Onwurah

Isso claramente não era apenas um preconceito de um autor; quando eu era jovem isso se refletiu na ausência de mulheres negras na indústria da beleza e da moda. As mulheres negras, aparentemente, não usavam maquiagem, spray capilar ou perfume. Ou pior, os comerciantes sabiam que comprávamos seus produtos, mas ficaram tão envergonhados que preferiram não anunciar para nós.

Muitas no movimento feminista se posicionaram com firmeza contra a objetificação das mulheres brancas, mas falharam gravemente em denunciar outra opressão: a das mulheres negras. Existem várias críticas válidas contra a indústria da moda: a pressão sobre as garotas, as imagens de corpos poucos saudáveis, a ilusão de realidade nas páginas de revista de maquiagem, o impacto das embalagens no meio ambiente- mas, apesar de tudo isso, essa indústria tem um papel importante na contribuição para a normalização da negritude.

É por isso que estou hospedando o lançamento da Premiação da Moda e Beleza Negra 2017 (Black Beauty and Fashion Awards) no parlamento. O evento propõe promover a igualdade e celebrar a diversidade da beleza, dando a voz aos consumidores de produtos direcionados para a beleza negra.

Conseguimos avançar desde a época em que eu era criança- hoje em dia existem modelos com tons de pele mais escuros, e quase todo anúncio tem um representante afro. Mas ainda existe um longo caminho a ser percorrido.

A norma continua branca, até para mim. Quando eu fui eleita pela primeira vez como membra do parlamento, em 2010, eu não senti que poderia comparecer à posse com meu cabelo em seu estado natural, isto é, cacheado. Eu pensei que ele poderia não ser visto como "profissional": minha visão do que era normal estava nos moldes brancos, assim como a beleza de Andromeda havia sido descrita por não estar nesse mesmo padrão. Foi só após a insistência de um colega (branco) no argumento de que eu parecia muito mais feliz em casa com meu cabelo "pra fora" do que no parlamento com ele todo preso e endireitado que eu tomei coragem de ir com ele natural à câmara.

Houveram obstáculos até para isso. Desde internautas tirando sarro até reações mais sutis dos salões de beleza tradicionais. Me disseram que nenhum dos muitos cabelereiros conseguiriam cortar meu cabelo, já que nunca haviam aprendido como cortá-lo nos cursos e treinamentos; era apenas no nível avançado, aparentemente, que os cabelereiros aprendiam a cortar o cabelo afro. Na semana passada, inclusive, quando estava tentando marcar hora no salão, fui informada que a secagem com o secador era obrigatória por motivos de "saúde e segurança".

O cabelo de mulheres negras ainda não é visto como normal, e sua cor muito menos. Modelos negras tem sua pele constantemente clareada para que fiquem mais "europeias". Recentemente, o aplicativo Faceapp, programado para deixar os rostos mais atraentes nas fotos, foi flagrado deixando estes automaticamente mais brancos.

O rebaixamento da negritude tem fortes consequências na forma como as pessoas

negras lidam com seu senso de autoestima- isso pode ter relação direta com altos níveis de doenças mentais na comunidade negra. Reflete também na maneira como pessoas negras são descritas e ofendidas online. Nas mídias sociais os memes racistas costumam comparar mulheres e homens negros com macacos.

E existem também as consequências globais. Nos países em desenvolvimento, marcas de cosméticos supostamente respeitáveis aumentam seus lucros promovendo produtos que deixam seus clientes mais brancos- Garnier SuperBrilho para Homens e o Limpo e Amável da Unilever para Mulheres são apenas alguns exemplos.

Empresas multinacionais estão faturando bilhões sustentando os estereótipos raciais. Enquanto isso, estima-se que no Reino Unido as mulheres negras e asiáticas gastam em média 137.52 libras a mais em produtos de beleza, devido à falta de escolha.

É apropriado, portanto, sediar o lançamento da Premiação de Moda e Beleza Negra 2017 no novo parlamento, que seguiu as eleições gerais. Certamente ainda há muito progresso a ser feito, mas atualmente a câmara baixa do parlamento está mais diversificada do que jamais esteve. De 51 negros e minorias étnicas, 25 são mulheres. Temos ao nosso alcance uma gama de representações e diversas variações da beleza negra, assim como o país que procuramos representar.

Contudo, a realidade ainda é que o parlamento não possui uma grande representatividade afro. Posso ver se meu cabelo dá um jeito nisso.

(Fonte: The Guardian .Tradução por Alessandra Monterastelli. Disponível em <http://www.vermelho.org.br/noticia/299247-8> <acesso 15 dez. 2018>)

Oficina Pedagógica 10

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DO MEU QUILOMBO

TEXTO-BASE 01

Conversas na lata e a mágica do barbante

A brincadeira, genuína forma de expressão das crianças, foi a principal linguagem usada no curta-metragem “Disque Quilombola”. No documentário, a história é contada durante conversas entre crianças de duas comunidades distantes no telefone de lata.

Como foi que nasceu a ideia do telefone de lata?

A ideia das conversas na lata surgiu porque queríamos deixar as crianças falarem de si da forma mais espontânea possível. Assim, em uma brincadeira, onde não há o certo e o errado, e o que fosse dito estaria valendo para compor uma conversa, conseguiríamos apresentar quem de fato são essas crianças. Explicamos anteriormente que estariam conversando com crianças que elas nunca tinham visto e apresentamos aspectos básicos de ambas as realidades. A partir daí elas compuseram suas perguntas e assuntos que gostariam saber dessas outras crianças. Os mesmos assuntos levantados para as perguntas foram tema para elas nos mostrarem sobre si, ou seja, como surgiu perguntas de comidas, brincadeiras e músicas, elas nos apresentaram essas coisas delas.

Como foi fazer a composição das falas na construção do filme?

Depois de filmar as perguntas e as atividades de um dos locais, a equipe de filmagem se deslocou para o outro local. Ali apresentaram para esse novo grupo de crianças o que as primeiras haviam perguntado. Na brincadeira do telefone de lata elas tentavam responder as questões que lhe chegaram, ao mesmo tempo que também faziam as suas perguntas.

Assuntos diversos surgiam nessas conversas, que não tinham relação direta com perguntas e respostas, mas que tornavam a brincadeira de fato uma brincadeira. Esse vai e vem de perguntas e respostas aconteceram duas vezes em cada local. Na hora da edição transcrevemos todas essas falas e aí foi nossa vez de brincar. Brincamos com o que foi dito e o que foi respondido, mesmo que uma pergunta nada tinha a ver com a resposta dada. Fizemos uma colagem das perguntas e respostas tentando achar uma forma divertida e espontânea de haver uma verdadeira conversa entre eles.

Como foi fazer o roteiro desse filme?

Construímos um roteiro baseado nas pesquisas que fizemos sobre esses locais, porém, tínhamos muito claro conosco, baseado nas inúmeras experiências anteriores de fazer documentário sobre crianças, que é preciso ter uma abertura para escutar o que as crianças querem dizer, e isso vai muito além do planejado. Estar aberto para redirecionar o roteiro, foi desde o início uma perspectiva desse filme. A ideia do telefone de lata seria, inclusive, um pequeno trecho do filme. Porém, ela ganhou tamanha força entre as crianças que ao final das gravações, quando vimos as imagens, percebemos que tínhamos nas mãos o filme dado pelas próprias crianças.

(Fonte: DISQUE QUILOMBOLA. Disponível em <http://www.disquequilombola.com.br/bastidores/telefone-de-lata/> <acesso 9 jan. 2019>)

TEXTO-BASE 02

Culturas lúdicas em áreas ribeirinhas

Mitos e costumes ancestrais se misturam nos jogos de crianças que fazem de florestas e matas palcos para o faz de conta

Por Adriana Fridmann

Pará, Amazonas, Acre, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Vale do Jequitinhonha, Goiás... Em que recanto do Brasil não encontramos crianças a brincar? Moradoras de comunidades mais isoladas – do ponto de vista de quem vive nos grandes centros urbanos –, elas detêm culturas lúdicas absolutamente ignoradas e desconhecidas pela grande maioria de nós.

A não ser por alguns comprometidos pesquisadores que atravessam florestas, trilhas, riachos e, embrenhando-se junto a essas comunidades para conhecer e reconhecer sua diversidade cultural e suas infâncias. E quanto elas têm nos ensinado! Antes de tudo, a poder olhar para outras crianças, reconhecer suas singularidades e a riqueza dos seus cotidianos lúdicos.

As brincadeiras das crianças quilombolas, ribeirinhas, de comunidades indígenas e tantas outras, revelam não somente culturas particulares, mas um universo permeado de mitos, costumes ancestrais dos grupos nos quais nascem e se desenvolvem e, é claro, absolutamente conectado com a natureza e toda a beleza, possibilidades e mistérios que a mesma esconde e revela.

Nesses labirintos paisagísticos, embrenhados em florestas, matas, morros e tantos outros esconderijos, as crianças das diversas comunidades, seus valores e suas culturas, ocultam tesouros por nós desconhecidos.

Suas brincadeiras dizem-nos abertamente do nosso “analfabetismo lúdico”. E assim o convite é para adentrarmos um pouco nesses universos, conhecermos e aprendermos a brincar com o desconhecido, abrir espaço para as crianças serem nossos mestres e lermos, nas entrelinhas, o significado dos seus brincares.

Nesses territórios elas se transformam em donas de um saber que nos escapa: dominam tanto a terra que pisam, as árvores que escalam com seus hábeis pezinhos descalços, o curso do rio onde a brincadeira vira festa, os bichos que aparecem e desaparecem tornando-se parceiros. Os códigos que dominam, tanto em relação ao vínculo com a natureza quanto à transformação dela na criação de complexos brinquedos, têm suas origens em regras e valores absolutamente particulares das comunidades.

Um estudo realizado pelo psicoterapeuta Roberto Gambini com sonhos de crianças de uma comunidade indígena revelou que, hoje, elas vêm perdendo, nesse caldo de vivências multiculturais em que estão inseridas, muitos dos valores das culturas dos seus povos ancestrais por estes não estarem mais tão conectados com os mitos e as histórias, e pela influência produzida pela mídia nos seus cotidianos.

As línguas faladas dentro dessa diversidade de comunidades têm sido objeto de recolha e estudo de alguns sensíveis pesquisadores. No âmbito do brincar, Tião Rocha, Ângela Nunes, Clarice Cohn, Lídia Hortélio, Renata Meirelles, Lucilene Silva, alguns educadores do Primeira Infância Melhor no Rio Grande do Sul, entre outros, têm contribuído para desbravar essas culturas lúdicas infantis e trazê-las para a interlocução de crianças e educadores de outros territórios.

As crianças estão tão conectadas e integradas à natureza que seus brinquedos “nascem” das árvores, da terra, dos rios, dos mitos e costumes, por meio da sua imaginação, seus corpos e os ensinamentos dos pais e avós. Barquinhos, casinhas, piões, espingardas, petecas e faz de conta que reproduzem suas vidas e o universo adulto e contam quem elas são.

Rodas e cantigas em que crianças e adultos, juntos e muito à vontade, criam ritos e ritmos na vida desses brincantes. Galhos de árvores, troncos, bichos, milho, sementes, linhas, elásticos, tampinhas de garrafa, caixas de fósforos, ferros velhos, pedras, barbantes, latinhas, chinelos de borracha e faquinhas, isopor, miriti, madeiras, cortiças e muita habilidade e imaginação: é assim que crianças das inúmeras comunidades ribeirinhas constroem seus brinquedos e inventam suas brincadeiras.

MINIDICIONÁRIO



webletras.blogspot.com

AFRICANO

MINIDICIONÁRIO AFRICANO

- Abadá** - Vestimenta branca ou de cor de mangas largas, usada pelo Yorubás.
- Abadô** - Parte da vestimenta da Orixá Oxum.
- Abalô** - Nome dado a Oxum quando brinca com o leque.
- Abará** - Bolo feito com massa de feijão-fradinho, cebola, camarão-seco, sal, enrolado com folhas de bananeira e cozido no vapor de água quente.
- Abassá** - Terreiro de Candomblé que segue os preceitos da nação Angola.
- Abatá** - Sapato ou qualquer tipo de calçado.
- Abê** - Tida como irmã gêmea de Badé, vodum feminino cultuado no Maranhão.
- Abebê** - espelho usado por Oxum e Iemanjá.
- Abelê** - leque usado por Oxum.
- Abiã** - Pessoa que está nascendo para o culto.
- Abikú** - Uma criança que morre logo após o parto para atormentar os pais, nascendo e renascendo indeterminadamente.
- Abiodun** - Título de um dos Obás de Xangô.
- Abô** - banho de proteção feito de ervas litúrgicas para o culto, concedido ao iniciado.
- Abomi** - Um dos nomes atribuídos a Oxum e a Xangô, em cultos ligados a água. Abomi quer dizer ao Orixá: aceite água.
- Acara-jé** - comida ritual da Orixá Oyá-Iansã. Na África é chamado de àkàrà, enquanto je significa comer. No Brasil foram unidas as duas palavras acarajé.
- Acaçá** - é uma comida ritual do candomblé e da culinária baiana. Feito com milho branco ou milho vermelho. Todos Orixás recebem o Acaçá como oferenda.
- Adarrum** - Toque do Orixá Ogum.
- Adarrun** - Toque rápido e contínuo dos atabaques para chamar os Orixás nas cabeças dos filhos de santo; para forçar os deuses a descer.
- Adé** - Homem com trejeitos femininos, homem afeminado.
- Adiê** - Galinha preparada para sacrifício aos Orixás.
- Adjá** - sino de alumínio ou cobre de três bocas.
- Ado** - é uma Comida ritual feita de milho vermelho torrado e moído em moinho e temperado com azeite de dendê e mel, é oferecido principalmente à Orixá Oxum.
- Adobalé** - Nome dado ao ato de deitar-se no chão para ser abençoado pelo Orixá.
- Adoxu** - estado em que o iniciado já pode incorporar o orixá.
- Adun** - Comida de Oxum feita com milho torrado e moído, com um pouco de azeite de dendê e mel de abelhas.
- Adupê** - Bode.
- Afoman** - Um dos nomes do Orixá Omulu, em Candomblés baianos. Deriva de Afomó: contagioso, infeccioso
- Afejewe** - início da raspagem do iãô.
- Afoxé** - é um instrumento musical composto de uma cabaça pequena redonda, recoberta com uma rede de bolinhas de plástico parecido com o Xequerê sendo que o afoxé é menor.
- Afoxé** - é um ritmo do Candomblé.
- Afoxé** - também chamado de Candomblé de rua - é um cortejo de rua que sai durante o carnaval de Salvador, Bahia.
- Agodô** - Uma das qualidades de Xangô no Brasil.
- Agogô** - é um instrumento musical de metal usado no candomblé. O nome vem de akokô, palavra nagô que significa "relógio" ou "tempo", assim como um som extraído de um instrumento metálico. Compõe-se de dois pedaços de ferro, um menor que outro, ou dois cones ocos e sem base, de tamanhos diferentes, de folhas de flandres, ligados entre si pelos vértices.
- Águas de Oxalá** - Cerimônia de purificação do terreiro. Esta Cerimônia marca o início do ciclo de festas litúrgicas nos Candomblés de origem Yorubá e Jeje no Brasil.
- Agué** - Nome de um vodum Jeje, que corresponde ao orixá Ossain.
- Aguerê** - Dança de Iansã.
- Agueré** - Toque cadenciado com 2 variações: uma para Oyá, outro para Oxóssi. É conhecido como "quebra-pratos".

Aguidavi - são varetas utilizadas para a percussão dos atabaques no candomblé. São confeccionadas com pequenos galhos das árvores sagradas do candomblé. Seu uso é restrito aos rituais.

Aiê - A terra, o solo, sob o domínio de Obaluaíê.

Airá - Xangô velho - Uma das qualidades de Xangô.

Aisum - Ritual a que o iaô se submete na véspera da cerimônia de iniciação que consiste em jejuar e passar a noite em claro.

Aiuká - Fundo do mar, para o povo Banto.

Ajapá - Cágado, tartaruga. O animal sagrado de Xangô.

Ajé - Feiticeira

Akã - Faixa usada para amarrar no peito dos médiuns incorporados.

Akepalô - Sacerdote.

Akessan - Um dos nomes do Orixá Exú.

Akikó - Galo

Akiri jgegbó - Frequentador do Candomblé.

Akokem - Galinha D'angola.

Akukó - O mesmo que Akikó - Galo.

Alá - Deus para os daomeanos da nação Jeje.

Alabéê - Tocador de tambores líder no terreiro. Aquele que canta pontos de Candomblé.

Aladori - pano amarrado à cabeça.

Alafange - Objeto semelhante a uma espada.

Alafim - Uma das qualidades de Xangô.

Alagbê - É o Ogan responsável pelos toques rituais, alimentação, conservação e preservação dos instrumentos musicais sagrados Atabaques. Nos ciclos de festas é obrigado a se levantar de madrugada para que faça a alvorada. Se uma autoridade de outro Axé chegar no terreiro, o Alagbê tem de lhe prestar as devidas homenagens.

Alaketo - Nação do povo Iorubá-Nagô.

Alapini - é o Sacerdote Supremo do Culto aos Egungun, o atual Alapini no Brasil é Mestre Didi Axipá, presidente da Sociedade Cultural e Religiosa Ilê Axipá.

Alibã - Polícia.

Alojá - A dança do ritual de Xangô.

Aloyá - Senhora Oyá. O mesmo que Iansã ou filho de Oyá.

Aluá - Bebida feita com farinha de milho ou de arroz, fermentada em água com cascas de frutas, gengibre e um pouco açúcar. É servida nos terreiros de Candomblé, principalmente aos caboclos.

Aluaiê - Nação Jeje - Angola

Alubosa - Cebola

Alufam - O mesmo que olufóm, Senhor da cidade de Ifóm, a que mais cultua Oxalá.

Alujá - Batida de tambor especial para Xangô.

Amalá - é comida ritual do Orixá Xangô. É feito com quiabo cortado, cebola ralada, pó de camarão, sal, azeite de dendê ou azeite doce.

Amobirim - Mulher que não casou, mulher solteira.

Amorim - pano virgem.

Ana - O mesmo que ontem.

Anamburukê - Um dos nomes de Nanã Burukê, a mais velha de todos os Orixás.

Angola - Região do sudoeste da África, de onde vieram negros escravos para o Brasil, trazendo vários dialetos de origem Bantu como Kimbundo, Embundo, Kibuko e Kikongo.

Angorô - Na nação angola, significa qualidade de Oxumarê.

Aôbobo - Saudação do Orixá Oxumarê.

Apaoká - Orixá da jaqueira, por ser muito cultuado nela.

Apará - Uma das qualidades da Orixá Oxum, quando se apresenta carregando uma espada.

Aré - Culto ao orixá Ogum na Nigéria.

Arê - Ruas e Encruzilhadas.

Aress - Um dos 12 ministros de Xangô.

Ariaxé - Banho ritual com folhas sagradas para os iniciados. Ariaxé também é o nome do local onde são feitos estes banhos.

Aridã - Fruto do qual se origina o Obi.

Arroboô - Uma das saudações do Orixá Oxumarê.

Aruquerê - Objeto de metal usado por Oxóssi

Anlodo - caminhada ritualística do iniciado.

Assentamento - recipiente onde se assenta a força dinâmica do orixá.

Assogba - Supremo sacerdote do culto de Obaluaiyê. O nome significa "consertador de cabaças", em iorubá.

Atabaque - De origem africana, usado em quase todos rituais afro-brasileiro, típico do Candomblé e da Umbanda e de outros estilos relacionados e influenciados pela tradição africana. De uso tradicional na música ritual e religiosa, empregados para convocar os Orixás. O atabaque maior tem o nome de RUM o segundo tem o nome de RUMPI e o menor tem o nome de LE.

Axé - força invisível, mágica e sagrada.

Babalaô - baba, pai; aô, completo, tudo; "um pai para tudo".

Bori- cerimônia destinada a "reforçar a cabeça" do iniciante.

Brajá - colar de búzios com aparência de escamas de serpente utilizado por Oxumaré.

Búzios - conchas cônicas utilizadas para adivinhação.

Candomblé - casa onde batem os pés." Seita afro-brasileira com centenas de adeptos no Brasil.

Cauris - búzios.

Contra-egum- trança feita de palha-da-costa que, amarrado no braço do iaô, tem a função de afastar os mortos.

Curas - espécie de tatuagens desenhadas na cabeça e em algumas partes do elegum no ritual de iniciação.

Dobale - tipo de reverência do iniciado se o Orixá protetor for do sexo feminino.

Ebó - ritual destinado a afastar os elementos desordeiros indicados pelo desequilíbrio do iniciado.

Efum - espécie de giz branco utilizado no rito de iniciação para marcar o corpo do elegum e também nos assentamentos.

Egum, egungum- Espírito de pessoa morta que retorna à Terra em certos rituais. Segundo a tradição, é uma espécie de orixá individual que todo o ser humano tem; ele deve ser bem tratado pois é um ancestral do iaô. O culto é proibido às mulheres. A Iyagan é a única sacerdotisa que pode participar do culto.

Ejé - sangue derramado na cerimônia de iniciação.

Elegum - eleito, preferido do orixá.

Eni - esteira feita de uma palha trançada, onde os iniciados dormem até o complemento das obrigações.

Epó - azeite-de-dendê.

Erê-espírito de (ou sob a forma de) criança que prepara o iaô para receber seu orixá.

Erukerê - rabo-de-cavalo usado pelos reis, característico de Oxossi.

Feitura de santo - iniciação ou processo em que os duplos sobrenaturais dos elementos psíquicos da pessoa são fixados em um objeto simbólico e sua contraparte é fixada na cabeça do iniciado.

Ibá (Igbá)- bacia utilizada na cerimônia de iniciação do iaô-elegum.

Ibiri - instrumento ritual de Nanã representado por um feixe de palitos de dendezeiro ornado com búzios.

Idés - pulseiras

Ifé - vasto; cidade nigeriana, capital religiosa iorubana.

Igbim - espécie de caramujo.

Iká - tipo de reverência do iniciado do sexo masculino.

Ilá - som que o iniciado emite quando irradiado do orixá para que as pessoas saibam que o iaô está possuído irradiado.

Ilê - casa.

Irê - incisões feitas na cabeça do iniciado.

Iroko - árvore considerada sagrada pelos iorubanos.

Iruexim - instrumento ritualístico de Oxossi, representado por um rabo-de-cavalo.

Iyó - sal.

Iaô-elegum- filho-de-santo.

Ifá- Orixá da adivinhação e do destino, mensageiro do Deus Criador. Espécie de oráculo que leva seu nome.

Igbo iku- floresta da morte.

Iya kekerê- "braço direito" da mãe-de-santo.

Juntó, ajuntó - conjunto de forças dos Orixás do elegum.

Kelê - colar de contas com as cores do orixá.

Laguidibá - colar de Obaluaê feito de anéis de chifre de boi.

Mãe-de-santo - na tradição nigeriana, pessoa apta a desvendar as respostas dos deuses através dos búzios. Também é o nome dado à pessoa que inicia e orienta o iaô.

Mariwo - tipo de fibra de palmeira usada na confecção da roupa de Obaluaê.

Nagôs - termo usado pelos franceses para designar os escravos que falavam o dialeto iorubá.

Obatalá - "Deus do branco" que preside a cerimônia do efum. Criador dos seres humanos. Variante de Oxalá.

Obi - fruto de uma palmeira africana, usado no candomblé na adivinhação ou como oferenda aos Orixás.

Odu - caída dos búzios, resultado da jogada.

Ofá - arco e flecha, instrumento-símbolo de Oxossi e Logum.

Oga - camaleão.

Ogã - padrinho do culto africano ou brasileiro. Pessoa que toca os atabaques sagrados (apenas os homens são ogãs).

Okum - mar.

Olodumaré - um dos nomes do Deus Supremo.

Olofim, Olofim-Odudua - um dos nomes do Deus Supremo.

Olokum - (okum, mar) deusa do Oceano, esposa de Odudua.

Opelê-Ifá - tipo de colar aberto usado para adivinhação.

Orixá de cabeça - o principal orixá da pessoa.

Orukó - cerimônia de proclamação do nome.

Orum - céu.

Orumilá - (Orum, Céu; Alá, branco) Deus do Céu, Deus supremo.

Osum - tipo de tinta derivada do urucum.

Otá - pedra sagrada que contém parte do axé do Orixá.

Oti - pinga, cachaça.

Oxaguiã - forma jovem e guerreira de Oxalá.

Oxalufã - forma velha de Oxalá.

Oxé - machado de duas lâminas de pedra usado por Xangô.

Oxetuá - búzio fechado. O nome deriva do orixá de mesmo nome, filho de Oxum e de Orumilá, uma qualidade de Exu (mensageiro).

Oxum Okê - variante guerreira de Oxum.

Pai-de-santo - ver mãe-de-santo.

Paô - batidas de mãos ritmadas.

Padê - O Padê de Exú é um ritual executado antes de qualquer cerimônia interna ou pública do Candomblé, Exú é sempre o primeiro a ser homenageado.

Paxorô ou opaxorô - espécie de cajado utilizado por Oxalufã.

Peji - altar

Quizila - recusa de uma oferenda por um orixá.

Ronkó - nome do quarto onde o iniciado permanece sem o contato do mundo profano até o término da sua iniciação. No ronkó também estão os (quartos) assentamentos dos orixás.

Sacudimento - ritual de limpeza.

Terreiro - lugar destino ao culto dos Orixás onde os adeptos cultuam seus deuses pessoais através de danças ritualísticas.

Umbanda - religião afro-brasileira onde os seus integrantes cultuam entidades africanas sincretizadas aos santos católicos (chamados de encantados).

Viração - incorporação.

Waje - cerimônia onde a cabeça do elegum é pintada de azul-anil.

Xaxará - espécie de vassoura de Obaluaê feita de folhas de palmeira, decorada com búzios.

Zambi (Nzambi) ou Nzambi Mpungu - O Deus supremo e Criador nos candomblés de Nação Angola, equivalente à Olorun do Candomblé Ketu.

Zelador-de-santo, zeladora-de-santo - ver pai-de-santo, mãe-de-santo (o mesmo que ialorixá).

(Fonte: <https://www.mundodasmagias.com/dicionario-yuruba> <acesso 18 nov. 2018>)

APÊNDICE N

(Sequência didática utilizada na realização da Oficina Pedagógica na escola de Marajá)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA OFICINA 10
BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DO MEU QUILOMBO

ESCOLA: Unidade Integrada Areal – Anexo Marajá
COMUNIDADE QUILOMBOLA: Marajá
ETAPA DE EDUCAÇÃO: Infantil / 1º ao 4º ano **ANO:** 2018
PROFESSORA: F.C.R

1. Objetivos

- Conhecer brinquedos e brincadeiras antigas mais populares na comunidade;
- Sentir-se motivado para práticas de leitura, escrita e produção textual;
- Exercitar habilidades artísticas/artesanais;
- Valorizar os brinquedos e brincadeiras do quilombo, reconhecendo-os como parte do seu patrimônio cultural.

2. Conteúdos

- Leitura, escrita, produção textual
- Relações sociais e afetivas nos ambientes escolar e comunitário
- Habilidades artísticas/artesanais

3. Carga Horária

- 10 h/a fracionadas em 05 (cinco) dias

4. Recursos

- Serão utilizados recursos materiais como papel sulfite, papel cartão, papel 40 kg, pincel atômico, tesoura, cola, lápis de cor, giz de cera, celular para registro em fotos, áudios e vídeos;
- Mural para exposição de fotos e produções escritas;
- Materiais diversos para confecção de brinquedos.

Etapa 01 Problematização

- ❖ Roda de conversa com as crianças sobre suas brincadeiras preferidas, questionando-as como aprenderam, quem as ensinou. Em seguida, mostrar imagens de antigos brinquedos artesanais e perguntar se conhecem algum deles. Enfatizar que esses brinquedos e brincadeiras fazem parte da história e cultura da comunidade em que vivem.

Etapa 02 Procedimentos pedagógicos

- ❖ Escrita dos nomes dos brinquedos e brincadeiras preferidas, utilizando papel sulfite e papel cartão;
- ❖ Produção em papel 40 kg de um texto coletivo sobre os brinquedos e brincadeiras citadas;
- ❖ Elaboração coletiva de roteiro de entrevista com moradores da comunidade sobre brinquedos e brincadeiras mais conhecidas por eles;
- ❖ Visitas aos moradores da comunidade para obter informações sobre brinquedos e brincadeiras antigas;
- ❖ Desenhos e pinturas sobre as impressões deixadas pelas visitas/entrevistas.

Etapa 03 Atividade integradora

- ❖ Confecção de brinquedos com base nas informações coletadas durante as visitas. Antes, pedir às crianças que tragam de casa os materiais necessários para a produção.

Etapa 04 Atividade de socialização

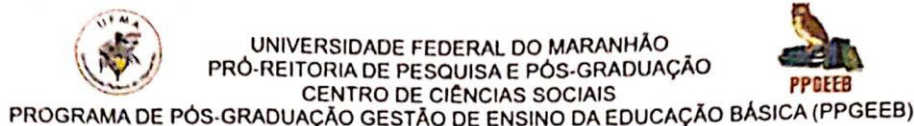
- ❖ Montagem de mural com registros das atividades realizadas pelas crianças durante a execução da oficina;
- ❖ Exposição dos brinquedos produzidos com as crianças em sala de aula.

Avaliação

- A avaliação da oficina consistirá na observação de aspectos como expressão oral, expressão escrita e criatividade. Serão observados também o interesse, integração e colaboração das crianças durante as atividades propostas, bem como a conscientização destas quanto aos brinquedos e brincadeiras como patrimônio cultural da sua comunidade quilombola.

APÊNDICE O

(Documento de apresentação e submissão da proposta pedagógica à SEMED/Bequimão)



Ao (À) Senhor (a)

ARISTIDES AMORIM FRANÇA

Secretário

Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Bequimão/MA

Nesta

Assunto: Apresentação e submissão de proposta pedagógica para a parte diversificada do currículo das escolas quilombolas de Ensino Fundamental do município de Bequimão (MA)

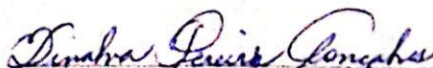
Prezado (a) Senhor (a),

Conforme contatos anteriores, eu, DINALVA PEREIRA GONÇALVES, CPF 964835803-63, venho por meio deste, apresentar uma proposta pedagógica para a **parte diversificada** do currículo das escolas quilombolas, produto final da minha pesquisa de mestrado intitulada "DA ESCOLA NO QUILOMBO À ESCOLA DO QUILOMBO: as propostas pedagógicas como possibilidade de diversificar o currículo das escolas quilombolas de Ensino Fundamental no município de Bequimão/MA", orientada pela Profa. Dra. Maria José Albuquerque Santos, e realizada no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O produto da mencionada pesquisa materializou-se em dois cadernos com orientações didático-pedagógicas para o trabalho com temáticas que abordam questões étnico-raciais e de interesse das comunidades quilombolas, em acordo com a Lei 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012). Denominado de "CADERNO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS: temáticas quilombolas", é composto por 10 oficinas e está direcionado aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Volume 01) e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Volume 02), das escolas quilombolas do município de Bequimão/MA.

Esperamos, com este recurso didático, colaborar com o desenvolvimento de uma escolarização voltada para a formação social dos indivíduos, para o respeito, fortalecimento da identidade cultural e dos laços de pertencimento étnico dos povos quilombolas dessa região.

Bequimão (MA), 11 de fevereiro de 2019.


Dinalva Pereira Gonçalves
Pesquisadora responsável
PPGEED/UFMA

Documento recebido em:
11/02/18

Assinatura

ANEXOS

ANEXO 01

(Autorização da SEMED para realização do evento de formação)



TERMO DE APROVAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE EVENTO

Eu, ARISTIDES AMORIM FRANÇA, Secretário de Educação do município de Bequimão/MA, RG 21329542002-1, CPF 375520313-87, **aprovo e autorizo** a Sra. DINALVA PEREIRA GONÇALVES, RG 121963699-9, CPF 964835803-63, discente pesquisadora do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a realizar, em parceria com o Movimento Quilombola de Bequimão (MOQBQ) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED), evento de formação para agentes da educação escolar quilombola, intitulado **I Seminário de Formação para Agentes da Educação Escolar Quilombola e I Semana Pedagógica das Escolas Quilombolas de Bequimão-MA**.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a assegurar a privacidade das pessoas envolvidas, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Bequimão (MA), 14 de junho de 2018.


Aristides Amorim França
Dirigente Municipal de Educação
Portaria nº 09/2017

ARISTIDES AMORIM FRANÇA
Secretário de Educação