



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I – SALVADOR – BA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

NITEVALDO ELOI DOS SANTOS

**RESSIGNIFICANDO A ÁFRICA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA UMA
PESQUISA DE INTERVENÇÃO NA EJA NO CENTRO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO MAGALHÃES NETO**

SALVADOR/BA

2019

NITEVALDO ELOI DOS SANTOS

**RESSIGNIFICANDO A ÁFRICA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA UMA
PESQUISA DE INTERVENÇÃO NA EJA NO CENTRO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO MAGALHÃES NETO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Pereira/UNEB.

Área de Concentração: Formação de Professores e Políticas Públicas

Salvador/BA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Dados fornecidos pelo autor

S237r

Santos, Nitevaldo Eloi dos

Ressignificando a África e a cultura afro-brasileira uma pesquisa de intervenção na EJA no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto / Nitevaldo Eloi dos Santos.-- Salvador, 2019.

165 fls.

Orientador(a): Prof. Dr. Antonio Pereira Santos.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2019.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.África, cultura afro-brasileira.
3.Relações étnico-raciais.

CDD: 374

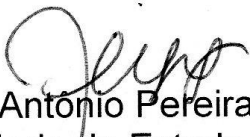


FOLHA DE APROVAÇÃO

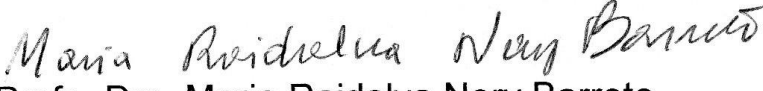
“Ressignificando a África e a Cultura Afrobrasileira: Uma Pesquisa de Intervenção na EJA no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto.”

NITEVALDO ELOI DOS SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professor e Políticas Públicas, em 04 de novembro de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof. Dr. Antônio Pereira Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA


Profa. Dra. Patrícia Carla da Hora Correia
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA


Profa. Dra. Maria Raidalva Nery Barreto
Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia da Bahia
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia - UNEB


Profa. Dra. Jocenildes Zacarias Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Dedicatória

Aos meus pais Givaldo e Aidil (in memoriam), à minha companheira Ediana, aos filhos naturais Iuri, Ramon, Paolo, ao enteado Antonio Eduardo e aos meus alunos da EJA que, durante a minha jornada, ensinam a me tornar professor.

AGRADECIMENTOS

Essa parte do trabalho é tão difícil quanto escrever a dissertação, corro o risco de negligenciar momentos e pessoas tão importantes que concorreram na árdua tarefa desta execução, por isso começo pedindo desculpas àquele(as) que não aparecem nesta parte, mas que participaram das minhas angústias, das minhas vitórias e conquistas e àqueles que sentiram a minha falta.

Aos meus professores(as) do programa MPJA (UNEB), em especial ao professor Antônio Pereira, por contribuírem no andamento dos debates, dos diálogos que cercaram nossos discursos e apresentações em sala, na orientação, meu muitíssimo obrigado. Estendo aqui a Neide, Nil e Carol que na secretaria puderam facilitar nossa vida burocrática.

Um agradecimento especial para Davi Rios, quem me socorreu para apresentação e entrevista do pré-projeto.

Aos meus colegas de sala, desde o equilíbrio de Alcides à presteza de André sempre dedicado em enviar material citado por nossos professores, Valéria e suas palavras de consolo, Jorge a quem foi permitido vivenciar e saltar um grande obstáculo, as tiradas fantásticas de Thiago – figura do meu coração e sua (nossa) fiel escudeira Naiane, a Jean – coração mole – que só parece bravo, à Fagner, filho desgarrado, que me trocou pelo “rock”.

Gilberto Gil traçou melhor o seu caminho pelo mundo, porque a Bahia lhe deu régua e compasso. A minha vida será melhor, porque o mestrado me deu Jones César e Marcos Eduardo. Como agradecer a estes filhos adotados e às respectivas noras Cris e Lelê? Não tenho palavras, mas é confortador reconhecer que a nossa ligação fez crescer minha família para além de Salvador e Itapetinga, e hoje ela se expande por Valença (BA) encabeçados por Sr. João, D. Nalva e D. Rita e filhos(as), assim como em Fundão (ES) lar maravilhoso de Marquinhos, Ilza e o hilário Hiago, vamos ser eternos parentes.

Agradecimentos infintos para Deylane Santos, que me assegurou tempo e espaço para a concretude desse trabalho, a Nea, que sempre organizava minha área de trabalho, à nora Madalena e ao seu agradável sorriso e a Roger, *brother* incentivador e parceiro de muitas jornadas.

Obrigado a Antônio Eduardo, enteado querido, que opinou em alguns momentos nesse trabalho, à parentada de Alagoinhas: “Mainha” Emília, com M maiúsculo mesmo, pois nunca foi minha sogra, Mariquinha, sempre disposta em deixar tudo arrumadinho e sua filha Ana, cunhados(a) Dudu, Eliana e Edmar, respectivo(as) esposas(o) e filhos(as) a quem negligenciei nos últimos dois anos por causa desse mister, Cida e Beto por me cederem amplo e arejado espaço de estudo, Guilherme e seu trabalho em deixar funcionando a Internet. Obrigado Jussara, que tanto eu quanto ela não sabemos o que um é para o outro.

A Mel, Mila e Mini a aliteração carinhosa dos meus gatos(as) que muitas vezes teimavam em estudar comigo, passando por cima dos livros dispostos sobre mesa ou deitados atrás do notebook esperando cuidadosamente um afago, um carinho... relaxavam-me, e neguinho companheiro de varanda, colega do mestrado.

Aos meus filhos biológicos Iuri, Ramon e Paolo, desculpem a desatenção nestes tempos, vocês são a melhor parte mim.

À tia Cleusa, incansável estimuladora e conselheira, à tia Santa e tio Carlinhos, que juntos com os meus irmãos Dico e Zé (*in memoriam*), minhas irmãs Ana, Lua, Meire e Givana e todos os meus sobrinhos(as) são as melhores e mais exatas lembranças de minha amada mãe Aidil (Didi) (*in memoriam*), ao meu pai Givaldo (Parquetina) de quem eu aprendi “a beijar outro homem como beijo meu pai” (G. Gil). Pai e Mãe, “ouro de minas” (Djavan), não sei escrever sobre vocês, não conheço palavras que possam agradecer-lhes ou adjetivá-los.

Um agradecimento especial a minha entusiasmada, estimulada, encorajadora esposa e companheira Ediana (Edi), vou tentar te agradecer assim:

Há um espaço nesse trabalho
que não cabe no que escrevi.
Há um espaço nesse trabalho
que as letras não sabem traduzir.
Há um espaço nesse trabalho...
Uma cadeira arrumada com esmero,
para que eu estudasse à vontade.
Um ar condicionado ligado com antecedência,
para que eu tranquilamente pudesse relaxar.
Um copo de água sobre a mesa,
atrás do computador,
só para que eu não precisasse levantar.
Há um espaço nesse trabalho.
De uma voz que dizia:
– Amor, vamos estudar!?
Só para incentivar a minha escrita,
o que ajudava a me animar.
Há um espaço nesse trabalho,
do qual não sei quantificar.
Sei apenas que sem ele,
jamais poderia sozinho realizar!
Nesse espaço, desse trabalho, tem VOCÊ!

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
CEA	Centro de Educação de Adultos
CJA	Coordenação de Jovens e Adultos
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMBASA	Empresa Baiana de Água e Saneamento S/A
ESCESBA	Escola Estadual do 1º e 2º Grau da Bahia
EUA	Estados Unidos da América
FNB	Frente Negra Brasileira
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
LGBTQ	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Queer
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Ecesba	Escola Estadual de 1º e 2º Graus da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-raciais
ONGs	Organização Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEC-BA	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
TA-I	Tempo de Aprender I (Ensino Fundamental)
TA-II	Tempo de Aprender II (Ensino Médio)
TED	Technology, Entertainment, Design
UCSal	Universidade Católica do Salvador

RESUMO

Esta dissertação resulta da pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade Estadual do Estado Bahia. Como eixo norteador, o trabalho baseou-se na seguinte questão: qual é a percepção dos alunos da EJA, Tempo de Aprender II, do Centro Estadual de Educação Magalhaes Netto – CEA sobre a África, sua história e cultura afro-brasileira? Como percebem o racismo e o preconceito em seu cotidiano? E de que maneira sua participação em oficinas pedagógicas descolonizadora pode ressignificar essas percepções? Acrescida do objetivo geral: compreender a concepção que os estudantes desta modalidade têm sobre a África sua história e a cultura afro-brasileira, intervindo com uma formação sobre o estudo desse continente e suas relações com a história da cultura afro-brasileira. O projeto foi realizado com uma turma, sala com 14 estudantes, da EJA, Modalidade Tempo de Aprender II (E. M.), da instituição acima mencionada. Foram inicialmente investigados, as concepções e conhecimentos prévios, dos estudantes, sobre a África e da cultura afro-brasileira, após esse processo, foram selecionados, juntamente com os alunos, temas relacionados às demandas apresentadas, em seguida foram preparadas oficinas pedagógicas realizadas num período de seis encontros consecutivos. Foram abordados estudos relacionados à História da África e a existência do preconceito sobre a mesma, a Lei 10.639/03, os conceitos de racismo, preconceito, democracia racial foram tratados à luz de leituras de textos, a exibição de documentários e curtas, poemas e músicas, e produção de atividades escritas com os educandos. Os procedimentos metodológicos aplicados foi a pesquisa de intervenção, escolhido por permitir que o pesquisador compartilhe com os sujeitos da pesquisa, das etapas da investigação. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: questionários aplicados aos discentes, diário reflexivo do pesquisador/observador; oficinas pedagógicas e a escrita da autoavaliação dos alunos. O desfecho das atividades atingiu o objetivo desejado. Os alunos que antes tinham uma visão negativa e estereotipada de uma África selvagem, cheia de miséria, doenças, guerras, negros, amplificados e moldados por uma educação colonizadora e também pela mídia, se surpreenderam com uma África com grandes construções urbana, com tantas personalidades famosas, Prêmios Nobel da Paz, atores/atrizes, músicos, escritores, modelos, negros e brancos africanos com destacados sucessos internacionais, assim como gente simples e comuns, como as que vivem em nossas cidades e constroem as suas/nossas histórias. As mudanças de concepções que repercutiram entre alunos através das respostas escritas e apresentadas em sala, foram visíveis. Resultados que faz recomendar esse tipo de trabalho pedagógico a todos os professores da Educação Básica, incluindo, e principalmente, os alunos da EJA

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; África, Cultura Afro-brasileira; Relações Étnico Raciais.

ABSTRACT

This dissertation results from research presented to the Graduate Program (Stricto Sensu) in Youth and Adult Education - MPEJA, State University of Bahia State. As a guiding axis, the work was based on the following question: what is the perception of the students of EJA, Time to Learn II, the Magalhaes Netto - CEA State Center for Education about Africa, its history and Afro-Brazilian culture? How do you perceive racism and prejudice in your daily life? And how can your participation in decolonizing pedagogical workshops resignify these perceptions? Added to the general objective: to understand the students' conception of this modality about Africa its history and Afro-Brazilian culture, intervening with a formation about the study of this continent and its relations with the history of Afro-Brazilian culture. The project was carried out with a class, room of 14 students, from EJA, Time to Learn Mode II (E. M.), from the above-mentioned institution. Initially investigated, the students' previous conceptions and knowledge about Africa and Afro-Brazilian culture, after this process, were selected, along with the students, themes related to the demands presented, then were prepared pedagogical workshops held in a period of six consecutive meetings. Studies related to the History of Africa and the existence of prejudice about it, Law 10.639 / 03, the concepts of racism, prejudice, racial democracy were treated in the light of reading of texts, the exhibition of documentaries and short films, poems and music, and production of written activities with the students. The methodological procedures applied was the intervention research, chosen because it allows the researcher to share with the research subjects the stages of the investigation. The instruments used in data collection were: questionnaires applied to students, reflective journal of the researcher / observer; pedagogical workshops and the writing of students self-assessment. The outcome of the activities reached the desired goal. Students who once had a negative and stereotypical view of a wild Africa, full of misery, disease, war, blacks, amplified and shaped by a colonizing education as well as the media, were surprised by an Africa with large urban constructions, with so many personalities, Nobel Peace Prize laureates, African actors / musicians, writers, models, blacks and whites with outstanding international successes, as well as simple and ordinary people, such as those who live in our cities and build their stories. The changes in conceptions that had repercussions among students through written and classroom responses were visible. Results that makes recommending this type of pedagogical work to all teachers of Basic Education, including, and mainly, students of EJA

Keywords: Youth and Adult Education; África, Brazilian afro culture; Afro-Brazilian; Racial Ethnic Relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1. Negros no fundo do porão (1835). Litografia (colorida a mão) Johann Moritz Rugendas	76
Ilustração 2. A quem os egípcios adoravam? Panteão dos Deuses Egípcios.	105
Ilustração 3. Theatrum Orbis Terrarum. – Abraham Ortelius (1527/1598)	106
Ilustração 4. Vista do Porto de Maputo – Margem Norte do estuário do Espírito Santo – Moçambique	107
Ilustração 5. Orla de Luanda – Angola.....	108
Ilustração 6. African House Bastos- Yaounde - Camarões	108
Ilustração 7. Abuja – Capital da Nigéria	109
Ilustração 8. Acra – Capital de Gana	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dados de identificação dos sujeitos dessa pesquisa. Descrição dos nomes substituídos.....	66
Quadro 2. Síntese das oficinas.....	72
Quadro 3. Exemplos de conteúdos que podem ser abordados em sala	80
Quadro 4. Formas de preconceitos	84
Quadro 5. Síntese do conceito e variedade de racismo e preconceito apresentado em sala.....	88
Quadro 6. Quadro representativo do racismo institucional	92

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 DESCOBERTAS NO PERCURSO	18
1.2 HÁ UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL.....	22
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS QUESTÕES ÉTNICOS-RACIAIS .	27
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM ESPAÇO DE LUTA	27
2.2 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL – UM PROCESSO HISTÓRICO.....	31
2.3 A EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA NO MOVIMENTOS NEGRO	39
3. PARA UMA CONCEPÇÃO POSITIVA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA	43
3.1 A LEI 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	47
3.2 CANÇÕES DE LIBERTAÇÃO	49
4. A PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA COMPREENSÃO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA	57
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.....	57
4.2 A PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	59
4.3 O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO.....	62
4.4 OS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO.....	65
4.5 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	68
4.5.1 Os questionários.....	68
4.5.2 O diário reflexivo do pesquisador e observador	69
4.5.3 A escrita da autoavaliação dos alunos	70
4.5.4 As oficinas pedagógicas	71
4.6 A ANÁLISE DE DADOS	72
5. OS ESTUDANTES, SUAS PERCEPÇÕES SOBRE RACISMO, HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: O PROCESSO PEDAGÓGICO DA INTERVENÇÃO	75
5.1 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ÁFRICA.....	76
5.2 CONTEÚDOS ESTUDADOS SOBRE A CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA.....	77
5.3 SIGNIFICADO DE RACISMO E PRECONCEITO	81
5.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO PEDAGÓGICO DAS OFICINAS	86

5.4.1 A primeira oficina pedagógica	86
5.4.2 A segunda oficina	93
5.4.3 A terceira oficina pedagógica.....	97
5.4.4 A quarta oficina pedagógica	101
5.4.5 A quinta oficina pedagógica.....	113
5.5 AUTO AVALIAÇÃO DOS DISCENTE SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	118
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	138
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)...	138
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 01	141
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 02	143
APÊNDICE D – PROJETO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS	145
ANEXOS	158
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	159

1. INTRODUÇÃO

Para o início de conversa...

Por muito tempo, reproduzi¹ uma História da forma como estudei em toda educação básica e na graduação. A Europa era o Centro de tudo: as manifestações culturais mais evidentes; os cenários e fatos históricos mais marcantes e mais estudados; a periodização da história (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea); as grandes revoluções políticas e culturais ocorriam primeiro na Europa, assim afirmavam os livros e as lições de História. A nossa história foi inicialmente contada por europeus portugueses, como não absorver que os europeus eram o centro do universo? Isso se tornou natural para todos os estudantes, antes, durante, e ainda, para muitos, depois do período primário e secundário, como era conhecida a nomenclatura do Ensino Básico.

Na maioria das cidades do nordeste brasileiro, especialmente em Salvador, há um grande protagonismo afrodescendente que pulsa em toda a cidade. Está presente nas construções históricas, nas calçadas, nas ladeiras, nas falas, nas gingas, nos cantos, nos costumes, nos terreiros de candomblés, locais de resistência da cultura afro-brasileira, e nas manifestações religiosas – que muitos alunos escondem por causa do preconceito e da intolerância que ainda assolam a nossa sociedade – assim como nos blocos afros carnavalescos, instrumentos vivos de referências e manifestações históricas e culturais do povo negro.

No carnaval, algumas casas de candomblés, seguidas dos seus blocos, levam para as ruas e avenidas seus cantos, danças, indumentárias, saracoteios; nas músicas, nas indumentárias, nos adereços, em tudo remetem à cultura africana ou afro-brasileira. Por muitos anos, esses blocos homenagearam vários países africanos, narrando suas histórias, mitologias, suas guerras e revoltas através das indumentárias, acessórios e músicas. As canções funcionam no mesmo estilo dos sambas-enredos no Rio de Janeiro. Os conteúdos

¹ Por opção linguística e concepção estética, o capítulo introdutório dessa pesquisa foi redigido na primeira pessoa, visto que se refere a trajetória acadêmica, profissional e pessoal do pesquisador. No capítulo cinco, sigo o mesmo caminho, como forma de isentar os sujeitos da pesquisa de quaisquer transtornos que venham a ocorrer sob a minha responsabilidade. Os demais capítulos, quando necessário, foi usado a terceira pessoa, pois entendo que o referido trabalho é uma peça construída com ações parceiras entre pesquisador, orientador e os sujeitos imbricados nesse processo.

referentes à história, cultura, crenças e atos heroicos constitutivos dos países africanos, são narrados e acompanhados ao som do samba-reggae e dos ijexás.

No carnaval de 1987, o Bloco Afro Olodum saiu com o tema: *Egito dos Faraós*, entre tantos sucessos, gravado pelo bloco naquele ano, destacou-se a música *Faraó (Divindade do Egito)*. Com sucesso, a partir dos ensaios do bloco, a música viralizou – para usar um termo moderno – no carnaval daquele ano. Dessa forma, a Bahia, e depois o Brasil, cantou o amor entre Isis e Osíris, o ciúme de Seth ao matá-lo e a posterior vingança de Hórus.

Em sala de aula, conto a saga de Isis em procurar e juntar as partes de Osíris, depois recito *Faraó*, é quando os estudantes lembram da música. Observei, com isso, o quanto a África estava longe dos alunos, percebi que o Egito, já estudado por alguns, existia longe na memória dos educandos, tanto quanto é geograficamente longe a África, não parecia que tão soberba civilização – a egípcia – pudesse florescer naquele continente do qual os alunos se lembram tão somente por causa da escravidão, da miséria, da fome, das doenças e da pobreza, constato.

Reconheço então que o meu papel como professor e permanente estudante de História, carecia de um olhar mais crítico e descolonizador para a África. Suas histórias, suas culturas, seus povos não poderiam continuar sendo apresentados como uma África homogeneizada, estoque de mão de obra escravizada pelos europeus, responsáveis por espalhar pelo ocidente tão desumanizante tarefa.

Era preciso que o meu papel de professor descortinasse o comportamento colonizador e eurocêntrico, desmistificasse o papel de inferioridade ao qual foi relegada a África; senti a necessidade de contribuir para uma visão mais crítica e conscientizadora sobre o continente e seus povos na constituição histórica do Brasil, e descobrir que não há instrumento melhor para isso do que a contribuição dialógica do professor no processo educativo. A partir dessas experiências e observações em sala de aula, justifica-se o interesse em observar se com aplicações de oficinas pedagógicas, com temas direcionados à África e à história da cultura afro-brasileira, seria capaz de romper com essa visão colonizadora.

A educação se desvela como um processo de integração social através do aprendizado da língua, dos costumes, da religião, dos valores entre outros. Mas, é também, um processo com princípios de dominação, visto que se faz a partir das regras já estabelecidas pela sociedade e se transpõe pela instituição de controles e poder nas mãos de uma elite preparada ideologicamente para defender os seus interesses.

Enquanto prática libertadora, a educação possibilita ao indivíduo manifestar sua potencialidade criadora como instrumento de mudanças na sociedade. O processo educativo necessita transformar-se em processo libertador, de aceitação ou não, de interação ou de fragmentação quando discordar, de cooperação, de reflexão e também de ação sobre a sociedade, sobre a história, por isso, é também um processo conflituoso de questionamento de paradigmas e de renovação que deve sempre se constituir através das práxis.

Em se tratando da educação, o Brasil é um país em formação, visto que muitos brasileiros estão fora do alcance da condição de educação que possamos qualificá-los como cidadãos, entendemos que para ser cidadão é preciso que exista equidade social e nesse aspecto o Brasil se distancia desse quadro. Os números de desempregados assombram, os desníveis salariais apontam para o fosso entre pobres e ricos, as desigualdades se estampam, não apenas nas relações de trabalho, como nas relações sociais, relegando negros, mulatos, índios, mulheres e comunidades LGBTQ+² à exposição de violências físicas e psicológicas.

O analfabetismo teima em permanecer nessas terras sem uma política de Estado séria que reivindique sanar a desqualificação social. Segundo o IBGE (2017), 11,5 milhões de pessoas ainda não sabem ler ou escrever. Esse número cresce ainda mais na faixa dos 60 anos de idade, entre pretos e pardos o número é três vezes maior de analfabetos em relação às pessoas brancas.

É sobre esses sujeitos, minorias do ponto de vista sociológico, que recai desdouros, são sujeitos explorados, desrespeitados socialmente, são pardos, pardas, negros e negras – em sua maioria – desacreditados quanto às suas qualificações e potenciais; Ignorados em suas belezas, visto que, culturalmente e na mídia, o belo tem características eurocêtricas. Então esses indivíduos que não se veem representados, de forma positiva, em ambientes socialmente de destaque, em livros didáticos e na história.

O trabalho aqui desenvolvido, servirá para todos os professores da educação básica e, intencionalmente, à população a quem tantos direitos sociais, políticos e culturais foram negados, os alunos da EJA. Por eles, mergulhei na tarefa de desconstruir a imagem negativa da África, desmascarar o racismo, o preconceito e os sentimentos de inferioridade. Foram horas de pesquisa, de leitura, de escrita que carecem redundar em instrumento pedagógico capaz de inverter “verdades” construídas pelos colonizadores que solidificaram o processo de dominação, implantados ao longo de séculos de sujeição forçada e escravidão.

² O termo tem mudado do início deste século até o presente, deixando o restritivo GLS (Gays, Lésbicas e simpatizantes) para abraçar enorme lista de definições e identidades. LGBTQ+ é uma redução de LGBTTTQIAA, que busca aglomerar as mais diversas paridades sexuais. <https://www.sinonimos.com.br/busca.php?q=indenticidade> – visitado em 10/11/2019

1.1 DESCOBERTAS NO PERCURSO

Foi no início da carreira como professor que me deparei com o primeiro ato explícito de racismo. A primeira escola que lecionei negou trabalho para um candidato a professor por ser negro. Após a entrevista do aspirante com a secretária, a proprietária da escola esfregou o indicador da mão direita no antebraço esquerdo, sinalizando para a cor do candidato, retirando do um profissional, por ser negro, a oportunidade de trabalhar. É premente a necessidade em romper com o sentimento e a visão do colonizador; descartar em nós o colonizador que teima coabitar a nossa consciência. É imprescindível descortinar os efeitos de tal dependência.

Licenciado em História pela Universidade Católica do Salvador (UCSal) na segunda metade da década de 1980, período em que o Movimento Negro, ainda incipiente, ganhava contornos de lutas nacionais amparadas pela Constituição “cidadã” de 1988. A licenciatura em questão, voltada eminentemente para uma História europeizada, dos quarenta e cinco componentes curriculares, oito deles tratavam diretamente sobre a História do continente europeu.

No componente História Antiga, estudava-se além do crescente fértil do Oriente Médio o Egito Antigo, este parecia um lugar ermo, fora da África. Na disciplina História dos Continentes também se falava de África, estudava-se de forma rápida o continente como um conjunto político, econômico e histórico, era o estudo de uma massa uniforme, em que as peculiaridades políticas, econômicas, sociais, culturais e étnicos misturavam-se de forma homogênea, dando identidade única a todo continente.

Iniciada a carreira como professor em fins dos anos oitentas e início da década de 1990, o ensino da História, tanto na rede privada quanto na estadual, manteve-se nos mesmos moldes do que foi estudado na Universidade: a África aparecia através do Egito Antigo e quando do traslado dos escravos para as Américas, mais especificamente para o Brasil. Confesso, foi através da Lei 10.639/2003, chegada a reboque das lutas do Movimento Negro, que a África aterrisou nas escolas. Foi um corre-corre com o aparecimento de pós-graduações em História da África e cultura afro-brasileira, preparando os desavisados e com muitas visões preconceituosas sobre a África, seu povo suas manifestações culturais tanto além-mar quanto aqui no Brasil.

No ano de 1992, após ter sido concursado três anos antes, saiu minha convocação para a Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC-BA), iniciando o trabalho como

educador de adultos, na Escola Estadual de 1º e 2º graus da Bahia (ESCESBA). Naquele período, tratava-se de ensino personalizado, atendia-se um estudante por vez, dentro de uma pequena e estreita sala feita com divisórias (boxes), no subsolo da Biblioteca Central dos Barris. O aluno que chegava para atendimento, era literalmente tomada a lição, pois o mesmo havia levado o módulo para estudar em casa. Realizava-se um breve questionário oral, para ter a certeza de que o aluno havia estudado. Logo após, era encaminhado para outra sala a fim de realizar uma prova de conhecimento daquela unidade de ensino. Caso o resultado atingisse 80%, o aluno avançava para a unidade seguinte.

Em 1996, o ESCESBA tornou-se um Centro de Educação de Adultos (CEA), instalado no prédio da EMBASA, na Praça Castro Alves, onde funcionou até 2009, sendo então relocado para o extinto Núcleo Educacional Góes Calmon, situado na Praça Almirante Coelho Neto, no bairro dos Barris. Nessa escola, entrei sem qualquer conhecimento anterior do que era Educação de Adultos, o pouco conhecimento nesta modalidade foi adquirido no contato com os colegas, com a direção e principalmente na prática com os alunos.

Das quarenta horas semanais como professor, concursado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, durante quase três décadas de prática com EJA, vinte horas têm sido dedicadas à Comissão Permanente de Avaliação (CPA), outras vinte, nos últimos dez anos, dedicadas à gestão. Em 2014, conclui uma pós-graduação *lato sensu* em História da Cultura Afro-brasileira, ampliando o conhecimento teórico aplicado à prática da sala, entretanto, ainda restrito à experiência no Ensino Médio em rede pública e privada.

Atuando como professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vi prevalecer, entre discente e, de modo mais discreto, às vezes inconsciente, entre docentes, um preconceito contra elementos da História da África e da história da cultura afro-brasileira, em uma atitude prejudicial tanto ao contexto escolar, quanto à formação do educando. Parte desse prejulgamento padece de conhecimento histórico, ainda por vezes precário, devido à contribuição e instrução de um conhecimento histórico fundado numa visão eurocêntrica, onde prevalece o ponto de vista do colonizador.

Na sala de aula da EJA, Tempo de Aprender II, a leve menção a qualquer elemento religioso de matriz africana ocasionava imediata reação adversa. A provocação iniciava-se com o canto *Ponto de macumba Xangô*, do cancionário de Clementina de Jesus. O verso inicial “a porta do céu abriu” remete ao céu cristão, comum entre os estudantes e relacionado diretamente com o contexto cristão colonizador europeu. O segundo verso “pai Xangô abençoe este sítio”, desmascarava o preconceito reinante através de expressões “Deus me

livre!”, “está amarrado em nome do Senhor!”, “o que é isso professor?”, a interrogação, ao mesmo tempo desaprovadora, revelava a gravidade do tema abordado. Definitivamente, é preciso desconstruir essa discriminação.

A modalidade da EJA em questão é Tempo de Aprender I e II (Fundamental e Médio, respectivamente), nesta os alunos escolhem até três componentes por semestre, de acordo com a realidade de cada um. Introduzi, no componente História, um breve estudo sobre a História da África e da cultura afro-brasileira. Antes, porém, era preciso saber o que os alunos achavam da África e o que conheciam da cultura afro-brasileira. Quando questionei sobre que imagem eles tinham em suas cabeças quando se falava em África, a maioria dizia coisas negativas como miséria, fome, doenças, ou coisas ligadas à selva, aos animais e ao deserto.

A África surge como um ambiente de extrema esterilidade econômica, cultural e social, habitada por negros que vivem naquele lugar onde tudo é escasso, menos a miséria. Era essa a impressão que se apresentava nesse início de aula.

Esses preconceitos atravessam a nossa história de forma perversa, na maioria das vezes e notoriamente fomentam a inferioridade do negro em relação ao branco: elementos religiosos do candomblé e outras religiões de matrizes africanas, comidas e danças afros, são tratados como folclore. Em outros momentos constituídos de brincadeiras, apelidos, piadas, jogos de cena para desabonar alguém cuja tez, cabelo, hábito e/ou comportamento é tratado pejorativamente como “coisa de preto”.

Essa população negra, historicamente marcada por preconceitos, e que também se insere como sujeitos da EJA, grande parte dela passou a aceitar com naturalidade esse preconceito que foi reforçado com o surgimento do mito da democracia racial existente no Brasil. A naturalização desse pensamento, moldou inconscientemente concepções de inferioridade, que muitos brasileiros carregam e expõem irrefletidamente.

Certa vez, lendo um livro sobre escravidão enquanto esperava atendimento médico em uma clínica, um sexagenário negro, humilde, após ler a capa do livro perguntou-me de chofre: “sabe como faz para embranquecer a raça?”. Como não entendi de imediato a pergunta, ele a repetiu. Respondi-lhe com um lacônico “não”. “Casando os filhos com pessoas brancas”. A resposta me deixou visivelmente chocado.

“Embranquecer a raça” é a refutação de todos os valores históricos, culturais, religiosos, entre outros provenientes dos afros descendentes colonizados. Mesmo àqueles que se quer por perto, a quem se possa declarar um amor somente quando a “cor não pega”, – à moda de Lamartine Babo – algo como se assemelhasse a uma doença contagiosa, da qual se vale a

distância, é a “denegação como algo sintomático em muitas pessoas negras”, esclarece Lewis R. Gordon (2008, p. 14), no prefácio de *Pele Negra Máscaras Brancas*. Entretanto, esses eram tempos da famigerada “democracia racial”, que mesmo tendo passado quase um século, o seu eco retumba ainda hoje.

A crítica a este passado recente, moldura a História do Movimento Negro e a outras diversas entidades, baianas e nacionais, que nas últimas décadas tem ressaltado e valorizado a história da resiliência, da resistência, da produção econômica e cultural, social e política que os afros descendentes desenvolveram simultaneamente com a construção do Brasil.

Para as populações pretas e pardas, o direito à educação tem sido historicamente dificultado ou mesmo negado. Isto é um retrato de uma nação que cresceu à guisa de um sistema escravocrata, no qual a desvalorização dos sujeitos escravizados reforçava o contrário do que ocorria com a população branca.

A trajetória da Educação de adultos no Brasil é um percurso caracterizado como espaço de luta, no que tange à educação das populações pretas e pardas. Essa luta tornou-se dupla em função do preconceito e da retransmissão do pensamento doutrinador, na incapacidade do negro e da negra em aprender.

A conquista de direitos pela educação, pelo trabalho digno e reconhecido, pela igualdade entre os cidadãos tem revelado o protagonismo de vários movimentos sociais em prol dessa deficiência no qual o Movimento Negro tem se destacado historicamente. Por exemplo, um poderoso instrumento da antítese de dominação foi a imprensa negra paulista.

O jornal, *O Alfinete* (22 set. 1918, p. 1), denunciava que a teoria do evolucionismo só foi negativa “para os nossos homens de cor”, em seguida ressaltava o analfabetismo que “predomina em mais de dois terços em tão infeliz raça,” como um dos traços da causa principal desse abismo. O noticiário conclui ao reclamar que para “restringir este cancro que está na parcela da sociedade necessitaria de “iniciativa”, a partir desta surgiria uma “força da coesão”, na sequência, o “ideal” e por fim, a “vitória” que teria como resultado a “grandeza e prosperidade da nossa querida pátria”. Vale destacar que as associações de negros presumiam a educação como saída para os principais problemas da população negra na República Velha.

Em diversas escolas brasileiras, no início do século XX, eram claras a negação nos seus estatutos sobre o não aceitar pessoas de cor. A situação levou a população negra a abrir suas próprias escolas. Impossibilitados pelas dificuldades sociais e econômicas, essa parcela da população, vítima do preconceito e do descaso de setores políticos, encontrou auxílio nas Sociedades Benéficas, Irmandades Religiosas e alguns Jornais negros que se preocupavam

com a escolarização dos “irmãos”. Assim fundaram escolas com o propósito de alfabetizar adultos e filhos de negros e mulatos.

Arroyo (2006, p. 19) esclarece: “a educação de jovens e adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora”. É esta dinâmica emancipatória, que tem na sociedade seu agente protagonista, que nos faz ressaltar semelhanças com a educação de negros e mulatos: ambas foram marcadas pela mesma trajetória de luta, de resistência, é a construção na força, na vontade, na contradição de setores dominantes socioeconômicos que precisam reafirmar uma predominância na supremacia branca.

Esse itinerário análogo, marcado por conflitos e vitórias, que na EJA, o autor citado “vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação”, também são registrados, ainda que modestamente, pelas instituições negras e os movimentos negros que trouxeram como resultado a legitimação política de tantas reivindicações e manifestações históricas. Confirmando essa dinâmica emancipadora, Domingues (2008, p. 525) relata que em 1934, a Secretaria de Educação e Saúde do Estado de São Paulo nomeou duas professoras comissionadas, Francisca de Andrade e Aracy Ribeiro, para ensinarem na escola da Frente Negra Brasileira, isso não apenas demonstrou um reconhecimento da instituição, como possibilitou que a escola passasse a ser inspecionada pela mesma secretaria, o que permitiu a fiscalização, via órgão estatal de uma instituição social e considerada privada.

Destacamos o papel da Frente Negra Brasileira (FNB), na primeira metade do século XX, como a maior entidade de organização de luta em favor do povo negro. Sua ramificação vai do Sul ao Norte do Brasil, abraçando movimentos de caráter cultural, social, político, educacional. Segundo Chaves (2016, p. 03), o jornal *A Voz da Raça*, fundado pela FNB, foi um dos instrumentos mais poderosos na luta contra o preconceito, num momento de “maior reivindicação política do Brasil”. Fundado em 1933 o periódico segue até as vésperas do golpe do Estado Novo, quando a publicação afirma o direito histórico do povo negro na História do Brasil e se posiciona contra o racismo e o preconceito, além de defender a educação como uma arma em favor do povo negro.

1.2 HÁ UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL

No ambiente da EJA, repleto de sujeitos periféricos, desempregados, subempregados, negros e negras excluídos, inicialmente por nunca terem frequentado uma escola, outras vezes, por ter sido separado deste ambiente nas séries iniciais ou apenas por possuir uma tez

negra, não se pode negligenciar que as circunstâncias social e econômica aliadas à exploração da mão da obra são elementos fundamentais para este fim.

Por quase três décadas de trabalho nesse seguimento, constatei a carência que estes sujeitos possuem em conhecimentos sobre si, sobre a cultura e a história da África e dos seus ancestrais. Eles falam da raça, reconhecem o preconceito – na maioria das vezes misturam os dois conceitos – sobre os quais alguns relatam terríveis experiências, mas não reconhecem o conceito de raça como uma construção ideológica de poder, desconhecem os entraves de doutrinação que determinam uma lógica enganosa. Quem se destaca por classificar os outros, procura salientar sua própria eminência, busca destacar uma transcendência, lugar simbólico e espiritual que ultrapassa o outro relegando-o à uma clausura, ao isolamento e à segregação (GUIMARÃES, 2016, p.165).

A desconstrução dessa lógica de autoridade que é “um dos eixos fundamentais desse padrão de poder, é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia raça” (QUIJANO, 2005, p. 117). Não é uma tarefa fácil, mas não se deve deixar levar por essa dificuldade que é concreta. Pois, é no espaço da escola que esse processo de desconstrução deve ganhar maior vitalidade, ganhar potência, pois se trata do espaço dialógico que permite maior possibilidade de conhecimento da realidade, de desmitificação da relação de poder, por isso, espaço de conscientização, onde o indivíduo se reconhece como sujeito capaz de interferir na história.

É necessário propagar ao longo dos estudos sobre a África, sua cultura, sua história, seus povos, cenários, relatos e fatos, que mereçam credibilidade científica, ajudem na melhoria psicológica de estudantes que se mantêm às margens deste conhecimento e possibilitar que os alunos se sintam e se vejam representados nesses processos. Assim, a construção de ideologias da inferioridade é combatida com elementos que demonstram na história do povo africano a produção política, econômica, social, religiosa, artística e cultural, também a resistência à escravidão, a luta pela abolição, assim como, sua produção intelectual.

Enquanto ser humano e professor, cabe-me o papel de contribuir para desvendar processos ideológicos de dominação, construir no ambiente escolar condições para que professor e aluno, em processos dialógicos possam se comprometer com projetos que contribuam para a formação de um cidadão consciente, com “um compromisso histórico” Paulo Freire (1979, p. 15), a conscientização é papel do homem enquanto sujeito histórico, exigindo compromisso com a existência de elementos que a vida proporciona.

No Brasil, vivemos muitas Áfricas. Algumas delas ressaltam através da música, outras na religiosidade, muitas no caráter cultural, outras na culinária, além de muita produção intelectual que está sendo construída com propósito de gerar visibilidade ao povo negro.

Vivemos num país miscigenado e por isso multicultural, reflexo do seu processo de colonização e inter-relação entre três raças. Embora, o senso comum considere o africano em seu conjunto como homogêneo, a construção da cultura africana no Brasil é reflexo de várias Áfricas, é impossível discernir e identificar a origem étnica das populações afrodescendentes do Brasil de hoje (MUNANGA, 2007)

O resultado mais visível desse processo colonizador e difusor de uma ideologia exploradora, em vários sentidos, possibilitou a construção de uma inferioridade da cultura africana e indígena no Brasil. Seus piores reflexos encontram-se no preconceito e num sentimento, muitas vezes inconsciente de inferioridade, cujo efeito nocivo percebe-se no repelir a identidade cultural afro-brasileira por pessoas negras em nossa sociedade.

Vivenciando e trabalhando numa cidade com maior número de habitantes negros é notória, a existência de preconceito contra elementos da cultura afro-brasileira, o que suscita a questionar: Qual é a percepção dos alunos da EJA, Tempo de Aprender II, do Centro Estadual de Educação Magalhaes Netto – CEA sobre a África, sua história e cultura afro-brasileira? Como percebem o racismo e o preconceito em seu cotidiano? E de que maneira sua participação em oficinas pedagógicas descolonizadora pode ressignificar essas percepções?

O presente estudo tem como objetivo geral compreender a concepção que os estudantes desta modalidade têm sobre a África sua história e a cultura afro-brasileira, intervindo com uma formação sobre o estudo desse continente e suas relações com a história da cultura afro-brasileira, no intuito de que os alunos adquiram um conhecimento crítico sobre o tema visto que os discentes em questão encontram-se no processo de finalização do segmento do ensino básico ao mesmo tempo em que vive os dissabores de uma sociedade preconceituosa no mundo do trabalho e nas relações sociais, a exemplo do que se pede a “boa apresentação” em alguns anúncios de empregos.

O trabalho deve ser desenvolvido através dos seguintes objetivos específicos:

- Analisar categorias teóricas importantes para este trabalho a saber: racismo, preconceito, identidade e democracia racial e de que modo essas categorias contribuem para uma visão descolonizadora da História da África e da cultura afro-brasileira;
- Identificar as concepções que os discentes do Tempo de Aprender II (E. M.) têm da África e da cultura afro-brasileira;

- Construir e aplicar as oficinas pedagógicas nas turmas do Tempo de Aprender II (E. M.) com conteúdos relacionados à História da África e da cultura afro-brasileira numa perspectiva descolonizadora;
- Descrever as práticas e as relações pedagógicas das oficinas, bem como analisar as percepções dos sujeitos sobre esse processo, como forma de avaliar a aprendizagem sobre a temática da África e cultura afro-brasileira.

A referida pesquisa caracterizou-se por ser de natureza aplicada, nela se reconheceram e se desenvolveram elementos metodológicos que contribuíram e facilitaram a aquisição dos conhecimentos pelos alunos do Tempo de Aprender II acerca da História da África e da cultura afro-brasileira, possibilitando melhorar a autoestima e a valorização da história e cultura ancestral.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo interventiva, pois se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social (GERHARDT e SILVEIRA, 2009. p. 31) representado por este professor (pesquisador), e alunos do Tempo de Aprender II do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA.

Os procedimentos metodológicos são da pesquisa de intervenção, pois envolvem o planejamento e a implementação de interferências – destinada a produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagens (DAMIANNI, 2013 p. 58) dos indivíduos envolvidos no processo. Não custa referendar que um projeto com método de intervenção é composto de ação/ões construída(s) a partir do reconhecimento de problemas ou necessidades, de acordo com Mendes (2016. p. 1738), abrange “a participação, a técnica, a política daqueles(as)” envolvidos de alguma maneira nas ações. Segundo a mesma autora, é uma metodologia que compreende a diversidade “em relação aos ritmos, formações, habilidades dos pesquisadores e sujeitos envolvidos em uma ação, e frente aos acontecimentos e experiências vividas nos diferentes campos” (p. 1738).

O lócus da pesquisa é o Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA³, que foi o único centro de EJA no Estado da Bahia, localizado na Praça Almirante Coelho Neto, s/n, Barris. Foram envolvidos quatorze alunos do Tempo de Aprender II (Ensino Médio), além do pesquisador que é também o professor da turma em questão, a turma foi escolhida por integrar maior número de alunos frequentes.

³ O Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA, foi extinto por ordem da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, no final do ano letivo de 2018. Maiores informações sobre a Unidade de Ensino, encontram-se na secção: O Locus e sujeitos da investigação, p. 62.

A pesquisa será executada em quatro fases descritas a seguir: questionário como forma de buscar conhecimentos e concepções sobre África, assim como conceitos e saberes sobre racismo, preconceito e temas relacionados à África e História da cultura afro-brasileira; aplicar as oficinas pedagógicas, tornadas instrumentos que subsidiam as análises para a questão proposta, bem com as observações realizadas pelo pesquisador; retomada do questionário para observar/avaliar/relatar possíveis mudanças de concepções; análise de conteúdo utilizando os instrumentos aplicados.

A arquitetura dessa pesquisa está apresentada da seguinte maneira:

Capítulo 1 – Introdução, contextualização do percurso do pesquisador com a educação de jovens e adultos e suas relações com o lócus e os sujeitos da pesquisa, as inquietações da investigação e prévia do caminho metodológico percorrido.

Capítulo 2 – o processo histórico da educação de adultos no Brasil e sua relação com os contextos étnico-raciais, destaque para a incursão dos negros e negras na educação do Brasil como um processo de resistência.

Capítulo 3 – Apresentação de uma visão mais positiva da África em contraposição à que se apresenta na mídia em geral. Apresentação da Lei 10.639/2003 como instrumento de luta e resistência dos negros(as) no Brasil, veicular os conceitos de racismo, preconceito, democracia racial.

Capítulo 4 – Apresentação do aparato técnico/metodológico que permeará a execução desse trabalho investigativo: pesquisa aplicada, de abrangência qualitativa, cujo método foi pesquisa intervenção e as ferramentas que lhe deram suporte: questionário, oficinas pedagógicas, relatos de observação em diário de campo.

Capítulo 5 – Trata da explanação dos resultados obtidos pela pesquisa advindos das análises dos questionários e das observações encontradas nos diários de campo.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS QUESTÕES ÉTNICOS-RACIAIS

Estudar nunca é demais!
Estudar nunca, é demais!
(*Autor desconhecido*)

Há uma elite brasileira que foi criada aqui desde a chegada dos primeiros portugueses, preparada ou em preparação para comandar o sistema de dominação implantado pelos europeus, que se auto proclamaram proprietários das terras sem respeitar os verdadeiros donos. Dessa maneira, coube àqueles todo um domínio sobre instrumentos e situações que permitissem o controle dos povos nativos e dos expatriados compulsoriamente da África, assim foi com a educação.

Enquanto recurso de gestão e liderança por parte dos brancos europeus colonizadores, a educação serviu como escopo para aculturar a gente índia, enquanto a gente negra fora reprimida e escravizada. O “estudar nunca é demais” representa o prolongamento da educação europeizada que a elite brasileira completaria em Coimbra, Lisboa, Londres ou Paris para assegurar a manutenção da sua condição de “senhor”.

A necessidade de passar uma imagem do negro ignorante representava parte do sistema de dominação, era preciso anular a inteligência e a capacidade de aprender inerente ao ser humano, escravo era mercadoria, uma coisa animada. Entretanto, como denuncia Freyre (1980, p. 299),

A verdade é que importaram-se para o Brasil, da área mais penetrada pelo Islamismo, negros maometanos de cultura superior não só à dos indígenas como à de grande maioria dos colonos brancos – portugueses e filhos de portugueses quase sem instrução nenhuma, analfabetos uns, semianalfabetos na maior parte.

Diante da construção de uma imagem negativa, avessa ao aprendizado e à leitura, era necessário lutar contra o sistema e a resistência proclama que: “Estudar nunca, é demais”, por isso muitos escravizados procuraram burlar, esconder, negociar ou buscar apadrinhamentos para seu, por lei negado, acesso à educação.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UM ESPAÇO DE LUTA

Ao levarmos em consideração a educação como componente de estrutura da sociedade, remetemo-nos ao legado que os gregos nos deixaram sobre a educação como um instrumento

de formação do indivíduo virtuoso, do qual se espera excelência enquanto cidadãos, seres capazes de distinguir valores inerentes aos humanos, levando-os à sua distinção e separação dos irracionais. A educação também possibilita dissabores como o que afligiu Platão quando da morte de Sócrates, ele que pensara entrar para a política e promover a justiça na sociedade, foi surpreendido com a morte daquele que ele considerava como o homem mais justo naquele tempo. Entre tantas outras questões, a morte desse homem foi um duro golpe na educação.

Segundo Pavianni (2008, p.14), Platão absorve a prática da discussão, utilizada por Sócrates, “a arte de perguntar e de responder” e progressivamente a transforma em dialética. De acordo com o mesmo autor, Platão concretiza “o ideal de moralidade socrático, do conhecer a si mesmo, redimensionando pedagogicamente todo pensamento teórico e toda a ação”. Esse pensamento em muito se aproxima da prática pretendida e divulgada por Freire (1996, p. 135) quando expressa: minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

É nesse estado de inconclusão, que o ser humano consciente, na busca de aprimorar a si mesmo, de se conhecer, deve lançar-se ao desafio de questionar, de experienciar, de dialogar. Esse processo de curiosidade leva ao prazeroso “caminho para conhecer”. É um processo de formação e de conscientização que o ser humano enfrenta individualmente e em contato com o outro na construção de si mesmo e da sociedade. Podemos concluir que, isso também é educação.

Enquanto processo social, político e cultural de formação do homem, a educação é também um procedimento de controle ideológico e moldagem do tipo de “cidadão” que o modelo político econômico dominante impõe para que o mesmo seja manobrado e que possa manusear uma máquina para fins de produção do lucro, e vai além como expressa Gauthier e Tardif,

Ser educado é ter interiorizado os modelos estabelecidos da cultura na qual se vive; modelo de comportamento sexual, modelo de limpeza pessoal, modelo de linguagem, modelo ligados a diversos valores dominantes (bom desempenho, excelência, instrução etc). (2010, p. 62).

O Filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (1993, p. 30-35) é bastante claro ao enumerar e explicitar as características da educação revelando-a como “processo”, “fato existencial”, “fenômeno cultural”, “privilegio”, “fundamento do processo econômico da sociedade”, “teleológica” etc... A educação é também, segundo o mesmo autor, “parte do trabalho social”, pois trata de desenvolver capacidades no cidadão para executar tarefas laborais.

Executar tarefas laborais foi o mote para educação de adultos em meados do século XX. Quando o mundo viveu o período entre guerras, a ideologia dominante manifestou o interesse de desenvolver no trabalhador e nos soldados as habilidades para executar tarefas, assim ganhou contornos a definição de “alfabetização funcional”. Nesse sentido, subentende que a modernização de uma sociedade passa também pelo processo de habilitar o educando no sentido de capacitá-lo para mover um instrumento, uma máquina, ler e seguir instruções técnicas.

Ainda quando se trata de educação, torna-se fulcral salientar o modelo desenvolvido por Paulo Freire, posto que, nele se apresenta a educação como fator político. O autor relata seu encantamento quando ouviu a palavra *conscientização* (grifo nosso), percebeu que a palavra carregava um significado que dirigia a sua ideia de como deveria ser a educação de adultos, pois esta deveria manifestar a “prática da liberdade, um ato de conhecimento, uma aproximação crítica com a liberdade”, (1979, p. 15). Formar uma consciência crítica é também criar a possibilidade de transformar uma realidade, o ser humano consciente não se conforma na condição de explorado.

O inquietante exercício para estabelecer uma definição de educação resulta numa incapacidade de conclusão sobre a mesma, visto que dela cada sociedade, cada cultura, cada modelo político se apega na forma ideologicamente mais adequada aos seus próprios valores. Daí que ao tratar sobre a historicidade da educação, Álvaro Pinto esclarece que a história é indispensável para compreendê-la, entretanto, não a esgota pois,

[...] o exercício da tarefa educativa conduz à sua própria modificação, ao desenvolvimento de abertura para o futuro, ao adiamento do processo de um todo. Por isso, todo programa de educação é por natureza inconcluso e, até se poderia dizer, irrealizável, pois sua própria execução altera a qualidade dos elementos que o compõem (o aluno, o professor, os métodos, as finalidades, etc.) e determina a necessidade de um segundo programa, mais perfeito, mais adiantado. A educação é histórica, não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência. (PINTO, 1993, p. 34-35).

A incessante busca do melhor caminho para a educação não é apenas um componente de insatisfação, uma das características humana, mas, como uma incansável demanda em aperfeiçoar e melhorar sua condição frente a si mesmo e frente ao mundo. O homem se predispõe a educar e a si educar, daí a necessidade em perpetrar uma educação reflexiva e dialógica. A prática/ação educativa consiste na possibilidade da troca de conhecimento, pois respeita a realidade e os conhecimentos do sujeito a ser educado, e na relação dual ocorre a

transformação de si perante o mundo e do mundo perante a si mesmo, a partir daí é possível internalizar a capacidade de também interferir na realidade para transformá-la. “Como ser humano, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança” (FREIRE, 2001, p. 37).

A última Constituição Brasileira (1988), intitulada pelo presidente constituinte Ulisses Guimarães de “Constituição Cidadã”, não apenas por conceder uma vasta gama de direitos aos brasileiros, alguns deles historicamente negados, mas também pela participação do povo na elaboração de várias emendas que a compõem, assim foi com a obrigatoriedade da educação básica incluindo no Artigo 208 (Brasil, 1988) o acesso àqueles que não o tiveram em idade própria. Estava assim assegurado o direito à Educação de Adultos.

A educação para sujeitos que não tiveram acesso em idade própria, denominamos hoje de Educação de Jovens e Adultos (EJA), respaldada pela Lei de Diretrizes e Base 9.394/1996 que, em seu artigo 37 (BRASIL, 1996), acrescenta a gratuidade para a Educação de Jovens e Adultos; além de assegurar “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado”. O Estado não apenas reconhece tal direito, como se torna responsável pela sua realização e isto se justifica por ser a EJA apontada como direito público subjetivo.

Ocorre ressaltar que o direito tem fundamento na luta e interesse dos próprios sujeitos tanto quanto em entidades, associações, centros religiosos, movimentos populares, indígenas, quilombolas e ONGs, que, na falta da iniciativa e através da baixa participação e preocupação do Estado com a modalidade, tem desempenhado valoroso papel através da educação informal.

Ainda que amparado por leis que obrigam o Estado ao oferecimento dos cursos de EJA, os entraves para o acesso pleno à referida categoria de ensino persistem. O governo do Estado da Bahia tem fechado turmas noturnas em colégios que oferecem a modalidade, assim como escolas de EJA, dificultando o acesso às pessoas trabalhadoras, desempregados, estudantes com deficiências de aprendizagens, cegos e com baixa visão entre outros.

Os caminhos para os sujeitos da EJA são tortuosos, dificultosos e bastante acidentados. Os discentes necessitam, não apenas encontrar o amparo legal para o seu acolhimento, mas também uma prática concreta para a realização dos cursos e que possam convidar, convocar educandos e educadores, técnicos, teóricos e políticos, todos trilhando um caminho em prol dessa modalidade.

2.2 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DO BRASIL – UM PROCESSO HISTÓRICO

O processo de educação implantado pela metrópole no período colonial está diretamente associado a dois elementos desta pesquisa: pautou-se num trabalho educacional de adultos, a conversão dos indígenas e com implicações étnicas, visto que, os primeiros educandos foram os povos nativos que tiveram que ser instruídos nos conhecimentos trazidos pelos europeus e na fé católica.

À condução da empresa colonizadora não bastava a exploração das riquezas para economia mercantilista que predominava na Europa, colonizar também era uma tarefa de conquistar e dominar territórios e povos. Nas terras colonizadas, não se respeitavam os seus moradores, costumes, valores e crenças, os espaços e sua gente se tornavam imediatamente extensão do território conquistador.

Os povos colonizados eram considerados inferiores e deveriam, através de um processo de aculturação, adotar os costumes dos colonizadores. Povos colonizados são considerados bárbaros, selvagens, desprovidos de qualquer traço de humanidade até que adote costumes dos colonizadores, civilizados(?) europeus. Entre os primeiros relatos sobre os povos das terras, Gandavo (2008, p. 133) salienta que ainda que os povos nativos estejam divididos e possuam nomes de diversas nações, na semelhança, condição, costumes e ritos gentílicos todos são um, essa atribuição de homogeneidade é típica daquele que se faz destacar como superior.

O desrespeito aos costumes e às crenças gentílicas aparecem nos destaques do referido autor ao relatar que os nativos carecem: [...] de três letras, convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Rei, e desta maneira vivem desordenadamente sem terem além disto conta, nem peso, nem medida, Gandavo (2008, p.134).

Era necessário que o modelo de colonização adequasse a vida dos povos nativos ao mais próximo do que se vivia na metrópole, assim, a evangelização livraria aquelas almas sem Cristo das labaredas infernais, ao mesmo tempo, em que domesticavam os mesmos dentro de um comportamento adequado aos costumes vindos de Portugal.

Historicamente, a Educação de Adultos no Brasil sempre enfrentou dificuldades, mesmo em se tratando de interesse do Estado, seus primórdios podem se estender desde o período da colonização. Aqui, não se deve esquivar que o que se passava na colônia era de conveniência

da metrópole. Na colônia, foi assegurado um modelo educacional, estabelecido no Regimento de Tomé de Souza (1548), no qual a preocupação de D. João III, então rei de Portugal, era de que “os gentios possam ser doutrinados e ensinados nas coisas da nossa Santa Fé e aos meninos porque neles imprimirão melhor a doutrina”.

Evidencia-se através dessa prática, a clara intenção ideológica do Estado no controle do indivíduo, o que nos alerta também para a utilização da religião enquanto componente e instrumento da superestrutura na manutenção e consolidação do poder.

A economia Mercantilista, que prevaleceu durante a Idade Moderna, objetivava manter o lucro através da produção colonial, assim, o seu papel doutrinador não escapara a esse interesse (RIBEIRO, 1978), a educação estava atrelada aos desejos da camada dominante local, submetida aos mandos e desmandos da metrópole.

A tarefa educativa colonial, que coube aos jesuítas, foi um dos elementos utilizados pela ordem religiosa Companhia de Jesus. Fundada na Europa em 1534, funcionava entre outras coisas, como um dos instrumentos da Igreja Católica na sua tentativa de conter os avanços do protestantismo. Tornou-se grande aliada do governo colonial na direção de defender também os interesses ideológicos do Estado, associada à catequese, o trabalho com a educação dos nativos, executados por estes conhecidos como soldados de Cristo, já vinham sendo desempenhado largamente pela Europa.

Na América portuguesa, eles continuaram suas atividades educativas e religiosas, além de funcionar como mecanismo de dominação, através da aculturação dos gentios⁴, era também uma forma de a Igreja Católica buscar equilibrar o número de fiéis pois, havia perdido muitos por causa da Reforma luterana e o posterior crescimento do protestantismo. Enquanto os padres jesuítas ensinavam o português para catequizar os índios, também aprendiam as línguas indígenas para melhor doutrinarem.

De acordo com Ribeiro (1978, p. 5), o plano de estudo apresentado pelo Padre Manoel da Nóbrega abarcava o aprendizado do português, doutrina cristã, ler e escrever, depois disto, havia as optativas: canto orfeônico e música instrumental. Após o ler e escrever, o aprendizado poderia ser separado em duas linhas a saber: o profissional e agrícola de um lado, de outro a aula de gramática e viagem de estudo à Europa. A autora ainda menciona um possível choque entre as ideias de Nóbrega e o que passou a vigorar através da Constituição da Companhia de Jesus, a partir de 1570, vigorando até 1759, a exclusão dos estudos da primeira etapa e o aparecimento dos cursos de Humanidades, curso de Filosofia, curso de

⁴ Quem não professa a fé cristã; que não é cristão; pagão, idólatra. [Religião]. <https://www.dicio.com.br/gentio/> . visitado em 10/11/2019.

Teologia e viagem à Europa, este último opcional. A Companhia avulta um programa de estudo europeizado, dessa forma, priorizava a educação do filho do colono, manifestando na colônia a extensão do que ocorria na Europa, a formação da elite.

A proposta de educação estabelecida pela Companhia de Jesus, direcionava à formação de novos fiéis e gentios submissos e adaptados à mão de obra que poderia enriquecer a metrópole. A educação profissional era realizada através do ambiente do próprio trabalho, pelos povos da terra e pelos escravizados (RIBEIRO, 1978. P. 7). Enquanto Cunha (1999. p. 9) afirma que a educação em nada se responsabilizava no aumento da produtividade, visto que essa eficácia estava ligada ao número de escravos do senhor. O trabalho intelectual era realizado pela elite que tinha também uma educação diferenciada. A educação para as mulheres não carecia de especialização, as boas maneiras e prendas domésticas eram o que bastava para a formação de submissas futuras esposas e donas do lar.

Diante da natureza desse trabalho que envolve temas relativos às questões étnico-raciais, cabe ressaltar o fato ocorrido no Colégio da Companhia de Jesus na Bahia, quando o responsável pela casa religiosa nesta localidade, o Provincial Padre Antônio de Oliveira, no início da década de 1680, impediu moços pardos e mulatos⁵ de frequentarem os cursos introdutórios e superiores de Filosofia e Teologia. Alegava-se que os pais dos alunos brancos não toleravam a presença daqueles na escola.

Além de discriminatório, o fato colocou em contenda a sede do governo em Portugal e a instituição religiosa, pois o primeiro defendia que a atividade educativa era subsidiada pelo erário, não podendo o colégio se esquivar de atender ao público interessado. Do outro lado, a Companhia entendia que o pagamento se dava apenas para a atividade de conversão dos gentios, não se estendendo às atividades mais avançadas de educação, mantidas por particulares.

Os estudantes em questão manifestaram a sua resistência em carta endereçada ao rei e ao provincial, argumentavam serem recebidos nas escolas superiores de Coimbra e Évora, mas lhes fora negado essa prerrogativa na Bahia, após a chegada do Provincial Antônio Oliveira. Em 9 de fevereiro de 1689, D. Pedro II, então rei de Portugal, “mandou admitir os

⁵ Bastante controversos, os termos designam pessoas de cor entre brancos e negros. Entretanto, o termo pardo, foi usado por Pero Vaz de Caminha na carta enviada ao rei: referindo-se aos índios, “eram pardos, todos nus”, em outro, “feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados. A Carte de Pero Vaz de Caminha pode ser conferida pelo site: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf - visitado em 20/08/2019. O termo mulato, teria origem na palavra árabe *muwallad*, mestiço. Consta que a palavra muladi era empregada aos cristãos convertidos ao islã, durante o controle árabe na Península Ibérica. <https://nacaomestica.org/blog4/?p=20810> visitado em 20/08/2019.

moços pardos por se tratar de uma escola pública, mantida pela coroa” assevera Leite (1993, p. 291).

O privilégio do conhecimento monopolizado por estes religiosos não influenciava apenas a metrópole, suas atividades educativas preparavam uma elite branca para as atividades administrativas requeridas na colônia. Apesar de contraditória, pois a educação praticada nas terras continuou a resistir aos modelos liberais burgueses que se praticavam nos países economicamente mais avançados, valia aqui os interesses da dominante elite local na preservação da maioria da população negra e indígena não escolarizada, mas aprisionada à mão de obra escravista.

Instalada no Rio de Janeiro, a família real procurou meios para conservar os seus costumes e o modo de vida trazidos da metrópole. Assim foram implantadas na colônia medidas de caráter cultural, artísticos, intelectual e militar, conta-se entre estas, a abertura de uma Imprensa Régia, a construção da Biblioteca Pública, Jardim Botânico, Museu Nacional, Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, Escola Politécnica assim por diante.

A educação pública primária não deu a devida importância às camadas baixas e médias da sociedade, negros e índios continuaram negligenciados por parte do Estado, entretanto os integrantes das classes mais altas, que reclamavam por melhores instruções, o caminho certo era seguir para a Europa e granjear os seus desejos educacionais em Coimbra, Inglaterra ou França.

O país nascia tendo por base uma Constituição rigorosa política e socialmente, patenteava também, seu caráter racista ao excluir do sistema de voto os libertos, nesse ponto associando-os aos criminosos e pronunciados em querelas ou devassa, visto que, estes também se encontravam preteridos do processo eleitoral. Em termos religiosos, privavam os adeptos das religiões de matrizes africanas, posto que, mantiveram suas práticas proibidas, enquanto a religião Católica se mantinha como oficial no Estado emergente, embora somente aos ingleses fora concedida uma licença para professar o anglicanismo.

O primeiro reinado não trouxe qualquer novidade para a escravidão no Brasil, a sua manutenção coincidia com os interesses da elite brasileira mesmo que contrariasse os interesses da Inglaterra, nação pioneira no capitalismo industrial. Numa sociedade escravista, a produtividade está diretamente associada à quantidade de escravos numa propriedade. O escravo, através da força física, desempenha também as funções que poderiam ser desempenhadas pelas engrenagens das máquinas, assim, mão de obra e ciências se divergem,

dessa forma a grande massa trabalhadora era também marginalizada e excluída de qualquer instrução escolar, (FERREIRA, 2010, p. 33).

O aumento do tráfico de escravos (1831), após a promulgação da lei que deveria suprimi-lo, foi a maneira encontrada pela elite para reforçar uma produção avessa aos conhecimentos científicos que estavam sendo adquiridos no mundo industrializado, ao tempo em que mantinha a maioria da classe subalterna longe da instrução escolarizada. O trabalho escravo, realizado com constante esforço físico, era mecânico e repetitivo, seu aprendizado se efetivava na prática cotidiana, muitas vezes seguido de constantes atos de violência.

Ferreira (2010, p. 35) destaca o caso de Minas Gerais, marcado pelo processo econômico da mineração, onde a percepção da educação como instrumento de ascensão social foi também assimilada em outras instâncias de categorias sociais menos privilegiadas. A busca de promoção nesta sociedade desigual é reveladora de conflitos e preconceitos com pessoas negras escravas.

Negros livres e pardos perceberam na educação um fio de distinção contra a escravidão. Foi assim que grupos de pretos e pardos que viveram em meados do século XIX em algumas províncias de Minas Gerais, adotaram a escolarização enquanto forma de evidência e valorização pessoal.

O fato de as salas de aula apresentarem maior número de estudantes negros não impedia que professores apresentassem opiniões desqualificando o aprendizado de alguns dos alunos. Vale notar a aproximação entre a população negra e a educação, na maioria das vezes, na historiografia e na literatura, o negro é apresentado comumente na forma escravizada. Ferreira (2010) credita o elevado número de alunos negros na escola elementar por esta ser compreendida como espaço “de afirmação social” e um caminho para a “inserção no espaço social”.

Trabalhos mais recentes de pesquisas em educação têm se preocupado em prospectar a presença de pessoas negras nas escolas no século XIX. A tarefa, além de denunciar as questões de racismo, preconceito e discriminação, apresenta também aspectos de resistência e, porque não, de inconsciente negociação, ou mesmo quando a necessidade da elite estivesse em pauta, a exemplo disso destacamos o trabalho executado por Barros (2016, p. 593) que nos alerta

[...] de forma desigual quando comparada a outros segmentos, a população negra não esteve ausente do processo de institucionalização da educação ao longo do século XIX, graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas –, ou à presença como alunos de escolas públicas ou particulares.

A segunda metade do século XIX transcorreu com mudanças pouco significativas no que tange à participação de negros e pardos nas salas de aulas. A escravidão ainda confinava pessoas em todo o Brasil, não obstante haver grassado um sentimento abolicionista que tomava pé através das crescentes resistências impostas pelo próprio elemento escravizado com as fugas, formação de quilombos, violências contra os feitores e proprietários e a formação de uma pequena, mas barulhenta intelectualidade negra. Eleva-se também a ação abolicionista de muitos letrados, políticos liberais, instituições sociais e religiosas negras o que levou à formação de leis que abreviaram tão nefasto cativeiro.

Ocorrências internacionais, como a Guerra da Secessão, nos Estados Unidos da América (EUA), influenciavam também os acontecimentos nestas terras, o presidente da província da Bahia, Francisco Gonçalves Martins era a favor e defensor da

[...] necessidade de cessação da escravidão, e com especialidade tratei do objeto, em sessões do Instituto Agrícola, fazendo ver que a luta americana se resolveria pelos Estados do Norte, sendo a consequência da vitória a extinção da escravidão. A instrução profissional é o meio mais eficaz que deve estar a cargo das escolas e estabelecimentos especiais (FONSECA, 1887, p. 214.)

Devemos focalizar dois pontos importantes salientado pelo governador: o primeiro ao perceber que a causa abolicionista entrara irreversivelmente no curso da história, em seguida que a educação profissional deveria se tornar o mais eficiente projeto para ser instituído nas escolas, em sendo assim, a atividade laboral não se dissociava das classes menos favorecidas, ainda que, a escravidão não fosse mais um instrumento de poder e de produção é fácil inferir que, como representante da elite econômica, Francisco Martins e seus pares desejavam mão de obra qualificada.

Assim como as várias formas de resistência nos ajudam a desconstruir a propaganda da passividade escrava e o sentimento de democracia racial forjado, tempos mais tarde, surgem no cenário nacional pretos e pardos que conseguiram, por diversas formas, frequentar uma escola, obter um aprendizado seja na clandestinidade, por apadrinhamentos, ajuda de entidades religiosas negras ou mesmo por autodidatismo.

Foi uma relevante forma de resistência aprender e formar uma consciência crítica em um ambiente tão hostil. No ambiente destaca-se evidente ajuda de profissionais liberais e intelectuais negros imbuídos no processo de denúncia e luta abolicionista.

Em nós, até a cor é um defeito,

Um imperdoável mal de nascença,
o estigma de um crime.
Mas nossos críticos se esquecem
que essa cor, é a origem da riqueza
de milhares de ladrões que nos
insultam; que essa cor convencional
da escravidão tão semelhante
à da terra, abriga sob sua superfície
escura, vulcões, onde arde
o fogo sagrado da liberdade.

O defeito imperdoável, que parece a princípio quase como uma confissão de culpa, é o reconhecimento por ser negro em uma sociedade que se pensava como branca, em seguida explode em crítica sobre os racistas de plantão. Assim, o multifacetado Luís Gama, criticando o preconceito racial, reconhece-se como negro e descreve a importância da sua cor e do povo escravizado na geração da riqueza da elite nacional.

O Luiz Gama é retratado aqui, figurativamente, como ícone da representação entre o homem negro que a elite negativamente desejava inventar, manter calado, aprisionado, o ignorante sujeito cuja finalidade está no que pode produzir única e exclusivamente com sua força física. Gama é o oposto, pode mostrar que a experiência imposta como escravizado não lhe negou a capacidade intelectual, tornou-se emancipado físico e intelectualmente, denunciando não apenas as atrocidades do cativeiro bem como, enquanto letrado, a rapinagem da elite que roubava a riqueza de quem trabalhava, consciente de sua história, da história do seu povo. Crítico da sociedade escravista, não obstante a luta, Gama se libertou, cruzou o caminho da educação que a constituição negava amplamente aos cativos.

O Luiz Gama é aqui simbolizado referendando esse espaço de resistência não apenas através da luta abolicionista, mas também como sujeito na busca pelo conhecimento escolar que lhe fora negado, aprendeu informalmente, sem ao menos ter frequentado uma escola como ele posteriormente revela em carta a Lúcio Mendonça: Em 1848, sabendo eu ler e contar alguma coisa, e tendo obtido ardilosa e secretamente provas inconcussas de minha liberdade, retirei-me, fugindo, da casa do alferes Antonio Pereira Cardoso (FERREIRA, 2011, p. 202).

Quando a República foi à força introduzida no Brasil, esperava-se mais que apenas os reconhecimentos da liberdade da escravidão adquirida a fórceps. Entretanto, o novo regime chegou no bojo das concepções e doutrinas científicas europeias amparadas pelo darwinismo social que declarava a supremacia racial branca, essa tese se compatibilizava com o pensamento da elite brasileira escravocrata, (ANDREWS, 1997, s/n).

O contexto dessa onda de supremacia branca ocorria simultaneamente à vinda dos imigrantes europeus, ainda que o parágrafo segundo do Art. 35 da Constituição republicana cogitasse “o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locais;” (BRASIL, 1891). Ao que tudo indica, esperava-se que o Brasil pudesse alcançar o desenvolvimento esperado baseado no Projeto Imigrantista, (OLIVEIRA, 2016. p. 19). Era o imigrante europeu assumindo o papel de protagonista do desenvolvimento brasileiro enquanto negros e índios foram conscientemente excluídos dessa jornada.

Contra a ortodoxia racial que permeava o contexto histórico entre o final do século XIX e início do século XX, o abolicionismo pode ser considerado o precursor do movimento negro. Diz Gomes (2017, p. 23) ao nos revelar que podemos entender como uma das mais diversas formas de organização e articulação de negros e negras, politicamente, posicionados na luta contra o racismo. Retomemos a arma utilizada por Luiz Gama e que será uma das principais bandeiras em que se amparará o Movimento Negro ao longo do século XX em prol dos direitos de igualdade e pelo fim do racismo: a educação.

Ao considerarmos que a escravização e seus propagadores obstaram negras e negros da escola, a República não se moveu para tornar amena a vida desses sujeitos. A política de estado não reconhecia o direito dos cidadãos emancipados, a manutenção da “prática preconceituosa de raça, classe e gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (Freire 2004, p. 36).

Emancipada tardiamente, visto ser o Brasil o último país a dar cabo da escravidão, não podemos nos espantar ao declarar que a educação – notadamente a de adultos – foi um dos aparatos para que muitos negros e negras pudessem adquirir os conhecimentos negados na infância. O analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a “raça negra” (Domingues 2008, p. 517). Não foi à toa que o Movimento Negro escolheu como uma das bandeiras do movimento para libertar-se, segundo Gomes (2017, p. 24/25),

[...] desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social.

2.3 A EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA NO MOVIMENTOS NEGRO

Na esteira de dirimir o preconceito, a discriminação étnico-racial, em prol de desenvolver uma valorização, autoestima, consolidação da cultura e da participação dos negros e negras na História do Brasil, o Movimento Negro vem, em suas várias vertentes, mobilizando e articulando políticos, artistas, intelectuais, igrejas e casas religiosas de matrizes africanas como instrumentos de apoio na confirmação da plena cidadania e democracia pelo reconhecimento, participação valorativa, contribuindo para uma educação antirracista.

Atentando um pouco mais sobre as questões das diversidades na educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. 4024/61), conforme assinala Cavalleiro e Marques (2008, p.1),

[...] determinada ‘condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça’. Todavia, não prescreve um ensino de valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade, menos ainda orienta para a eliminação das desigualdades raciais que faziam da população negra a grande massa de crianças e jovens aliados dos sistemas de ensino e de adultos analfabetos.

Construída historicamente, às vésperas da Golpe Militar, não houve qualquer manifestação no sentido de incrementar debates e inovações no que tange às questões étnico-raciais, visto que este tema foi sufocado pelo governo em pauta. No bojo dessa negligência valorativa, na omissão das discussões sobre as relações étnico-raciais nos subsequentes documentos educacionais, construídos durante a própria Ditadura Militar (Leis 5540/68, 5692/71 e 7044/82), não houve pauta para discussões raciais nesse período.

A falta de repercussão em políticas públicas que debatessem as questões raciais não impediam manifestações de racismo institucionalizados em nossa sociedade, por isso Gomes (2017, p. 32), ressalta que convergência de “fatores de discriminação racial e de racismo ocorridos durante a Ditadura” possibilitaram a fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) em junho de 1978, essa entidade pode ser considerada o embrião do Movimento Negro Unificado (MNU), como foi “rebatizado” em dezembro de 1979. Ainda segundo a autora (2017, p. 32), o MNU tornou-se responsável “pela formação de uma geração de intelectuais negros”, “referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil”. Educação e trabalho tornaram-se parte da agenda de lutas e reivindicações por uma sociedade mais igualitária.

O MNU, em campanha por uma sociedade mais justa, pode se vangloriar dos resultados obtidos nos enfrentamentos com o fim da Ditadura, ainda que falte muito por fazer. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Parágrafo 1º do Art. 215 afirma “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. A configuração do Artigo ratifica a bandeira de luta do MNU ao tempo em que denota o reconhecimento por parte do Estado da contribuição, em pé de igualdade, das três raças formadoras do “processo civilizatório” do Brasil.

Em conformidade com Gomes (2017, p. 33), foi na década de 1980, na trilha da luta pela redemocratização que o MNU muda o foco da campanha priorizando a bandeira das ações afirmativas como instrumentos de confronto em detrimento das “políticas públicas de caráter universal”. Por Ações Afirmativas, o Grupo de Estudo Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) esclarece:

Tratam-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações ÉTNICOS, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. (GEMAA, 2019, p. 1)

No início deste século (2001), o Brasil tornou-se signatário do Plano de Ação de Durban, documento que resultou da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, propiciadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) com a relevância da participação do MNU em sua preparação. “O Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo no país” (GOMES 2017, p. 34), e, a partir de então, empenhou-se em realizar instrumentos que pudessem suprimir o racismo nestas terras.

Ainda podemos destacar como resultado das manifestações e reivindicações do MNU: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), 2000; Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE); promulgação da Lei 10.639/03, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e alterada pela Lei 11.645/08, incluindo a temática indígena; criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação, 2004.

Sendo essas, entre tantas outras realizações promovidas e defendidas pelo MNU como bandeiras antirracistas no propósito de intervir no Estado e na sociedade sempre visando a

realização de uma sociedade mais justa e democrática que prima por uma educação heterogênea e busca valorizar a diversidade étnica presente no país.

A primeira década do nosso século revelou-se um período promissor para o atendimento às reivindicações da gente negra. Em março de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, por força desta Secretaria, foi instituída uma Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. O governo do período estava afinado com políticas voltadas para os interesses das minorias e se conciliava com os desejos e principalmente com os direitos das minorias historicamente desassistidas.

De acordo com Matilde Ribeiro (2005, p. 8), Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, na apresentação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o objetivo da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial é “promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária”. Ainda, segundo a Ministra na época, o governo “assume o compromisso histórico de romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira.

A “alteração positiva da realidade vivenciada pela população negra”, passa diretamente por propiciar uma concepção profícua da imagem da África e da cultura afro-brasileira nos estudantes, sendo a que se destina essa pesquisa.

A luta pela visibilidade do negro na História do Brasil se confunde com a luta da Educação de Adultos, intitulada hoje de EJA. Desde momentos em que ainda no final do século XIX, a educação era vista por alguns como mecanismo de ascensão social, a imprensa negra não se cansava em estimular a educação para seu povo.

No século XX, a Frente Negra Brasileira e o seu significativo trabalho político, cultural e socioeducativo miravam, também na educação, como um forte instrumento para combater as diferenças e o preconceito. O MNU alcançou significativas vitórias ao estimular a educação e criar intelectuais que trouxessem à tona os debates, questões e pesquisas sobre conteúdos étnico-raciais para além da academia.

A lei 10.639/03, ainda que nos permita debater e aprender sobre a História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do Ensino Básico, temos muito a caminhar para fazer valer o direito do sujeito da EJA se fazer presente nas escolas, dar continuidade ao seu aprendizado de forma consciente, através de uma educação libertadora, dialógica e consciente da realidade, assim como, da valorização da história e da cultura da sua ancestralidade.

Os estudos sobre a História da Cultura Africana no Brasil têm o objetivo de mostrar e desmistificar a inferioridade da cultura do povo africano e seus descendentes. São estudos que não devem se comprometer com ideologias de superioridade ou inferioridade, mas compartilhar com o fazer e o olhar crítico sobre a História, com a produção histórica e cultural, característica do ser humano, desprovido de cor, de credo e de raça.

3. PARA UMA CONCEPÇÃO POSITIVA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Minimizar ou mesmo exterminar com o racismo e o preconceito é um compromisso que vai além do estudo dos povos desterrados da África. É necessário, inicialmente, entender que a África é um conjunto complexo de etnias, culturas e manifestações históricas. No continente, existem particularidades que só podem ocorrer no entrelaçado de povos, etnias e culturas, assim como, outros elementos e fatos da história tão comuns em toda a humanidade, como as guerras, a escravidão, a produção de bens, o comércio entre outras, evidentemente guardada as peculiaridades locais. A África é o berço da civilização, eis o que ela representa para a História da humanidade.

Ao relatar a História dos povos da antiguidade vizinhos à Grécia, Heródoto de Helicarnasso se debruçou sobre os africanos do norte do continente. Note-se que naquela época não se conheciam essas terras como um continente. Entre as suas conclusões, ao se tratar da Líbia, o autor destaca:

Os homens daquelas regiões são negros por causa do calor e os ‘etíopes’ da Líbia são entre todos os homens os de cabelos mais ‘crespos’. [...] o sêmen por eles ejaculado quando se une às mulheres também não é branco [...], e, sim, negro como a sua tez (acontece o mesmo com o sêmen dos etíopes). (Apud. OLIVA. 2003)

O pai da história não poupou esforços em suas generalizações sobre os povos desta parte. A cor da pele é resultado das condições climáticas e enfatiza a cor do sêmen como a cor igual à da pele. Essas descrições, elaboradas considerando a aparência, não têm caráter científico nem base fisiológicas.

Colabora, em favor do mesmo autor, a descrição que fez do Egito: “Estender-me-ei mais no que concerne ao Egito, por encerrar ele mais maravilhas do que qualquer outro país; e não existe lugar onde se vejam tantas obras admiráveis, não havendo palavras que possam descrevê-las.” (HERODOTO – livro II. pg. 149)

Como grande parte da história escrita por Heródoto fora feita através de relatos, ele ainda ouviu falar do povo etíope “Dizem que os Etíopes são, de todos os homens, os de maior estatura e de mais bela compleição física” (Ibidem – livro III. p. 233). Não obstante a imagem que paira sobre a África e os africanos, construída ao longo das narrações e viagens de europeus, surpreende pelas manifestações ideológicas acerca do barbarismo, do subdesenvolvimento e da inferioridade dos povos desta parte.

O paradoxo em Heródoto pode ser explicado pelo pequeno pedaço da África que ele conheceu ou mesmo pelos breves relatos que ouviu, as terras e os continentes não eram conhecidos como os são na atualidade.

É imperativo observar que ao estudar a História do Egito Antigo, o Egito dos faraós, do Nilo, das grandes construções, da medicina, de Isis e Osíris, os livros de História parecem situá-los fora de um contexto da África. Parece um canto isolado no mapa, apenas nas cercanias da Grécia (Europa), Fenícia e Pérsia (Ásia). O Egito nos livros de História é como a mitológica Atlanta, o apogeu e grandiosidade de sua civilização existiram durante um determinado período e, posteriormente, virou mito através das representações livrescas e embranquecidas de Hollywood.

A construção do imaginário negativo do continente africano atravessou a queda de Roma e a feudalização da Europa e se ampliou na Idade Média, através da difusão do Cristianismo, propagado pela Igreja Católica, única instituição que se manteve unidade diante da fragmentação medieval. A África foi o local habitado pelo neto de Noé, após a maldição lançada pelo patriarca a seu filho Cam, como castigo por tê-lo visto nu a comemorar o fim do dilúvio. A queda de Cam e a localização do local de degredo de seus descendentes serviriam como fórmulas explicativas para apontar a África como um local esquecido por Deus ou amaldiçoado. (ALMEIDA, Gn. 9: 18-27, 2008, p. 15).

Os povos muçulmanos que invadiram o continente africano a partir do século VIII deixaram grandes marcas culturais, assim como também foram marcados. Menos preconceituosos, os muçulmanos impuseram a sua religiosidade, não somente pela espada, inicialmente ao norte do continente, mas também atrelado às atividades comerciais que estabeleceram com os povos para além do Saara.

Enquanto a visão europeia, mais conhecida, era difundida através da monstruosidade e do misticismo, os muçulmanos deslocavam suas caravanas abastecidas de sal, ouro, tecidos, tabacos entre outros, atravessando Níger, Mauritânia e norte da Nigéria. Em virtude disso, Gao, Djanné e Timbuktu tornaram-se eminentes palcos de cultura. A existência de universidades e bibliotecas denunciam registros de saberes e conhecimentos que a UNESCO demonstrou interesse em reuni-los a partir de 1964.

É de pouca divulgação que uma das universidades mais antiga do mundo, ainda em funcionamento, encontra-se em Fez (Marrocos). Fundada em 859, século III no calendário islâmico, por Fátima al Fihri, mulher que herdara grande fortuna do pai (Muhammad al Fihri)

e, provavelmente, adquirido o protagonismo em gerenciá-la após a morte do marido (FARIAS, 2014, p. 178/182).

Ainda segundo a autora, Fátima e sua irmã Marriam, eram “cultas, crentes e especialmente interessadas no conhecimento da religião, da arte e das ciências”. Esse fato permitiu que elas pudessem “estudar e cultivar-se, por meio do que, adquiriram uma consciência particular do mundo” (p. 179). Era o tempo dos reinados de Idris I e Idris II, a cidade de Fez acumulou grande desenvolvimento “cultural, econômico e social”, o que a tornou a cidade “cosmopolita” para a sua época, afirma. Foi a preocupação com os pobres, o motivo que levou Fátima a fundar a Grande Mesquita Qarawiyyin. Essa, rapidamente, se tornou um polo de “educação e conhecimento em nível superior” (p. 181), de acordo com Farias.

No século XV, a presença europeia desencadeada por Portugal com a tomada de Ceuta foi perniciosa, estavam traçadas as linhas e interesses para a busca de novas rotas comerciais. As especiarias e os metais preciosos enchiam os olhos dos nascentes estados europeus, no entanto, os portugueses encontraram, entre os africanos, um tipo de mercadoria que aqueceu sua atividade mercantilista: o comércio dos seres humanos, conhecido desde a antiguidade como escravidão.

Ao longo do século XV e parte do XVI, Portugal tornou-se a nação mais rica da Europa. O seu império estendia-se pela África, Ásia e América. As suas riquezas provinham da exploração das suas colônias. Nesse ponto, os escravos tornaram-se um dos principais produtos da economia portuguesa e de outras nacionalidades europeias como a inglesa, francesa, holandesa.

O comércio de povos africanos possibilitou a formação de uma ideologia de superioridade branca e inferioridade negra, relegando aos povos transplantados “lutar pela sua sobrevivência, portanto, pela vida e ao longo desta, tendo que resistir e comprovar sua humanidade, ética, intelectualidade (aptidões tecnológicas e saberes), moralidade e cultura” (KALY, 2013) longe de sua terra natal, dos familiares e da sua comunidade.

Foi o comércio, o tratamento, os castigos, os dizeres que construíram uma ideologia de inferioridade, em todos os aspectos, do continente e dos povos africanos, primeiro pela sua temperatura quente e depois pelas diferenças de culturas atreladas às necessidades europeias da manutenção pela força. Ao serem retirados da África pagã, os negros teriam chances de salvação da alma no Brasil católico, relatam (FRAGA; ALBUQUERQUE, 2009) baseados no pensamento do líder Jesuíta no Brasil, o padre Antônio Vieira. A justificativa religiosa era

contundente em uma sociedade moldada aos impactos de uma colonização cristã católica. A chegada dos povos desterrados da África, na colônia portuguesa da América, era recepcionada com um batismo e com nomes cristãos.

A contribuição religiosa criou uma vertente para facilitar o domínio cultural, físico, religioso e psicológico: o sincretismo. Era mais fácil aceitar um negro que adorasse seu orixá personificado em santo católico; mas é difícil aceitar que um negro “inferior” pudesse construir várias das mais belas obras do Barroco nacional: O Senhor Morto, O Cristo Atado à Coluna entre outras. Obras de Francisco Manoel das Chagas, vulgarmente conhecido como “o cabra”. O apelido não faz reconhecer no escravo, o artista de expressão barroca que era. Quando na Europa, desde o Renascimento, o nome do autor da obra era sinal de status na nobreza e nascente burguesia mecenas. Os livros de História do Brasil trazem o trabalho escravo da lavoura, da produção do açúcar, da mineração, da vendedora de quitutes, no entanto renegam o trabalho artístico. A obra O Senhor Morto acima citada pode ser conferida na Ordem Terceira do Carmo em Salvador.

Da memória, não se apagam traços característicos da cultura implantada no convívio social. Assim, elementos da cultura africana tornaram-se presentes na vida cotidiana do Brasil, criando raízes e contribuindo como elemento definidor e formador do povo e da cultura brasileira. Responsáveis pela maior fatia da mão de obra e da produção econômica do Brasil, os africanos e seus descendentes, marcaram este solo com a riqueza e a diversidade da sua produção agrícola, produção musical, culinária, danças, manifestações religiosas, relações sociais estabelecidas no cativeiro e no convívio com a comunidade quando livres e forros, variedade de palavras e outras manifestações artísticas, políticas e culturais. Não se trabalhava nos canaviais calados, as conversas, as rezas, as entoações religiosas ajudavam a amenizar a dureza do trabalho, era um passar o tempo, era uma esperança na liberdade, era até mesmo um praguejar ao senhor que poderia ganhar volume à medida que fossem entoados. Desse modo, a memória da África marcaria para sempre (Ibid, pg. 43) a vida brasileira.

Entre o Brasil colonial e o Brasil imperial, a mão de obra africana não apenas marcou a lavoura brasileira: negros e mestiços, forros e escravos destacaram-se como pintores, entalhadores, douradores (Ibid, pg. 59) enriquecendo de beleza ornamentos das igrejas, construindo casas grandes e capelas nas áreas rurais; igrejas, sobrados e prédios públicos nas cidades. Farfalharam, rezaram, dançaram e cantaram além de suas mais variadas cantigas, as delícias e quitutes vendidos pelas ruas e berraram um grito de liberdade, mesmo que temporária, a cada quilombo que se erguia, a cada revolta plantada no chão desse país.

Na introdução do seu artigo, “O ensino da História da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação?” (KALY, 2013, pg. 154) relata elementos negativos da visão europeia, sobre a África e seus povos, no século XIX e no século XX apresentados por Hegel e Gaxotte. O primeiro sentencia “a África não contribuiu em nada para a História do mundo. Não tem processo histórico para mostrar ao mundo”. Não menos preconceituoso, o segundo enfatiza: “esses povos (você sabem bem aos quais estou me referindo) não contribuíram em nada para a humanidade”, cravou.

O processo de ideologização para a construção da inferioridade da África e do povo africano fez coro nos livros de História, ecoou nas salas de aulas, sobre os alunos, o que já gritava pelos cantos das cidades. A sociedade colonial e imperial escravista foi implacável com os povos que vieram da África. Entretanto, foi dentro desta sociedade que africanos e seus descendentes criaram condições e mecanismos de resistência das suas crenças, práticas e culturas, adaptadas à realidade do cativo.

3.1 A LEI 10.639/2003 E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A crescente luta do povo negro no Brasil, avolumou e se fez presente na resistência individual ou em grupo, tanto quanto nas inúmeras revoltas, hoje apresentadas mais claramente nos livros didáticos. Como estopim destas manifestações, encontramos as raízes do movimento negro ao longo da História do país. Durante o século XX, tal movimento, não apenas ganhou corpo, como se tornou mais organizado e ativo.

Entre os seus maiores trunfos encontramos, sancionada em janeiro de 2003, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639/03, que modifica a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e estipula as Diretrizes Curriculares para a sua implementação. Trata-se de uma lei de cunho histórico, pois reconhece a luta dos Movimentos Negros, ONGs (Organizações Não-Governamentais) e iniciativa privada em prol de uma educação igualitária, democrática e antirracista, ao estabelecer e reconhecer, para os estudantes do Ensino Básico, a obrigatoriedade do ensino e estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com finalidade de corrigir injustiças e estabelecer a prática da cidadania para o povo brasileiro dentro do processo educacional reconhecendo a configuração étnico racial na cultura, na História e na formação do povo brasileiro.

A lei em questão, salienta-se: fruto de lutas históricas, surgia acrescida do seguinte artigo.

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Lei Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003).

Alterada em março 2008 pela lei Nº 11.645 que acrescenta o estudo da Cultura e da História Indígena no Brasil, a lei “fria” descrita, sancionada por força da consciência política, pretende resgatar da história os traços da resistência, do enraizamento, da contribuição histórica e cultural do povo africano e indígena na formação do brasileiro, reconhecendo o lugar destes povos e seus descendentes como protagonistas da História.

Vale destacar, que a luta contra o racismo e a discriminação vem ganhando terreno desde longas datas. De acordo com Souza, Santos e Eugênio (2016, p. 121), simultaneamente, ao surgimento do movimento abolicionista e o advento da República, surge um “trabalho social, político, cultural e educacional” desenvolvido por negros e negras através de “associações, clubes, sociedades recreativas, escolas”, desenvolvendo vários empreendimentos com o intuito de constituir uma sociedade sem discriminação racial, mais justa e mais igualitária.

Além de criticar legislações educacionais anteriores (Leis 5540/68, 5692/71 e 7044/82), por omissão da “valorização da diversidade étnico racial”, os autores (p, 121) destacam a relevância da Carta Constitucional de 1988, por ter sido um “marco para a redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira”, posto que, naquele documento, (artigos 215 e 242), assegurou-se o “reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira.

Acabar com anos de racismo e preconceitos que se tornaram culturais não é tarefa isolada das leis. É um exercício que cabe agora, por força da mesma, ao professor, à escola, aos municípios e seus respectivos Estados, o estabelecimento das condições e formações, que possam enfrentar o conjunto de ideias preconcebidas, estereotipadas de racismo e preconceitos étnico racial institucionalizados nos familiares, nas unidades de ensino, nos centros sociais e comunitários, nos órgãos públicos e nas empresas privadas. São práticas de desigualdades ou de inferioridade da pessoa negra ao longo da vida e da história.

Imbuído de respeito às diferenças, de valorização à diversidade e de reconhecimento à riqueza cultural de nossa matriz africana, surge esse trabalho pautado nas leis, nos estudos teóricos e na prática pedagógica, em busca de rediscutir, construir e possibilitar novas abordagens sobre a História da África e a cultura afro-brasileira. Há o desejo de que outras construções permitam reluzir a ação das instituições ligadas à educação, no que tange à valorização, reconhecimento e uma concepção mais positiva e justa sobre a História da África e da cultura afro-brasileira, que enfraqueçam as concepções ideológicas das desigualdades.

3.2 CANÇÕES DE LIBERTAÇÃO

Canção de Redenção⁶

Velhos piratas, sim, eles me roubaram
Me venderam para navios mercantes
Minutos depois de eles terem me tirado

...
Você não vai me ajudar a cantar
Estas canções de liberdade?
Pois, tudo que eu sempre tenho
Canções de redenção.

Em “Canção de Redenção”, o fato ao qual Bob Marley se refere – “eles me roubaram e me venderam para navios mercantes” – apresentou à América, um dos mais trágicos episódios da história da humanidade, a escravidão. A escravidão não mexeu apenas com os aspectos físicos do ser humano, mas com seu comportamento, seu psicológico. Para além disso, segundo Quijano (2005), reforçou um dos suportes de poder mundial alicerçado no “padrão de classificação social” de populações em conformidade com a “ideia de raça”. Para ele, essa “construção mental” foi além da própria experiência da colonização, ela se perpetua na atualidade.

Esse modelo de classificação legitimou a superioridade dos escravizadores (senhores brancos) sobre escravizados (índios e africanos), que apesar dos três séculos que já se passaram, é necessário destacar que não foram em vão os processos da resistência, como cita a canção: “nós avançamos nessa geração”. Os avanços de enfrentamento àquela condição, trouxeram como consequência o fim da exploração escravizadora, mas ainda não se apagaram

⁶ Redemption song. Bob Marley, álbum Uprising, 1979 - <https://www.culturagenial.com/musica-redemption-song/> - visitado em 21/08/2019.

os traços de superioridade, ideologicamente, construídos, e, por conseguinte, o racismo e o preconceito, advindos desse, ainda prevalecem.

Ao desterrar e submeter indivíduos africanos e ameríndios à condição de inferioridade, subjugando-os à escravização, os europeus anunciavam também a ideia de raça enquanto instituição de poder. Era preciso assim alimentar e sustentar uma ideia política, visto que não se justificava biologicamente.

Em vista disso, Bob Marley continua: “você não vão me ajudar a cantar estas canções de liberdade?” Esta frase que soa como um brado, requer, no momento presente, a continuidade das lutas, da resistência, pois se o porão e as senzalas não mais existem, ainda perduram e teimam em prevalecer traços impostos da supremacia racial.

Contrariando Quijano, Bethencourt (2018, p. 29/30) esclarece que

A ligação exclusiva do racismo à Europa foi contestada por vários estudos sobre a China, o Japão e a Índia. Os conflitos entre etnias tuaregues e africanas na região do Sahel, na África Ocidental, foram recentemente interpretados à luz dos conceitos de raça e de hierarquia racial, consideradas anteriores à herança colonial.

Sendo assim, não anula o fato de que os europeus inauguraram essas práticas racistas na América, introduzindo e ampliando, com a compulsória presença do elemento externo, o africano. Aqui o racismo exala marcas incrustadas na forma de se expressar, de pensar, de ser, permeando uma ideia/poder do colonialismo, que deixou de existir a partir das lutas de autodeterminação dos povos, porém a concepção ainda perpassa, não apenas o imaginário, mas se concretiza na condição de subalternidade do negro e negra na sociedade. Esse fato ainda gera sentimentos de superioridade e inferioridade.

O racismo filosófico da Idade Moderna mudou-se para o racismo científico do século XIX. De acordo com Almeida (2018), “o espírito positivista do século XIX transformou as indagações sobre diferenças humanas em indagações científicas”, saltou-se da justificativa do colonialismo comercial, quando os escravizados eram uma mercadoria na economia mercantilista, para a justificativa pseudocientífica, que dava continuidade à supremacia branca, em exploração do continente e da mão de obra africana através dos grandes capitais financeiros e industriais do Imperialismo e do Neocolonialismo. Ideologicamente buscava afirmar que era mais penoso aos homens brancos levar a civilização aos povos atrasados, este fato foi vastamente difundido no poema do britânico, Rudyard Kipling:

O fardo do homem branco⁷

Tomai o fardo do Homem Branco
Enviai vossos melhores filhos
Ide, condenai seus filhos ao exílio
Para servirem aos vossos cativos;
[...]

Reforça-se a supremacia do homem branco, tomando para si a fatigante e perigosa tarefa, em levar, para fora do ambiente europeu, as “benesses” do desenvolvimento, do progresso e da civilidade.

Difundido e praticado com naturalidade pelo colonialismo europeu, o racismo se estruturou tornando-se um “elemento que integra a organização econômica e política de uma sociedade”, como nos confere Almeida (2018, p. 15). Tornou-se um instrumento de estado, dando legalidade ao segregacionismo na África do Sul, por quase um século, continuou praticando violências no sul dos Estados Unidos, de onde ressoam, lágrimas de tristezas e também de denúncias em Fruta Estranha⁸;

Árvores do sul produzem uma fruta estranha,
Sangue nas folhas e sangue nas raízes,
Corpos negros balançando na brisa do sul,
Frutas estranhas penduradas nos álamos.
[...]

Letra e música, atiravam contra o racismo praticado legalmente contra a sociedade estudunidense, contra os linchamentos do povo negro, exibidos quase como espetáculos em cidades dos estados segregacionistas do sul dos EUA, tornou-se uma “canção de liberdade”, entoada com tristeza, porém denunciando atrocidades do racismo.

No Brasil, em 1975, João Bosco e Aldir Blanc compuseram “O Almirante Negro”. Homenagem a João Cândido Felisberto, líder da Revolta da Chibata (1910), gravada naquele ano com o título, “O Mestre Sala dos Mares”.

Há muito tempo nas águas da Guanabara
O dragão no mar reapareceu
Na figura de um bravo feiticeiro
A quem a história não esqueceu
Rubras cascatas jorravam das costas dos santos entre cantos e chibatas
Inundando o coração do pessoal do porão
Salve o navegante negro
Que tem por monumento
As pedras pisadas do cais.

⁷ O fardo do homem branco. Rudyard Kipling, 1899 - <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/imperialismo/> - visitado em 21/05/2019

⁸ Strange Fruit – Lewis Allan (1937), pseudônimo de Abel Meeropol, professor novaiorquino que sentia na pele o preconceito por ser judeu. Musicado, foi gravado pela cantora de Jazz e Blues, Billie Holiday (1939). <http://www.vermelho.org.br/noticia/192699-1> - visitado em 18/08/2019

Segundo um dos seus compositores, Aldir Blanc, muitas modificações foram feitas na letra para satisfazer a censura do período militar. Então a música passa a lutar em duas frentes; primeiro, modificações na letra para sonegar palavras, informações e mensagens que pareciam perigosas aos olhos dos militares, segundo, não menos importante, para os militares era importante omitir a questão racial, como se acompanha no diálogo entre o compositor e o censor.

– Vocês não estão entendendo... Estão trocando as palavras como revolta, sangue, etc. e não é aí que a coisa tá pegando...
 – Eu, claro, perguntei educadamente se ele poderia me esclarecer melhor. E, como se tivesse levado um “telefone” nos tímpanos, ouvi, estarecido a resposta, em voz mais baixa, gutural, cheia de mistério, como quem dá uma dica perigosa:
 – O problema é essa história de negro, negro, negro...”⁹

São essas “canções de liberdade” que necessitam ressoar nas salas, nos conteúdos, nas pedagogias e nos currículos, enquanto ferramentas de luta contra o racismo, contra o preconceito racial. Almeida (2018, p. 16) reforça que “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”, e sendo assim, quantas “canções de liberdade” teremos que entoar até que suas causas sejam apenas um fato distante na história?

O preconceito permeia a história da humanidade. É reconhecido o fato das culturas gregas e posteriormente romanas, discriminarem os estrangeiros, por não falarem as suas línguas e não terem os mesmos costumes, os povos de fora não eram considerados civilizados. Entre os gregos, a palavra “bárbaro”¹⁰ associava-se a estrangeiro, estranho ou ignorante. O preconceito atravessou a Idade Média, na Europa, inferiorizando os judeus e é um dos efeitos causadores das Cruzadas.

Na Espanha e em Portugal, provérbios seculares testemunham o uso generalizado da palavra ‘mouro’ (e mourisco) para dar conta de uma grande variedade de situações originalmente definidas pelo preconceito e pelo abuso étnico, servindo como prova das referências aos fenótipos desde os mais antigos períodos da história desses países. (BETHENCOURT, 2018, p. 43)

De acordo com Mezan (1998, p. 226), o preconceito é o “conjunto de crenças, atitudes e comportamentos que consiste em atribuir a qualquer membro de determinado grupo humano uma característica negativa, pelo fato de pertencer àquele grupo”. Seja na antiguidade ou na

⁹ Parte mais detalhada do diálogo pode ser lido em <https://musicaemprosa.wordpress.com/2018/05/20/o-mestre-sala-dos-mares-homenagem-ao-almirante-negro-joao-candido/> - visitado em 18/08/2019.

¹⁰ Para maiores explicações sobre o verbete, consultar Dicionário etimológico online <https://www.dicionarioetimologico.com.br/barbaro/> - visitado em 19/08/2019

Idade Moderna do Renascimento Cultural, do Mercantilismo e da colonização, os preconceitos já permeavam a história da humanidade.

Ampliado para a América, o preconceito condenou os habitantes da terra e os desterrados africanos não apenas pelo fenótipo, mas sobretudo, pelo que os representavam e os identificavam como povos, (comportamentos, vestimentas ou a falta delas, atitudes, hábitos alimentares, crenças), naquilo que os tornavam diferentes dos conquistadores europeus. O preconceito relegou a esses povos às condições de miserabilidade de vida e de trabalho. Era a representação da inferioridade aos olhos dos dominadores.

Mais antigo que a própria superioridade racial, imposta ideologicamente pelos mesmos europeus, o preconceito e o racismo têm caminhado par a par em nossa sociedade. Ouve-se comumente pessoas dizerem: “eu não sou racista, mas...”. Pode esperar que a afirmação seguinte ressalta características de alguém que, por aquele detalhe, passa a não se identificar com o autor da frase. Quando o preconceito vem associado a questões como a cor da pele, “escurinho”, “escurinha”; às questões religiosas, “macumba”, “dançar de saia”; ou então, “mas aquele cabelo...” ao se referir ao cabelo crespo. Estas como outras, além de conterem o preconceito baseado no prejulgamento sem consistência científica biológica, conta ainda com o preconceito advindo de questões relacionadas a características racial e cultural.

Preconceito e racismo, calcados numa ideologia da supremacia branca, trataram de destruir a identidade negra através da subordinação. Os aspectos sociais, culturais e religiosos da negritude deveriam ser minimizados na sociedade, abafados para se ampliar o embranqueamento proposto com a chegada dos imigrantes nos séculos XIX e XX. O Brasil deveria se embranquecer e muitos negros assumiram tal ideologia:

[...] os negros “abdicam”, de certa forma, de um ideal de ego negro por um ideal de ego branco ao deixarem de se valorizar em prol de um “produto cultural” da maioria branca. Isso os leva a procurar algo que não condiz com o seu corpo, caracterizando o estado de alienação de sua própria identidade. É a partir dessa subversão de ideal de ego branco que os movimentos anti-racistas lutam contra esse estado de alienação e, por conseguinte, tentam resgatar sua cultura, seus costumes, seus valores. (SILVA, 2003, p. 5)

A subalternidade foi imposta, se instalou emplacada pelo poder dos discursos de uma sociedade escravocrata, daí se incorporou a ideologia da supremacia branca. Era e é necessário parecer branco, se comportar como branco para que seja aceito socialmente e não seja rejeitado. É preciso domar o cabelo, as vestes, o corpo e o comportamento. O seu destaque por ser negro é preciso que seja inferiorizado, não o seu oposto.

É Caetano Veloso que nos alerta para o tratamento dado aos negros, por negros revestidos de poder pelo estado:

Quando você for convidado pra subir no adro
Da fundação casa de Jorge Amado
Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos
Dando porrada na nuca de malandros pretos
De ladrões mulatos e outros quase brancos
Tratados como pretos
Só pra mostrar aos outros quase pretos
(E são quase todos pretos)
E aos quase brancos pobres como pretos
Como é que pretos, pobres e mulatos
E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados
[...]

Os movimentos antirracistas não descansam, mesmo por que preconceito e racismo não fecham os olhos. Atentos e atuantes, esses movimentos, em grupos ou na individualidade, nas praças ou nos recantos das salas de aulas, nos terreiros tanto quanto nas igrejas, em todos os outros lugares, precisam entoar muitas “canções de libertações”.

Um contraste incrível tomava as praias do Rio de Janeiro em meados da década de 1920. Copacabana, com a sua presença aristocrática, seguia ocupada por “segmentos ricos e abastados da sociedade carioca que frequentavam a praia buscando expor-se ao sol com o propósito de escurecer a pele”. Segundo Barickman (2009, p. 180), citando a escritora Clara Lúcia, ao descrever numa crônica, comportamentos nas praias da capital do país, naquela época, “o tom puro e inconfundível que fica entre o ouro velho e a cor de charuto e que constitui hoje em dia a tez ideal só se obtém com uma hora de praia e soalheira”. Se expor a ação dos raios solares virou sinônimo de vida saudável.

Em contraste com a saudável moda de bronzear-se, escurecer a pele ao sol era diferente de ter sempre a pele negra. Na composição “Mulata” dos irmãos Valença, corrigida por Lamartine Babo para “O seu cabelo não nega mulata”, a canção revela o preconceito racial ao querer o amor da mulata, somente porque a cor não pega.

Foi nessa ambiguidade racial da década de 1930, aliado ao projeto de um Brasil populista, industrial e nacionalista, empregado por Getúlio Vargas, que se desenvolve o conceito da “democracia racial”, proposto nas obras de Gilberto Freyre. “Gilberto teria construído a contrapartida teórica de uma noção rósea e humanitária do passado escravista brasileiro, abrindo a possibilidade de constituição de uma ideologia social apenas aparentemente inclusiva e extremamente eficiente”. (SOUZA, 2000, p. 137)

Por outro lado, a ideia de harmonia interracial no Brasil, não é novidade em Freyre. Segundo Guimarães (s/a, p. 3)¹¹,

A ideia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio, era já uma ideia bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia. Tal ideia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais

Traduzida, posteriormente, como “democracia racial”, a ideia só foi batizada, no início dos anos 1950, e pronunciada por um líder do movimento negro de então, Abdias do Nascimento, no Primeiro Congresso do Negro naquele ano (Ibid. P. 2). Nesse congresso, mencionada quase como um consenso geral.

A harmonia das relações raciais no Brasil, que fora uma construção do povo lusitano, como queria Freyre “[...] mas o seu sistema excessivamente paternalista e mesmo autocrático de educar os índios desenvolveu-se às vezes em oposição às primeiras tendências esboçadas no Brasil, no sentido de uma democracia étnica e social” (FREYRE, 1947, p. 78. Apud GUIMARÃES, s/a. p. 2), o trecho em destaque, proferido em conferência em Indiana (USA), Freyre não utiliza o termo “democracia étnica e social”.

Por ter sido adotada também por integrantes de movimentos negros a partir dos anos 1950, Souza (2000, p. 146), endurece a crítica e ressoa, [...] o “mito” da democracia racial, desprovido das condições culturais e históricas que lhe deram realidade, torna-se simples maldade ou esperteza das elites brancas, complementada pela tolice dos negros e mestiços que acreditaram e acreditam nela.

No início dos anos sessentas, o movimento negro buscava politizar a democracia racial, o que era avesso ao pensamento cultural freiriano e do que desejava a elite brasileira. O mito foi se revelando, aos olhos mais críticos, um embuste do *establishment*. Então, o golpe militar foi um freio para alguns líderes do movimento, alguns deles acabaram sendo exilados do país.

A ditadura militar agonizava durante os últimos anos da década de 1970 e viu crescer o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. Poucos anos mais tarde, renomeado para Movimento Negro Unificado, desmascara o “mito da democracia racial”, e passa a ter como um dos principais papéis: buscar a valorização da África, do negro e da cultura afro-brasileira e na construção da civilização brasileira.

¹¹ O texto se encontra disponível para consulta no site: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs/st-4/st20-3/4678-aguimaraes-democracia/file> - visitado em 24/08/2019

As categorias apresentadas neste capítulo não pretendem, nem têm espaço para aprofundar veementes questões teóricas e acadêmicas. Foram pensadas e empregadas, não de forma engessada, mas com o intuito de exemplificar o uso de conteúdos pertinentes ao objetivo desse trabalho em sala de aula: aplicá-las para alunos da EJA, no seguimento do Ensino Médio, com o intuito de que passem a ter uma concepção mais positiva da África e da cultura afro-brasileira.

Outros profissionais da educação, que tiverem a oportunidade de buscar objetivo semelhante, poderão perceber que os conceitos de racismo, preconceito e democracia racial, são imprescindíveis para este mesmo fim. Entretanto, a liberdade para as formas de estudos em sala de aula e de práticas pedagógicas com os temas recairão sob a responsabilidade, disponibilidade, criatividade e diálogos nas relações entre os aprendentes, professores e alunos.

4. A PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA COMPREENSÃO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA

O capítulo a seguir é linha dorsal deste trabalho, provavelmente sem ele, bastaria que um artigo, menos elucidativo, porém não menos importante, pudesse acender uma fagulha do que procuramos. Não que aqui haja uma resposta pronta e acabada sobre o que queremos iluminar, mas é fato que o raio de luz, aqui produzido sobre a temática estudada, amplia o leque das nossas demandas, das nossas inquietações e, por que não, dos nossos debates e diálogos no intuito de conseguir minimizar os efeitos do racismo, dos preconceitos, das discriminações através de uma educação menos eurocêntrica, portanto descolonizadora. O propósito é promover uma valorização e reconhecimento do(a) cidadão(ã) negro(a) que ajudou e ajuda na construção de uma civilização brasileira.

Buscamos aqui apresentar a trajetória metodológica percorrida nesse mister, uma jornada na qual os sujeitos da pesquisa, foram como pontes que nos levaram a outros lados dos conhecimentos. O cenário, o Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – CEA, recanto atividade na EJA por 27 anos; os instrumentos utilizados foram ferramentas indispensáveis para explorar o objetivo do trabalho; os dados e os registros mecanismos de observação diagnósticas das nossas inquietações.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

A pesquisa em foco trabalha diretamente com os sujeitos da educação, os envolvidos são alunos e o professor, todos aprendizes, se preocupam não apenas com os conteúdos estudados ou a estudar, mas com os efeitos direto do que se aprende e, nesse caminhar, busca investigar qualitativamente comportamentos e valores adquiridos no processo da aprendizagem com temáticas envolvendo a África e a história da cultura afro-brasileira. Em vista disso, e na perspectiva de “que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que o comportamento dessas pessoas têm sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, e que precisa ser desvelado” (ALVES, 1991, p. 54), são elementos que tornam essa pesquisa como uma abordagem qualitativa.

De acordo com (GERHARDT e SILVEIRA 2009, p. 31), uma pesquisa de abordagem qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Assim

temos na escola, o espaço que os sujeitos da EJA tiveram negados durante uma parte da sua vida, a formação do grupo social adequado para uma investigação em que se possa adequar o rigor científico ao objeto de pesquisa.

Sendo os sujeitos dessa pesquisa, em sua maioria, estudantes afrodescendentes, tendo vivenciado em suas trajetórias de vida, atos, explícitos ou não, de preconceito racial, demonstrando em sala, numa investigação preliminar, uma concepção de inferioridade para com a África e a história da cultura afro-brasileira, evidencia-se a necessidade de um trabalho pedagógico e educativo que possa contribuir para uma compreensão mais positiva sobre a África, o papel do negro na História do Brasil e as contribuições africanas para a composição da cultura brasileira.

Devemos evidenciar, por se tratar de estudos sociais, que a pesquisa qualitativa tem sido ferramenta de destaque nesse campo de estudo, pois a subjetividade implícita é mais uma ferramenta na compreensão do seu objetivo, nesse estado, o pesquisador deixa de lado a neutralidade e foca no objeto de estudo. Entretanto, desembaraçadamente, Minayo (2009, p. 13), assevera que:

[...] é preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, tem um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos.

Tais “imbricados” de situações, objetivas e subjetivas, a que se expõem pesquisador e pesquisado, são inúmeras as variantes que se ambicionam entender: concepções, desejos, preceitos e tantos outros aspectos emaranhados complementares ao viver e ao conviver social, e sendo assim, a referida autora (2009) acrescenta ser necessário abranger, enquanto característica fundamental de seu objeto, o entendimento qualitativo.

Na perspectiva da abordagem qualitativa, na qual se busca pesquisar, analisar e compreender os fenômenos, atuações, condutas e comportamento dos grupos, organizações sociais, seus contextos e ambientes, sendo interpretados por sujeitos que deles também participam, indiferentes aos indivíduos que atuam nestes ambientes, é importante sinalizar a observância de realização dos estudos e das análises, dos registros e das interpretações dos fatos no ambiente pesquisado, sem interferência ou manipulação de resultados.

Na pesquisa qualitativa, são inúmeras as possibilidades de compreensão e interpretação, que o pesquisador, apesar da sua inquietação, não conseguirá abranger a totalidade do que expressam as suas investigações e o sentido do objeto de pesquisa. A sua

compreensão será a que foi possível, dado o espaço/tempo pesquisado, o seu olhar e os sentidos recairão sobre sua própria ideologia.

4.2 A PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa é inicialmente um objeto da curiosidade, é substantivo feminino que podemos tomar pelo interesse de buscar conhecer, pela vontade de saber. É de conhecimento comum quem julgou necessário comer do fruto da árvore da sabedoria. Uma característica inerente ao ser humano o tornou tanto sujeito como objeto de conhecimento, a incansável busca de conhecimentos nos levou à criação de métodos como sinaliza Descarte (1973, p. 3), “formei um método, pelo qual me parece que eu tenha meio de aumentar gradualmente meu conhecimento”. Conhecimento que se produz e reproduz no relacionamento com o objeto e/ou com o sujeito de quem se aprende e com quem também se aprende.

Ainda que o objeto dessa pesquisa seja caracterizado por uma prática de estudo social, convém afirmar que a realidade em questão é mais abrangedora do que qualquer forma de observação e ou de investigação. Para tanto, os instrumentos de pesquisa utilizados foram admitidos com o intuito de uma aproximação teórico-metodológica que suscitasse maior aproximação com a riqueza das relações que se travavam no *locus* da pesquisa, de acordo com Deslandes (2009, p. 14): as Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória.

A motivação em produzir um conhecimento, a fim de aplicar os resultados como forma de colaborar num objetivo adequado, visando equacionar adversidade, segundo Barros e Lehfeld (2000, p. 78), levou o trabalho de pesquisa a se caracterizar pela natureza aplicada. Em conformidade com Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), tal pesquisa “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”, além de abranger “verdades e interesses locais”. À vista disto, nos propomos a desenvolver oficinas pedagógicas que possam contribuir para facilitar a conscientização dos alunos do Tempo de Aprender II acerca da História da África e da Cultura Afro-brasileira, possibilitando melhorar a autoestima e valorização da história e cultura ancestral.

As pesquisas de intervenção têm proporcionado novas “práticas de formação”, assim como, ampliado a realização do pensar e fazer a educação. Sua potencialidade é admissível na formação, cada vez mais qualificada, de acadêmicos e profissionais da pesquisa, tanto quanto na construção de novos espaços de formação, de ação e de atuação. No seu leque de

abrangências, encontra-se, entre outros propósitos, a resolução de questões intrínsecas, segundo Rocha e Aguiar (2003, p. 65) aos “problemas de ajustamento das populações marginais”. Por tratar-se de uma atividade que requer a constante presença do pesquisador e uso de inúmeros procedimentos, questionários, dinâmicas, entrevistas, análises de dados e devolutivas de resultados, entre outros, implicará também na modificação do objeto de estudo. Ainda de acordo com as autoras (p.65) podemos acrescentar que

Tais experiências caminham no sentido da articulação entre teoria/prática e sujeito/objeto, na medida em que o conhecimento e a ação sobre a realidade se fará na investigação das necessidades e interesses locais, na produção de formas organizativas e de uma atuação efetiva sobre essa realidade, podendo levar a transformações sociais e políticas, *dando às populações excluídas uma presença ativa na História.* (Grifo nosso)

Os interesses dessa pesquisa foi intervir para que os estudantes do Tempo de Aprender II adquiram uma percepção crítica da África sua história e a história da cultura afro-brasileira. Isso casa perfeitamente com as possibilidades e parâmetros compreendidos nas acepções da pesquisa de intervenção pedagógica, uma vez que esses critérios pressupõem, segundo Damiani (2013, p. 58), que as investigações envolvam: [...] “o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”.

Demonstrando as controvérsias no uso do termo intervenção, a autora citada apresenta outros pares que buscaram desconstruir o invólucro de desconfiança, mal-estar e, porque não preconceito, quanto à interpretação e emprego da palavra (intervenção). Os seus críticos não a dissociam de “cerceamento, autoritarismo”, “falta de liberdade”, relacionando-a sempre às conjunturas de falta de democracia nos períodos de Ditadura na história do país, no caso brasileiro. Como também ao relacionar a elementos psicológicos de “controle de comportamento por agentes externos”, da autora citada referenciando-se em (GUISTA, 1985).

Denunciando a falta de consideração e os entraves, muitas vezes financeiros, em aceitar este tipo de trabalho como sendo pesquisa, tomando-o em sua maioria por relato de experiência, Damiani (2013, p. 58) assegura que “as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos”, e toma para si, em caráter de consolidar seus argumentos, as alegações de Gil (2010), quando afirma que as pesquisas intervenções se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com os seus possíveis benefícios práticos.

É na contribuição de Rocha e Aguiar (2003, p. 8) que utilizamos argumentos para justificar que:

[...] as estratégias de intervenção terão como alvo a rede de poder e o jogo de interesses que se fazem presentes no campo da investigação, colocando em análise os efeitos das práticas no cotidiano institucional, desconstruindo territórios e facultando a criação de novas práticas.

Com isso buscamos, através de ajuda teórico metodológica e construção de planejamentos e práticas pedagógicas com criatividade, preparar atividades interventivas; organizar planos de aulas flexíveis, que possam ser modificados de acordo com as demandas dos sujeitos da pesquisa, em suma, realizar uma programação de atividade que possibilite, posteriormente, análises criteriosas dos resultados das atividades empregadas e dos debates e diálogos surgidos no ambiente das aulas.

Procurou-se nessa pesquisa específica, desviar de arcabouços estruturados com a educação colonizadora e desmistificar estereótipos acerca da concepção da África e da história da cultura afro-brasileira, confirmando a certificação de Rocha (2006, p. 169), “o conhecimento e a ação sobre a realidade são constituídos no curso da pesquisa de acordo com as análises e decisões coletivas, dando à comunidade participante uma presença ativa no processo”. A autora usa Thiollent (1987), para assegurar que a investigação das circunstâncias das atividades e dos resultados de novos significados demandam a desconstrução do caráter individualizado e estereotipado das respostas.

É no ambiente escolar de produção da educação, que a escola se apresenta como espaço dinâmico, constante de conflitos de diálogos e de comunicações, de ações e de problemas, de procedimentos e realizações, é campo propício para criações de praxes educativas. Segundo Coutinho (2009, p. 356),

[...] verificamos que sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato. À ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças no profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção.

A pesquisa foi executada em quatro fases:

1) aplicação de um questionário semiestruturado prévio usado como forma de reconhecer as concepções da África e da cultura afro-brasileira que dos sujeitos da pesquisa, seus conhecimentos, suas imagens da África, relato (individual) de alguma história

envolvendo a África; e ainda se conhece os conceitos de racismo e de preconceito; se se considera racista; se tem algum impedimento que o proíbe de estudar temas relacionados à cultura afro-brasileira; se conhece a Lei 10.639/03. Tal questionário objetivou, simultaneamente, levantar temas para a intervenção que se deu através de oficinas pedagógicas;

2) Construção e aplicação do projeto de intervenção na concomitância da investigação que recolheu informações para análise que responderam à questão de partida. Nesse processo o pesquisador que foi o formado, e anotou suas impressões no diário reflexivo, foi também o observador que fez toda a descrição do processo pedagógico das oficinas;

3) ao final das oficinas foi aplicado um segundo questionário, semelhante ao primeiro, com os estudantes que participaram das oficinas, no qual se analisou as mudanças na forma de perceber a África e as questões da cultura afro-brasileira.

4) a análise dos dados foi realizada a partir da análise de conteúdo com todos os instrumentos aplicados, como o questionário, a observação, diário reflexivo do observador e outros dispositivos que foram a se agregando, como reflexões expressão e/ou escrita diária pelos discentes sobre as oficinas.

4.3 O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

O lócus escolhido para esta pesquisa foi o Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA, único centro de EJA da cidade do Salvador, localizado na Praça Almirante Coelho Neto, s/n, Barris, unidade conhecida pelo professor/pesquisador desde 1992, quando ingressou, através de concurso público na Secretaria da Educação do Estado da Bahia, atuando como professor de História, no 1º e 2º grau, nomenclaturas usadas naquele período, atualmente Ensino Fundamental e Ensino Médio respectivamente.

No período em questão a instituição era denominada Escola Estadual do 1º e 2º Grau do Estado da Bahia (ESCESBA), funcionando no subsolo do Biblioteca Pública do Estado da Bahia¹², hoje espaço Xisto Bahia¹³, atendendo, nos três turnos, alunos com faixa etária a partir dos 18 anos de idade. A metodologia aplicada era caracterizada pelo ensino personalizado. O

¹² Primeira Biblioteca Pública do Brasil e da América Latina inaugurada em 13/05/1811, comumente conhecida como Biblioteca Central dos Barris. (<http://bibliotecas.cultura.gov.br/espaco/201222/> - acesso em 05/05/2019).

¹³ Referência ao dramaturgo, compositor, cantor e ator baiano. O espaço compõe um teatro com 192 lugares, foyer, café-teatro, galeria, além de sala de reuniões e ambiente para acervo de textos e cartazes teatrais. <http://www.irdeb.ba.gov.br/soteropolis/?p=3915> – visitado em 15/08/2019.

aluno era matriculado por componente, cada professor atendia, em um box, um aluno por vez, o educando estudava o módulo em casa, e voltava para fazer uma prova referente àquele conteúdo. A Unidade Escolar mantinha matrículas permanente, enquanto procurava assistir ao perfil e às necessidades dos alunos, além disso a escola aplicava os exames Supletivos.

Agosto de 1996 o ESCESBA se tornou Centro Estadual de Educação Magalhães Netto (CEA), situado na Praça Castro Alves, edifício da Embasa, por se tratar de um espaço empresarial e verticalizado, contendo um pequeno elevador para estudantes e professores subirem, algumas vezes, até seis andares. Com o passar dos anos e falta de manutenção no ascensor, tornou-se cada vez mais difícil para alunos idosos fazer o esforço, as reclamações eram inúmeras. Ao final do ano de 2009, o prédio necessitava de processo de conservação para que a escola continuasse a funcionar ali, então, ela foi transferida para a Praça Almirante Coelho Neto (Barris), espaço até então da Escola Gois Calmon, extinta naquele ano.

Em novo endereço, espaço horizontalizado, o local foi sendo adaptado às necessidades dos educandos da EJA, ao longo da nova gestão. Acessos com rampas para idosos, corrimões e pista podotátil destinada para cegos e baixa visão, sala multifuncional para atender alunos com esse tipo de deficiências, assim como deficiências intelectuais, salas mais amplas e arejadas, espaços para cantina, refeitório, ampla área externa para apresentações de projetos e/ou festas, biblioteca espaçosa, iluminada e ventilada, laboratório de informática, onde funcionou, durante anos, aulas de iniciação à informática para a EJA, auditório com som e projetor. Com tantos recursos, os alunos se encontravam agora em ambiente propício ao aprendizado formal.

Entre as modalidades da EJA criadas e disponibilizadas pela SEC-BA, encontram-se o Tempo de Aprender I e Tempo de Aprender II¹⁴ (E.F e E.M., respectivamente) curso semipresencial, no que o aluno escolhe as disciplinas e o turno que pretende estudar, de acordo com a sua disponibilidade, podendo escolher até três disciplinas por semestre. Os Tempos Formativos I, II e III (I e II E. F., e III E. M., respectivamente), ministrados de segunda a sexta, distribuídos por área de conhecimento, o qual permite que o educando também tenha o direito de optar pela área que quer iniciar os seus estudos.

Outras atribuições vinculadas ao CEA: regularização de estudos para alunos da EJA que não havia concluído estudos da 1ª a 4ª série, e equivalência para estudantes que vinham de outros países e necessitavam regularizar a vida escolar para efeito de conclusão do Ensino Médio. Aplicação dos exames supletivos, executados pela Comissão Permanente de Avaliação

¹⁴ Criados pelas Portarias nº 2.173/01, publicada no Diário Oficial do Estado de 03 e 04 de março de 2001 e 14.158/2004, Diário Oficial do Estado, de 26 de outubro de 2004; Resolução CEE nº 6/2007.

(CPA) com a autorização do Conselho Estadual de Educação, regulamentado por Resolução do mesmo, sob o nº. 138/2001 e Portaria da SEC-BA nº. 12.235/2002.

Os exames aplicados pela CPA, acontecem todos os meses, os candidatos escolhem quais as disciplinas eles querem fazer as provas, podendo realizar até quatro provas por mês, os resultados saem a cada dia 15 do mês subsequente.

Sob a gerência do CEA, aliado à Coordenação de Jovens e Adultos (CJA) e em parceria com organizações governamentais, não governamentais e empresas privadas, a SEC-BA mantinha um Programa de Posto de Extensão para levar Educação de Jovens e Adultos para outros ambientes fora do espaço físico da escola.

Uma coordenadora pedagógica do CEA elabora, junto à instituição requerente, um plano de curso para que seus colaboradores possam concluir o Ensino Fundamental ou Médio. Professores de cada componente, contratados para este projeto, comparecem à instituição demandante, sempre em turno oposto ao seu trabalho na escola, para dar aulas aos trabalhadores das empresas conveniadas. Os alunos/trabalhadores serão certificados pelo CEA ao final de cada percurso, em obediência aos procedimentos legais a esta finalidade.

Nesta Unidade Escolar, os estudantes da EJA encontravam uma identidade com os professores, com as atividades escolares, os projetos, seus pares e, principalmente, um ambiente próprio e conveniente ao aluno adulto, idoso, responsável e desejoso não somente de um certificado, mas de aprendizado.

Ao final do ano letivo de 2018, a SEC-BA, contemplou esses sujeitos de direitos, com fechamento de um espaço exclusivamente deles. O Centro Estadual de Educação Magalhães Neto foi extinto. Não bastaram as várias manifestações de professores, alunos com deficiências e seus pais, alunos trabalhadores, autônomos e desempregados, realizaram vários protestos, centro da cidade, em frente a SEC-BA, nos meios de comunicação. Não houve sensibilidade, nem um olhar criterioso, por parte da administração pública, para com os sujeitos da EJA. Foram em vão todas as reuniões com setores da Secretaria para evitar o arbítrio do governo.

Os alunos do extinto Centro Estadual de Educação Magalhães Neto - CEA, foram enviados para o Colégio Estadual da Bahia Central, onde encontram-se agora fora do seu “ambiente natural”. “Essa escola não é a nossa, professor”, protesta alguns dos estudantes nos espaços atuais, os quais eles têm que dividir com alunos do “curso regular”, (por mais estranho que pareça essa expressão, visto que a EJA também é regularizada).

Os alunos do Tempo de Aprender I e II encontram-se rechaçados de projetos e atividades que são preparados para os demais. Sentem-se excluídos, perderam o ambiente, estão perdendo a identidade.

4.4 OS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Na educação básica constituída por Ensino Fundamental e Ensino Médio, a Carta Máxima (BRASIL, 1988) inclui os sujeitos de direitos, cidadãos que tiveram negados a educação em “idade própria”, academicamente referidos como sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). São cidadãos das periferias, autônomos, subempregados ou em busca de um emprego para os quais, o governo tem sinalizado com um ensino que não responde às particularidades deste coletivo, contrariando ao que determina o art. 37 da LDB 9.394/1996 para Educação de Jovens e Adultos ao ressaltar que,

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, art. 37).

Os 14 alunos do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto - CEA que constituem os sujeitos dessa pesquisa são representados por 57% do sexo masculino e 43% do sexo feminino, todos com idade acima dos dezoito anos, trabalhadores com carteira assinada, e outros autônomos, desempregados que buscam sobreviver de “bicos” e/ou em busca de emprego.

Ao analisar o primeiro questionário, verificamos que 64% se reconhecem como afrodescendentes (pardos e negros) em sua maioria, no entanto, os demais preferem não informar o pertencimento étnico, dado relevante para a cidade do Salvador que apontou, no último censo (IBGE, 2010) que 80% de soteropolitanos se autodeclararam negros, elemento que ressalta a importância dessa pesquisa enquanto instrumento de reforço, reconhecimento e valorização da identidade negra e da História da África e da Cultura Afro-brasileira.

Os sujeitos aqui apresentados e representados, apesar das dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, ainda deixaram os seus trabalhos ou suas casas, em alguns momentos no final do ano 2018, para protestar, em praça pública ou em frente a SEC-BA, contra o fechamento do CEA, era mais uma batalha, de tantas na vida, já travadas ou a travar. São sujeitos obstinados

por cidadania e o reconhecimento como cidadão, enquanto o poder legitimado teima em negá-los.

Os sujeitos da EJA apresentam várias demandas além da educação. São dificuldades que surgem para chegar à Unidade Escolar, por falta de dinheiro para o transporte, o patrão ou seus gerente não os liberam no horário devido, problemas com a família, com a identidade sexual, étnica, moram longe da escola e precisam sair mais cedo, por causa do transporte de volta para casa, são adversidade que os professores têm que contornar e saber lidar para evitar o abandono escolar.

Como forma de respeitar e preservar a identidade dos sujeitos dessa pesquisa, seus nomes foram substituídos e serão identificados, ao longo deste trabalho por nomes de origem africana¹⁵. Em uma breve homenagem aos desterrados da África, assim como, uma lembrança de que esses nomes seriam comuns no Brasil, caso não fossem obrigados a se cristianizarem.

Quadro 1. Dados de identificação dos sujeitos dessa pesquisa. Descrição dos nomes substituídos.

Aluno	Nome homenagem	Faixa etária	Descrição
01	Chinomso	31 a 40	Nome de origem nigeriana, significa: anjo da guarda.
02	Kylian Mbappé	Acima de 51	Jogador de futebol francês, que se destacou na Copa do Mundo de 2018.
03	Karl Toko Ekambi	31 a 40	Nascido na França, atuou na copa de 2018, na seleção de Camarões, para onde se naturalizou.
04	Zulu	31 a 40	Nome de rei. Gilberto Gil utilizou na canção: <i>Oração pela libertação da África do Sul</i> . A letra desta canção compõe a abertura do Projeto de Oficina Pedagógica, dessa dissertação
05	Chimamanda Ngozi Adichie	31 a 40	Reconhecida escritora nigeriana autora de: <i>Hibisco Roxo</i> ; <i>No seu pescoço</i> ; <i>Sejamos todos feministas</i> , entre outros.
06	Mpudi	41 a 50	Personagem do filme: Os deuses devem estar loucos. Mecânico e tradutor de bosquímane.
07	G!Kau Coma	18 a 30	Camponês e ator da Namíbia, famoso por protagonizar o filme: Os deuses devem estar loucos.
08	Alex Iwobi	31 a 40	Jogador de futebol nigeriano, atuando no Arsenal (time inglês).
09	Nala	41 a 50	Personagem do filme “O Rei Lei”.
10	Lemogang Tsipa	18 a 30	Ator do filme: “ <i>Menino que descobriu o vento</i> ”.

¹⁵ Os nomes a aqui apresentados foram retirados de atores, escritores, atletas e personagens de filmes de sucesso. São nomes africanos que não são comuns em nossa História, mas poderiam fazer parte delas se os escravizados não fossem compulsoriamente batizados com nomes cristãos.

11	Shuri	31 a 40	Personagem do filme “Pantera Negra”, exímia em tecnologia.
12	Okoye	31 a 40	General das Dora Milaje (grupo de mulheres guerreiras), segurança do rei de Wakanda.
13	Nabiyah Be	Acima de 50	Atriz soteropolitana Nabiyah Be, atuou no filme Pantera Negra.
14	M'Baku	18 a 30	Comandante do culto ao Gorila Branco e líder dos Jabari. Personagem do filme “Pantera Negra”.

Fonte: produzido pelo pesquisador, em 2019.

O significativo número e 85% desses sujeitos declararam que o trabalho e a família foram as principais causas da evasão escolar. Essas duas razões se entrelaçam, como relatam Mbappé: “trabalho para ajudar a família, são 13 irmãos”; Lemogang: “trabalho desde muito cedo para ajudar dentro de casa”; Shuri: “eu fui tirada da escola por minha mãe aos nove anos de idade”.

Os objetivos relacionados aos assuntos socioeconômicos e às questões familiares se destacam entre as razões do retorno à vida escolar: ajudar no sustento da família; buscar aperfeiçoamentos e concluir o ensino médio, são representados por 71% desses sujeitos, que veem nos dois últimos itens, a possibilidade em melhorar a condição de trabalho, portanto de vida: Ekombi salienta que retornou “para concluir os estudos”; Ngozi diz, “busco uma qualificação, pretendo crescer na vida”; “para me formar e fazer um curso técnico” evidencia Mpudi. O mais impressionante e revelador interesse em promoção, se encontra nas palavras de Nabiyah Be: “para deixar de ser escrava”.

A exclusão e as desigualdades sociais apresentadas nas respostas, embora sejam frutos negativos da sociedade capitalista, estando subordinadas às conjunturas econômicas, históricas, governamentais e políticas, nem sempre são assim atribuídas por esses sujeitos. Por esse prisma, para além de uma inquietação por parte do governo em se ater às políticas públicas, ressalta-se a necessidade de uma educação conscientizadora, que permita ao educando uma visão mais ampla do contexto histórico, político e social no qual ele vive, a fim de que se perceba enquanto sujeito de direito.

Esse é o retrato dos indivíduos que compõem o referido trabalho, ainda que os mesmos não se compreendam enquanto cidadãos, com direitos políticos estampados na Constituição do país e não se reconheçam como sujeitos possuidores do direito subjetivo em se tornarem estudantes da EJA.

4.5 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Os instrumentos que serão utilizados para obter informações serão: a) o questionário semiestruturado prévio como forma de levantar os temas sobre a África e a cultura afro-brasileira para construção da intervenção, b) O diário reflexivo do pesquisador/observador para descrição do processo pedagógico das oficinas, c) a escrita reflexiva dos alunos como dispositivo de avaliação do processo formativo, d) e a repetição do questionário com os alunos como forma de aprofundamento da avaliação e percepção da aprendizagem.

Esses procedimentos serão realizados com uma única turma do Tempo de Aprender II (Ensino Médio). Essa turma foi escolhida por conter maior número de alunos frequentes. As oficinas pedagógicas transcorrerão naturalmente durante as aulas, como uma atividade pedagógica inerente ao percurso letivo do semestre, cujo conteúdo remete à História da África e cultura afro-brasileira, como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De acordo com Chaer, Diniz, Ribeiro (2011, p. 251-266, 2011): [...] o questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados.

Ressalta-se que, no questionário, as perguntas serão o meio pelo qual as respostas desencadearão o desenvolvimento efetivo da pesquisa, por isso faz-se necessário observar a ordem, o número das questões e se o conteúdo está adequado aos interesses da pesquisa.

4.5.1 Os questionários

Foram empregados dois questionários (apêndices B e C), o questionário 01, foi aplicado para abordar os conhecimentos prévios sobre a História da África, num contexto geral; constatar a concepção que os alunos possuem da mesma, conhecimentos, suas imagens da África, relato (individual) de alguma história envolvendo a África; ver se os alunos conhecem os conceitos de racismo e de preconceito; se eles se consideram racistas; se têm algum impedimento que os proíbe de estudar temas relacionados à cultura afro-brasileira; se conhece a Lei 10.639/03. O questionário 02, guarda estreita semelhança com o primeiro, e foi utilizado para averiguar se houve mudanças nas concepções dos sujeitos após a aplicação das oficinas.

Na acepção de Gil (2002, p. 115). “qualquer que seja o instrumento utilizado, convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados”.

Antes das oficinas reunimos com os participantes para explicar sobre a pesquisa quanto a metodologia e as intenções, principalmente esclarecendo sobre a dinâmica das oficinas pedagógicas que eles participariam sujeitos ativos do processo de investigação e pedagógica. Nesse encontro aplicamos o questionário aberto para recolha de informações importantes para a organização das oficinas, como, por exemplo, os temas mais recorrentes entre eles.

A leitura do questionário foi realizada antecipadamente pelo professor/pesquisador. Antes de orientar que os discentes iniciassem o preenchimento do mesmo, foi indagado sobre possíveis dúvidas, como não houve manifestações a esse respeito, tomou início a elaboração das respostas ao instrumento.

A organização e análise do questionário ocorreu quantitativa e qualitativamente, questões como cor, sexo, idade tabulamos e as questões abertas categorizamos e levantamos as unidades de registro (unidade de análise) e as de contexto as quais servem de referência para a primeira (MORAES, 2014, p. 6)

Como categorias apresentamos: a) representação da África, b) conteúdos estudados sobre a história da África e cultura afro-brasileira, c) o significado do racismo e preconceitos; respectivamente as unidades de registro foram: a) visão negativa da África representada pela fome e miséria, b) ausência de conhecimentos sobre a história da África e a cultura afro-brasileira na trajetória escolar dos estudantes X reforço dos conteúdos sobre a escravização da África pelos povos brancos, c) equívocos no processo de diferenciação entre racismo, preconceito, pertencimento étnico e etnia. Essas unidades de registros suscitaram várias unidades de contextos (depoimentos dos estudantes) que aparecem nas análises e interpretações no Capítulo 5.

4.5.2 O diário reflexivo do pesquisador e observador

Outro instrumento importante foi o registro diário do processo pedagógico das oficinas por parte do pesquisador, que assumiu a função de um observador participante. Nesse sentido, é que Martins (2008, p. 24) sinaliza que o “observador deve ter competência para observar e obter dados e informações com imparcialidade” e isenção em apreciações que possam

contagiar e comprometer os pontos de vista e as interpretações. Para Minayo (2009, p. 70) a observação é “um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade”, nesse processo o pesquisador interage na pesquisa, se posiciona com a finalidade de efetivar averiguação científica.

A descrição minuciosa das oficinas pedagógicas no diário de campo foi central no processo de análise das informações, pois registramos não apenas como ocorreu didaticamente as oficinas, mas também as interferências dos participantes, questionamentos, sentimentos, falas e opiniões apresentadas ao longo das atividades.

O diário de campo se caracterizara, segundo Oliveira (2003, p. 69) como “um dispositivo de registro das temporalidades cotidianas vivenciadas na pesquisa, ao potencializar a compreensão dos movimentos da/na pesquisa e das diversas culturas inscritas no cotidiano da comunidade e da escola estudada”, por isso se constitui parte integrante dessa pesquisa reforçando o seu caráter científico.

A organização e análise das oficinas ocorreu a partir do próprio procedimento metodológico da pesquisa de intervenção pedagógica, que, sugere que deva-se descrever detalhadamente todo o processo pedagógico das oficinas, sem omissão de ações e atitudes. Nesse sentido, seguimos essa sugestão e descrevemos as oficinas, ao mesmo tempo em que realizamos a operação e reflexão dessa prática, já que uma das intencionalidades do mestrado profissional é uma reflexão da prática docente, nesse caso reflexão a sua própria prática docente na disciplina em questão, em turmas de EJA.

4.5.3 A escrita da autoavaliação dos alunos

Após a produção das oficinas pedagógicas, os estudantes, sujeitos dessa pesquisa, ainda apresentaram uma escrita reflexiva a qual se tornou um significativo dispositivo de investigação e de análise. O dispositivo de pesquisa, segundo Pereira (2013, pg. 21): [...] é uma forma diferenciada de registrar fragmentos de vivências, representações, imaginários, histórias e cotidianos interrelacionados e contextualizados socialmente, possibilitando a tomada de consciência crítica e a mudança concreta por parte dos seus usuários.

Espera-se através desse dispositivo, obter mudanças nas concepções sobre a África e a História de Cultura Afro-Brasileira, após as intervenções feitas através do exercício de leitura e interpretação de textos escritos, exibição de curta metragem, apreciação propagandas e

músicas, debates e diálogos, que serviram como parâmetro para um novo olhar sobre o próprio sujeito investigado e sua posterior conduta diante de assuntos sobre a África e conteúdos étnico raciais.

4.5.4 As oficinas pedagógicas

O processo de investigação contou com a aplicação das oficinas pedagógicas (apêndice D), organizadas com o intuito de promover um conhecimento através da troca de experiências e de saberes construídos com os recursos apresentados pelo pesquisador, utilizando textos, documentários, músicas, filmes, paródias, reportagens jornalísticas, ferramentas que permitiram a produção de exposições temáticas, debates, diálogos, apresentação de relatórios e de respostas a questionários propostos aos alunos.

Destaca-se como objetivo geral para as oficinas pedagógicas: compreender a concepção que os estudantes desta modalidade têm sobre a África sua história e a cultura afro-brasileira, intervindo com uma formação sobre o estudo desse continente e suas relações com a história da cultura afro-brasileira, no intuito de que os alunos adquiram um conhecimento crítico sobre o tema.

As oficinas pedagógicas são roteiros reflexivos e participativos de estudos, usados pelo professor, objetivando possibilitar a construção do conhecimento, através da mobilização de todos (alunos e professores) empenhados em buscar respostas para a tarefa aplicada. Indicada para diversos campos do aprendizado, as oficinas se revelam propícias nas atividades em que as experiências podem ser construídas por grupos menores e compartilhadas com o grupo maior que é o espaço escolar.

As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11).

Foi nesse sentido que as oficinas propostas foram realizadas, não apenas por tratarem-se de uma proposta dinâmica de aprendizagem, mas por, através de atividades dialogais, difundirem o conhecimento adquirido no grupo. Para tanto, considerou-se válido iniciar-se com debates que partissem do senso comum, para então confrontar com os saberes científicos.

Assim, as oficinas foram planejadas com uma finalidade, embora suas características sejam flexíveis como qualquer estratégia pedagógica, segundo Paviani; Fontana; (2009, p. 25) sua principal ferramenta é a atividade prática.

Quadro 2. Síntese das oficinas

Oficina	Tempo	Objetivo
01	2h/aulas	Debater sobre os conceitos de preconceito, raça, racismo, etnia e democracia racial, buscando reconhecer as definições do senso comum, no intuito de combatê-las.
02	3h/aulas	Discutir o racismo, preconceito e o papel do negro na sociedade brasileira a partir o vídeo “Vista a minha pele” (Joel Zito). Verificar a presença da cultura dos afrodescendentes no dia-a-dia e reconhecer que essa cultura é oriunda da miscigenação.
03	2h/aulas	Discutir o papel do Movimento Negro como protagonista de lutas pelo direito a igualdade racial e implantações de políticas afirmativas como da Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade na sala de aula.
04	3h/aulas	Analisar qual imagem que os discentes concebem sobre a África e julgar as imagens com representações urbanas e de personalidades africanas.
05	2h/aulas	Responder um questionário avaliativo e analisar as respostas dos alunos acerca do apreendido sobre a África e a cultura afro-brasileira.

Fonte: produzido pelo pesquisador, em 2019.

Com a aplicação das oficinas pedagógicas, considerou-se que ao seu final, os alunos tenham adquirido uma consciência diferenciada para as questões que cercam alguns conteúdos da História da Cultura Afro-Brasileira. Necessário uma mudança no status do seu ponto de vista inicial sobre uma imagem de África e do negro, majoritariamente negativa, bem como mudança na concepção de racismo e preconceito racial; constando a construção do modelo idealizado no processo colonial, correspondendo a uma ideologia de manutenção de poder que poderá e ser minada.

4.6 A ANÁLISE DE DADOS

O trabalho de pesquisa em sua maioria surge da curiosidade, da observação ou indagação que move o sujeito na busca do conhecer o mundo e de traduzi-lo através de condutas interpretativas que tragam luzes e desvele o seu objeto de pesquisa. Nesse contexto, a inquietação do pesquisador associou-se a leituras teóricas que pudessem embasar suas

pesquisas e seus métodos, auxiliando-o no processo de organização, leitura e interpretação dos dados investigados, em busca dos resultados demandados.

Entre os elementos que consistem na pesquisa, a análise de dados está entre os primeiros ingredientes que compreendem a tarefa do pesquisador. Ao priorizarmos um modelo para fundamentar as análises dos dados, “desde o momento da coleta” é porque o pesquisador já dera início ao processo de análise dos mesmos. De acordo com André e Lüdke (1986, p. 45) “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”.

Como concerne ao processo de pesquisa, a análise de dados qualitativos simboliza o esquadrinhar dados, segundo as autoras (1986, p. 45) “obtidos durante a pesquisa” através dos “relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e demais informações disponíveis”, (1986, p. 45).

A opção pela análise de conteúdo e documental neste trabalho não foi por acaso, baseou-se nas investigações, escritas e procedimentais, preliminares, apresentadas no questionário inicial que, considerando a defesa de Moraes (2014, p. 08), quando assegura que nesta abordagem suas dimensões são bastante abrangentes,

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

O trabalho de análise preliminar e que nos chegaram em “estado bruto” segundo o autor, que antecederam a pesquisa e direcionaram o desenvolvimento do percurso adotado, foram embasados, simultaneamente, com outras atividades a exemplo da análise documental, nas respostas do questionário aplicado previamente; aliado às observações do pesquisador/observador; a escrita dos alunos, enquanto dispositivo de pesquisa, buscando compreender e analisar os dados obtidos, alicerçados na demanda do problema e nos objetivos dessa investigação.

Segundo Bardin (2009), a pré-análise compõe a seleção, organização e análise do material recolhido, tanto quanto a formulação de hipóteses, objetivos assim como a construção de indicadores que amparam a interpretação/categorias. Foi nessa distinta etapa do trabalho que foram escolhidos os documentos, elaboradas leituras e análises e realçando os

dados que contribuíssem para composição da pesquisa e que apresentassem correspondência com a Educação de Jovens e Adultos e os conteúdos relacionados com a temática étnico-racial.

Amplificando os entendimentos sobre análise de conteúdo, Bardin (2016, p. 46), nos revela que essas técnicas agrupadas nos encaminham a “obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Franco (2008, p. 12) nos assiste ao afirmar que as mensagens podem ser do “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Seguimos à risca ao observamos e registrar mensagens (verbais), tanto quanto as demais, constantes nos questionários e nos textos descritivos, assim como nos diálogos e nos debates implicados nas oficinas.

O mecanismo de intervenção dessa pesquisa baseou-se nas oficinas pedagógicas aplicadas em sala de aula, por isso os resultados, as inferências e as interpretações realizaram-se paulatinamente a partir das aplicações desta atividade didáticas. Há autores que esclarecem sobre os mecanismos de intervenção, como fazem Argolo, Gonçalves e Santos ao afirmarem que,

[...] o que podemos afirmar é que não se tem receitas prontas para analisar dados em pesquisa qualitativa. Porém existem correntes metodológicas que direcionam o caminho deste fazer em análise de dados, auxiliando na chegada a um determinado ponto. Grande parte desta travessia, entretanto, depende da intuição, astúcia, prática e experiência do pesquisador para conseguir, finalmente, chegar a uma teorização dos dados propriamente dita (ARGOLO, GONÇALVES, SANTOS. 2008, p. 141)

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação aqui realizados, levaram em conta a clareza na explanação dos dados, os rigores éticos, metodológicos e científicos pautados nos teóricos que contribuíram para a realização de uma leitura e reflexão crítica contribuindo para uma perspectiva mais positiva sobre a África e a História da Cultura Afro-Brasileira.

5. OS ESTUDANTES, SUAS PERCEPÇÕES SOBRE RACISMO, HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA: O PROCESSO PEDAGÓGICO DA INTERVENÇÃO

Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente
Renato Teixeira

Apresento neste capítulo o resultado do trabalho de pesquisa realizado com os educandos de uma turma do Tempo Aprender II do CEA, a partir de questionários, diários reflexivos do pesquisador, escrita da autoavaliação dos alunos assim como das próprias oficinas pedagógicas. As análises e interpretações aqui apresentadas são de minha inteira responsabilidade, não imputando aos alunos quaisquer críticas ou juízo de valor pelas mesmas.

É importante considerar também que, por se tratar de um trabalho no qual requer a apresentação de um produto final, as oficinas aqui utilizadas não devem ser consideradas como único caminho para a finalidade desejada. Essas oficinas e seus conteúdos surgem como propostas de trabalho que podem ser ampliadas, flexibilizadas e moldadas de acordo com o dinamismo de cada turma ou espaço escolar. Por isso é um caminho, entre tantos, onde a marcha é compreendida à medida que se vai “tocando em frente”, e nessa “ação/reflexão” é que se constrói também, educação.

Ressalto também que, para compor melhor esse trabalho, servi-me das descrições e análises das categorias a seguir: a) percepção dos alunos sobre a África; b) conteúdos estudados sobre a cultura e a história afro-brasileira, c) o significado de racismo e de preconceito.

Estas escolhas não foram aleatórias, mas baseadas em anos de observação, experiências e constatações. As concepções sobre as África foram apresentadas, em sua maioria, na forma negativa, estereotipada, fez-se necessário identificar como está concepção foi criada e reforçada; os inúmeros conteúdos de estudo sobre a cultura e a história da África seguiu os critérios de interesses de aprendizados dos alunos, foram escolhidos à base dos diálogos no ambiente da sala de aula, levou-se em conta ponderações e sugestões do professor; racismo e preconceitos são categorias presentes na vida cotidiana de estudantes da EJA, principalmente dos afrodescendentes, por isso foi necessário o uso de instrumentos pedagógicos (textos

literários, científicos, vídeos documentários e publicitários) com o intuito de que os alunos pudessem dominar estes conceitos, distingui-los, reconhece-los e combater-los ao longo da vida.

5.1 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ÁFRICA

Por imposição colonialista se estuda a história da escravidão, não a história dos escravizados. A visão sobre o povo, trazido forçadamente da África, sempre foi estudada e ensinada, nos bancos escolares, sob o ponto de vista do colonizador. A litografia de Rugendas sempre se fez presente nos livros de História. O pintor alemão, viajou pelo Brasil no início do século XIX, visitou, provavelmente, apenas navios negreiros vazios. O seu tumbeiro mostrando negros e negras seminus, envolve uma visão idílica de acorrentados, entretanto, as suas posturas não denotam a real crueldade da travessia, é o que se pode inferir da abordagem retratada.

Ilustração 1. Negros no fundo do porão (1835). Litografia (colorida a mão) Johann Moritz Rugendas



Fonte: <https://ribeiraopretoculturaljaf.blogspot.com/2019/01/negros-no-fundo-do-porao-negres-fond-de.html>

Regina Claro (2012, p. 9) deixa bastante claro ao revelar que

A ausência de estudos sobre a África e os afrodescendentes contribuiu para a criação de uma série de estereótipos que dificultou a construção de uma identidade positiva sobre as nossas origens e permitiu a formulação de hipóteses preconceituosas e

desinformadas, criando uma profusão de ideias equivocadas e reforçando uma visão eurocêntrica acerca de nosso passado.

Um dos maiores desafios da Lei 10639/03, está longe de ser solucionado, após década e meia do seu lançamento, é Munanga (2012, p. 9) nos apresenta a seguinte questão: “que África e que Brasil negro transmitir aos alunos do Ensino Básico e Médio”? É o próprio autor que nos induz a pensar as demandas dessa indagação, através da “complexidade e diversidade da África”. Aliado a estas dificuldades, ainda subsistem os “preconceitos acumulados durante o período escravista e colonial que pavimentou a historiografia oficial e persiste até hoje no imaginário,” completa o autor.

Nasce aqui uma das questões fundamentais desse trabalho. Qual a representação que os alunos têm da África? Foi solicitado que os alunos apresentassem uma palavra para designar o que pensam sobre a África. As respostas ajudaram a perceber como eles concebem o continente: 72% dos estudantes têm uma visão negativa do continente distribuídos da seguinte forma: 44% citaram as palavras fome e guerra; enquanto 28% aludiram doenças e miséria; os 28% restantes foram divididos, extraordinariamente, entre os animais 14%, florestas e deserto somados em 14%.

Em diálogos posteriores, certificamo-nos que essa visão reforça delituoso preconceito em relação ao continente, alimentado especialmente pela mídia, através de programas mostrando paisagens e animais exóticos, jornais televisivos ou impressos e o cinema. Esses veículos e comunicação, na maioria dos casos, têm representado os aspectos negativos ou excêntricos do continente. Essa questão foi utilizada para reforçar a necessidade de um olhar mais crítico para a África, sua história, diversidade populacional e cultural, compreendendo-a como parte da identidade dos seus habitantes, seus valores, políticas, rupturas e continuidades que são característicos ao processo histórico de todos os povos e nações.

5.2 CONTEÚDOS ESTUDADOS SOBRE A CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA

Rememorando Silva (2004, p. 23), a autora relata que identificou, entre “crianças e jovens negros” atitudes de “rejeição e autorrejeição” entre pessoas dessa correspondência étnica. Foi também dentro do MNU, em estudos com seus pares, que a autora identificou “discriminação nas escolas e ideologia de branqueamento nos livros didáticos através dos estereótipos.

Os livros didáticos de História, também contribuíram para perpetuarem preconceito e discriminação, ao omitir ou mutilar conteúdos relativos à disciplina, que desse conta de narrar o protagonismo africano, num sentido lato. Munanga (2012, p. 9), reclama sobre a necessidade de trazer como conteúdo para a sala de aula, o estudo da África como “berço da humanidade”,

[...] deve-se, a partir do berço africano da humanidade, apontar as civilizações mais antigas que surgiram desse berço, como a egípcia, a cuxita, a axumita e a etíope cristã, e mostrar que essas civilizações eram obra do ser negro, com o objetivo de corrigir as injustiças históricas que rechaçaram-no do circuito da história internacional da humanidade.

No esforço de contribuir para a mudança de percepções negativas, a partir dessa pesquisa, foram utilizados como conteúdos africanos: um breve relato sobre a história do continente africano, apresentação e reafirmação da civilização egípcia, (houve alunos que não sabiam que o Egito localizava-se na África), expansão muçulmana na África, Imperialismo europeu e a desestruturação das etnias, personalidades africanas, paisagens urbanas (universidades, orlas marítimas, shoppings centers, aeroportos etc)

A negação desses conteúdos da África, dos povos africano, de suas realizações, sua diversidade é prova inconteste em se fazer notar uma superioridade branca, alavancada nos finais do século XIX com explicações pseudocientíficas, cuja aplicação foi, além de afirmar estereótipos, espalhar informações negativas e generalizantes sobre o povo negro e seu continente.

As marcas da omissão dos conteúdos sobre a África e a cultura afro-brasileira, nos livros didáticos, têm gerado não somente desinformação, mas também visão negativa do continente, da sua história e do seu povo

Em suas orientações para o professor, no capítulo I, da obra *“África e Brasil africano”*, Souza (2007, p. 01) traduz a necessidade de tais conteúdos em sala de aula, pois

Quando se fala de África é muito comum, ainda hoje, encontrar pessoas que pensam tratar-se de um único país. Também é comum associar africanos com negros pobres que vivem em um tipo de organização tribal. Essas imagens sobre a África são bem comuns entre os *adolescentes*, mesmo no Ensino Médio, já que o estudo que se fez do continente esteve relacionado à história da escravidão no Brasil ou ao período que corresponde ao de sua colonização. (grifo meu)

Os dados nesta pesquisa confirmam os argumentos da autora. O número de 64% dos sujeitos dessa pesquisa revelou ter estudado algum tema sobre África e/ou cultura afro-brasileira. Entre os estudos listados destacaram-se: “a chegada dos negros no Brasil,

escravidão e abolição” (Nala, Ngozi e Shuri); “na semana da consciência negra” (Ekambi, Nala e Okoye); “culinária baiana” (Iwobi, G’Kau); “situação precária e guerra civil dentro do continente” (Zulu, Mpudi); dança afro (Okoye); “não lembro de nenhum, professor”, é possível notar a decepção na resposta de Lemogang.

Pode se inferir sobre estas respostas, o fato de apenas um dos conteúdos, sugerir uma certa sequência, justamente aquela bastante comum nos livros didáticos: “a chegada dos negros no Brasil, escravidão e abolição”. Sempre retratando a mão de obra na lavoura, sugerindo que foi único traço do trabalho escravo, a escravidão mostrada com pouca rejeição e resistência, assim como a abolição, quase sempre identificada como trabalho de homens distantes da condição de escravos.

Respostas como: “semana da consciência negra”, “dança afro” e “culinária baiana” sugerem uma sazonalidade, na qual o conteúdo se faz presente nas proximidades do 20 de novembro e na semana do folclore. A história da cultura afro-brasileira, tratada desta forma, não estimula nem acrescenta o significado merecido

A diversidade nas respostas apresentadas para essa questão, reforça a confirmação de uma concepção negativa sobre África e história da cultura afro-brasileira, o que torna evidente a proposta dessa pesquisa, assim como a necessidade de viabilizar estudos sobre esses conteúdos, de maneira que eles se tornem não apenas obrigatórios, mas, conscientemente parte integrante do currículo escolar, visto que estudar História do Brasil sem perceber a contribuição dos africanos e afrodescendentes escravizados, é construir uma História capenga, carente da grandeza desse povo; é subtrair uma participação *sine qua non*. A existência de Brasil está diretamente relacionada a esta participação.

Sobre os conteúdos mais lembrados pelos sujeitos da pesquisa, não é difícil inferir que essas lembranças remontam aos seus primeiros anos na escola, seus primeiros livros didáticos, nos quais, papel do negro era sempre o personagem escravizado, inferiorizado. Silva (2004, p. 26), exemplificando através dos estudos de Maria Filomena Rêgo, relata que esta autora, analisando “18 livros didáticos de Língua Portuguesa” do Ensino Fundamental, quando os livros tratavam sobre os “constituintes humanos” da nossa pátria,

Concluiu que a não descrição da raça branca nos textos é um indicador da sua superioridade e de sua presença óbvia. Além disso, verificou que os personagens negros são citados como pertencentes a um passado histórico não atuante no presente e identificados como escravos, humildes e colocados em posição inferior, (p. 26).

A referida descrição, que procurava minimizar o papel do negro na sociedade, contribuiu para a construção de uma ideologia “justificadora da opressão e inferiorização, objetivando a destruição da identidade, da autoestima, do reconhecimento de valores e potencialidades do oprimido, com fins de subordinação”, Silva (2004, p. 31). Acabou também por construir um sentimento de consternação provocador, por exemplo, pelo abandono escolar de pessoas negras, por não serem representados nos livros didáticos, por não se verem representados positivamente em programas de televisão. “Por ser uma negra do cabelo duro, sem estudos, sem dinheiro, sem classe, mãe solteira etc. ... já fui muitas vezes vítima e com certeza sempre”. Responde a aluna Ngozi (2018), quando perguntada se já sofreu algum tipo de preconceito.

A afirmação de conteúdos para a finalidade que se propõe esta pesquisa foi escolhida em conformidade com os estudantes do Magalhães Netto (CEA), contou com a curiosidade, preocupação, lembranças e experiências pessoais dos participantes. Enquanto professor e pesquisador, procurei acomodá-los numa sequência que desse melhor sentido e organização ao aprendizado. Fica claro que estes conteúdos podem variar de acordo com a dinâmica de cada turma e professor, ano de estudo ou modalidade de ensino/aprendizagem.

Alguns exemplos podem ser destacados nos autores a seguir:

Quadro 3. Exemplos de conteúdos que podem ser abordados em sala

Autor	Conteúdos abordados
Kabengele Munanga ¹⁶	- Diversidade geopolítica do continente africano e suas ilhas; - Sociedade, civilizações e culturas africanas; - África berço da humanidade; - Os africanos que povoaram o Brasil e suas contribuições; - Formas e estratégias de resistências desenvolvidas pelos negros durante a escravidão.
Marina de Mello e Souza ¹⁷	- África e seus habitantes – retrato físico do continente; - Sociedades africanas – as formas de organização; - Comércio de escravos e africanos – a escravidão na África; - Os africanos e seus descendes no Brasil; - O negro na sociedade brasileira contemporânea.

¹⁶ Conteúdos retirados da obra: Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações. 3 ed. – São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

¹⁷ África e Brasil africano. – 2 ed. São Paulo: Ática, 2007.

Nitevaldo Eloi ¹⁸	- Conceito de racismo, preconceito e democracia racial; - Vídeo: vista a minha pele. O negro na sociedade brasileira; - A implementação da Lei 10.639/03. O movimento negro como protagonista da luta pelo direito a igualdade no Brasil; - África: breve relato da história do continente (Civilização egípcia, expansão muçulmana, ação europeia: colonização e imperialismo, desestruturação das etnias) - Imagens positivas do continente africano – espaços urbanos e personalidades do continente
------------------------------	---

Fonte: produzido pelo pesquisador, em 2019.

Diante da quantidade e da diversidade de conteúdos que possam abordar em sala de aula não cabe aqui destacar os que são menos ou mais importantes. Não existe essa escala de valor, entretanto, vale referendar que o professor deve estar preparado para desvendar as ideologias presentes nos conteúdos programáticos, assim como deve estar destituído de preconceitos.

5.3 SIGNIFICADO DE RACISMO E PRECONCEITO

Entre as mazelas construídas pela humanidade, podemos destacar o racismo. O termo é historicamente novo, se o relacionarmos à história da civilização. Bethencourt (2018, p. 28) sinaliza que os termos “racismo” e “racista” surgiram em “finais do século XIX. Não por acaso, período do Imperialismo e Neocolonialismo europeus na Ásia e África”. Para o autor, os conceitos combinados, justificavam uma teia de “hierarquia de raças”, o mesmo defende que: [...] a divisão da humanidade em grupos de descendência que supostamente partilhariam os mesmos traços físicos e mentais foi reduzida para se enquadrar em contextos específicos, com tais grupos dispostos numa relação de superioridade ou de inferioridade.

Nesses termos, foi justificada a supremacia branca dos europeus civilizados, cultos e cristãos, em oposição à barbárie e selvageria que predominavam nos continentes africano e asiático. As discriminações deram lugar ao segregacionismo como nos EUA e, ao não menos famoso apartheid na África do Sul.

O autor ainda nos adverte sobre a instabilidade do termo raça e traça um histórico do seu uso desde a Idade Média, quando a palavra designava “linhagem de nobres na Itália e na

¹⁸ Conteúdos abordados nas oficinas pedagógicas, utilizados para esta pesquisa, apresentados nos apêndices desta dissertação.

França”. Os portugueses aplicaram para se referir “à impureza de sangue”, nas conflagrações contra judeus e mulçumanos. O surgimento do nacionalismo, finais do século XIX e início do século XX, “fez com que o termo ‘raça’ fosse equiparado a nação” (p. 29).

Partindo para uma abordagem mais ampla, Campos (2017, p. 1/2), após análises de “teorias sociológicas”, classifica o racismo em “três abordagens”: primeiro, como “fenômeno enraizado em ideologias”; segundo por conceber origem “casual e semântica de ações, atitudes ou comportamento discriminatório” sendo esses atos uma característica “reprodutora do racismo”, e, finalmente, o racismo abordado como uma “característica sistêmica, institucional ou estrutural na atualidade”.

Entre os nossos sujeitos, alguns apresentaram dúvidas e confusões quanto aos significados dos conceitos de racismo e preconceito. Para Ekombi, racismo é “discriminação com raça, cor, opção sexual da pessoa”, Ngozi acrescenta que racismo é “cor da pele ou por ser homossexual”.

Os conceitos continuam confusos, para além da questão sexual, de forma mais generalizada, Nala diz que racismo “é uma coisa que não poderia existir, porque Deus quando nos criou, foi sem *essepiação* de pessoas, deveríamos ser todos iguais”¹⁹. Zulu acrescenta que racismo é: “crime, ridículo, temeroso, horrível, algo para abolir”.

Chama atenção a resposta da aluna Okoye: “quando a gente não se aceita, fica difícil aceitar os outros”. O processo de aceitação fica evidente, mesmo levando-se em consideração a amplitude de inferências para a resposta de Okoye. Será que ela não se aceita por ser mulher negra? Percebe-se, aqui, o racismo impregnado, construído historicamente e tornado natural, e por vezes conflituoso, como a revelação “quando a gente não se aceita”, o aceitar-se aqui, requer também uma aceitação social.

Nesse trabalho não cabe discutir as teorias históricos, sociológicas ou antropológicas para o racismo, mas a sua prática cotidiana numa sociedade plural onde “grupos étnicos são considerados inferiores ou divergentes da norma representada pelo grupo de referência”, (BETHENCOURT, 2018, p. 30), aqui na América, negros e índios são as vítimas preferenciais, no caso dos primeiros, as lutas pelos direitos iguais tem refletido de forma mais concreta na sociedade, e é onde mais se efetiva o racismo, pois, segundo o autor (p.31) esse ato “exige a presença de ações discriminatórias”. É assim que se revelam as respostas sobre racismo para os sujeitos como, Chinonso: “você ser *diferênciado* por conta da cor da pele”;

¹⁹ Tanto a grafia das palavras quanto a pontuação, foram respeitadas nos termos que aparecem nos questionários.

Mbappé: “Quando você é discriminado pela cor”; Mpudi: “pessoa que não gosta de raça nem de cor”. M’Baku: “*jurgar* a pessoa pela raça”.

Uma das respostas ficou evidente a relação entre racismo, preconceito e religião e o estudo da cultura afro-brasileira, quando Ngozi revelou: “acho que a cultura afro e o candomblé são as mesmas coisas, tipo uma macumba”.

Ngozi apresenta traços de uma herança preconceituosa no Brasil, tanto para a cultura afro-brasileira como para as manifestações religiosas afrodescendentes, nesse contexto, advertem Araújo e Acioly (2016, p. 569),

[...] a má interpretação dos significados de cada processo presente no Candomblé, em relacionar as religiões afro-brasileiras como sendo rituais de feitiçaria e malignidade aos cultos aos Orixás, fazendo necessariamente, uma comparação a cultos que referenciam o diabo ou espíritos maléficos.

Diversas manifestações culturais de origem africana foram, historicamente, repreendidas não apenas pela população, como pelas autoridades. Isso é visto na histórica proibição aos jogos da capoeira, nas invasões policiais aos terreiros e nos encontros musicais ou festivos, de onde se originaram o samba, o choro e outras modalidades de músicas e manifestações culturais. Revela também desconhecer diferenças entre o Candomblé (afro descendência baiana) e a Umbanda (afro descendência misturada ao Kardecismo originado no Rio de Janeiro²⁰), Cumino (2014).

O preconceito precede às questões de racismo como este se apresenta na sociedade atual. Gregos e romanos já mostravam aversões e discriminações àqueles que não eram patrícios. Bethencourt, (2018, p. 37) credita aos povos greco-romanos, associação ao clima e à geografia para “a força ou a debilidade física, a dureza ou a gentileza de caráter, a inteligência arguta ou lenta. O autor (p. 38) deixa claro que o: [...] preconceito romano contra a maior parte dos povos orientais, considerados escravos naturais, era dirigido não só a estes indivíduos quando no seu ambiente natural, mas também aos migrantes que viviam em outras províncias ou no centro do império romano.

Um comportamento bastante inadequado na sociedade, difundido sem bases científicas e levado pela injustificável crença de superioridade sobre o próximo, o preconceito rechaça a igualdade entre os cidadãos e remete o outro a uma condição de inferioridade. Como condição

²⁰ Para maiores esclarecimentos veja o texto: **Umbanda, uma Religião que não Nasceu: Breves Considerações sobre uma Tendência Dominante na Interpretação do Universo Umbandista**. Revista de Estudos da Religião março / 2009 / pp. 77-96 ISSN 1677-1222. Rohde, Bruno Faria. https://www.pucsp.br/rever/rv1_2009/t_rohde.pdf - visitado em 03 de agosto de 2019.

que não poderia escapar ao questionário inicial, interpelei para os sujeitos da pesquisa, se já haviam sofrido alguma forma de preconceito.

A variedade nas respostas realça que o aluno traz uma concepção, ainda que inacabada, carente de senso crítico, de reflexão histórica e política, que possa revelar que o preconceito e o racismo têm relação direta com o poder, a colonização e a construção de uma ideologia que se organizou subjetivamente, nas relações sociais e produtivas entre portugueses colonizadores e escravizados expatriados

Sobre as formas de preconceitos sofridos, os sujeitos manifestaram diversas situações, conforme mostra o Quadro 04.

Quadro 4. Formas de preconceitos

Aluno/a	Pertencimento étnico	Preconceito sofrido
Chinonso	Preta	Fui adotada e sofri muito com a maneira que fui criada.
Mbappé	Preto	Já cheguei em uma loja para realizar uma compra e escolhi a mercadoria, só que chamei o vendedor e o mesmo fez de conta que eu não estava ali, me ignorou.
Nabiyah Be	Preta	Ela não quis me promover para eu não receber um salário melhor.
Okoye	Prefere não informar	Passando por um local, estava ali acontecendo um evento, para receber alguém com dança. Estávamos cheias de sacolas e impróprias para estar naquele lugar. Foi assim que nos atenderam.
Lemogang	Preto	Por não ter bens materiais que chame a atenção da sociedade, por ser e gostar de viver a simplicidade da vida
Iwobi	Preto	Um cidadão me perguntou se eu era dono do estabelecimento, me passando uma concepção de humilhação.
M'Baku	Preto	Julgou pela minha vestimenta.

Fonte: produzido pelo pesquisador, em 2019.

No Brasil, a inclusão do preconceito esteve diretamente associada ao processo colonizador desenvolvido pelos portugueses, culminou com o ideal de branqueamento que assolou o país a partir da segunda metade do século XIX com o traslado dos imigrantes europeus. Desse processo histórico de preconceito, desencadeou-se uma: [...] ideologia da inferiorização”, esta, por sua vez, “além de causar a auto rejeição, a não aceitação do outro

assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro que as leva a deles se afastarem. (SILVA, 2004, p. 36).

Okeye não informa o seu pertencimento étnico, acha que, “por estar cheia de sacola”, não foi aceita no ambiente. Podemos inferir que a aluna busca um distanciamento em se identificar como negra, situação bastante comum em nosso país, como nos revela Munanga (2004, p. 52)

[...] num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico.

Lemogang também desconsidera o preconceito pela cor da pele, se faz entender que sofreu o preconceito “por não ter bens materiais e preferir viver na simplicidade”. As questões relacionadas às condições econômicas foram também demonstradas por Mbappé, “não foi bem atendido em uma loja”; Nabyiah Be, sente-se preterida pela chefe, no trabalho. São falas como estas que Almeida (2018, p. 16) sintetiza da seguinte maneira: “as expressões do racismo no cotidiano, seja nas relações interpessoais, seja na dinâmica das instituições, são manifestações de algo mais profundo, que se desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade”. Por estar engendrado dentro das estruturas sociais, o racismo se naturalizou para alguns, que não percebem esse mecanismo de sustentação de poder estabelecido pelas elites.

Levando-se em consideração que o preconceito é um comportamento universal, sua corrosiva aplicação se encontra em situações sociais, econômicas, políticas, culturais, religiosas, sexuais ou de gêneros, de cor etc. Segundo Goldstein (1983, p. 50), o preconceito é

[...] um julgamento negativo dos membros de uma raça ou religião, dos ocupantes de qualquer outro papel social significativo, uma avaliação não válida de um grupo ou de seus membros, ou ainda uma atitude ou sentimento que predispõe o indivíduo a atuar, pensar e sentir de modo desfavorável sobre outra pessoa ou objeto.

Como se percebe no quadro nº. 4, 50% dos sujeitos da pesquisa já sofreram algum tipo de preconceito. Dos sujeitos em destaques nesse quadro, um preferiu não declarar o seu pertencimento étnico, os demais se declararam pretos e pretas. Nenhum desses sujeitos apresentou o elemento racial para o preconceito que sofreu. Entretanto, eles também não se dão conta de como o racismo está estruturado na sociedade, e de tal forma que ele se incorpora “nos aspectos econômicos e políticos da sociedade”, assegura Almeida (2018, p.

15/16), e assim, o racismo se naturaliza, é como quem usa óculos, quem está de fora os enxerga mais do que o próprio usuário. Deixando mais clara a ideia de Almeida e confirmando o quanto o racismo está emaranhado na sociedade, Gomes (2018, p. 21) testifica, “o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas”.

Fica aqui evidenciado que alguns alunos não conseguem dissociar racismo e preconceito. A dificuldade apresentada permite perceber uma emergente necessidade em discutir esses conceitos nos espaços escolares. Inicialmente, a escola precisa se perceber como ambiente reprodutor de uma mentalidade dominante, para, a partir daí discutir o preconceito nos mais variados sentidos.

5.4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO PEDAGÓGICO DAS OFICINAS

5.4.1 *A primeira oficina pedagógica*

Essa oficina teve duração de duas horas e havia uma expectativa por parte do pesquisador, pois seria a primeira oficina cujo conteúdo foi retirado a partir das respostas do questionário. Em decorrência da merenda que é oferecida para os alunos, antes do início das aulas, houve um atraso para o início da mesma.

Ao contrário da aula anterior ocorrida na própria sala de aula, desta feita, os alunos foram levados para o auditório, pois a realização da atividade necessitava do uso do projetor (datashow), visto que o objetivo para esta oficina era: debater sobre os conceitos de raça, racismo, preconceito, e democracia racial, buscando reconhecer as definições do senso comum, confrontar com definições acadêmicas, no intuito de reconhecer o preconceito, o racismo e combatê-los.

Após a apresentação do objetivo da atividade daquela noite, o ofício começou quando busquei algumas considerações sobre as impressões dos discentes em relação ao questionário, respondido na aula anterior. “Fiquei com medo do questionário professor, pois não sabia se ia acertar as respostas das perguntas, depois me aliviei quando o Sr. falou que não era para ponto”, acrescentou Ekombi, aluno preto. “Eu também estava nervosa antes, mas, relaxei à medida que fui vendo que as perguntas se relacionavam com a gente mesmo”, disse Nabiyah Be, preta. Prossegui com a aula, considerando as impressões dos discentes sobre o

questionário. Em seguida, apresentei o seguinte questionamento: “existe diferença entre racismo e preconceito?”

Na discussão que aconteceu a partir do questionamento, foi necessário que o organizassem as falas, pois houve uma intensa vontade em participar dos diálogos. Ao prefaciar a obra freiriana, *Pedagogia do Oprimido* (2003, p. 6), o professor Ernani Maria Fiori, externou

[...] ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, exsurge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora pode ver ao revés.

Todos os alunos que estavam presentes e quiseram falar foram escutados, bem como tiveram suas respostas validadas para depois serem comentadas e quando necessário, desconstruídas. Esse processo dialógico se baseia na pedagogia de Freire (2003) e tem como elementos preconizadores para o diálogo: amor, fé, confiança, humildade, esperança e criticidade. Acresce dessa condição, aspectos que se originam desses diálogos, a saber: a práxis e a pronúncia. A união entre essas potencialidades é transformadora.

Nas falas, Zulu, aluno autodeclarado pardo, relatou que “quando era mais novo, perdi um emprego, em uma casa de materiais de construção, deram risadas e zombaram de mim dizendo ‘você, amarelo, não aguenta nada’. Zulu busca situar essa situação particular dentro de uma estrutura racista, longe de um contexto histórico de escravidão pautado na negociação da pessoa humana, vendida como mercadoria, da qual o seu dono poderia dispor da maneira que lhe conviesse. Outro colega, autodeclarado branco, comentou a estranheza que ele sente quando se depara com um negro que rejeita o outro. Como exemplo, ele citou, “eu conheço um homem negro que não quis se casar com uma mulher negra”. (Mpudi)

Esse aluno desconhece é que o racismo tão naturalizado e enraizado, ocorre entre as pessoas que se dizem não ser racista. É nosso objetivo fazer emergir esse racismo, torná-lo perceptível, visível, e assim, de maneira mais concreta e materializada, se possa demoli-lo da sociedade.

Convém lembrar que a Lei 10.639/2003 é fruto do reconhecimento desse racismo que inferioriza o negro em todos os espaços da sociedade. Por isso a sanção desta lei desdobrou-se na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004, p. 11), de onde sobressai a necessidade de

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes,

Foi realizada a leitura de um texto²¹, cujos temas relacionavam-se ao racismo preconceitos e afins. Os textos foram adaptados para o uso dos alunos do Tempo de Aprender II. Para tanto, deveriam ser concisos e com uma abordagem direta. Foram esclarecidos ainda, que eles poderiam ampliar os conhecimentos a partir de outras leituras sobre o mesmo tempo. As dúvidas sobre o texto, eram sanadas à medida que a leitura ganhava corpo. Cada aluno foi lendo um parágrafo, alguns precisaram ser incentivados a ler, foi uma forma de democratizar a participação na sala.

Quadro 5. Síntese do conceito e variedade de racismo e preconceito apresentado em sala

Racismo	Preconceito	Temas afins
tipo de preconceito ligado às raças, às etnias ou às características físicas.	Conceito pré-existente sem que haja fundamentação científica para tal opinião, julgamento maléfico que se faz sobre as diferenças entre as pessoas.	Etnia: além das características físicas, engloba a cultura, as crenças, religião, língua, vestimentas, os costumes em geral.
Individual: atitudes individuais, manifestado por meio de estereótipos, comportamentos e interesses pessoais	Social – faz distinção entre as diferenças de classes sociais.	Xenofobia: discriminação e intolerância com coisas e pessoas estrangeiras.
Institucional: Parte de Instituições política, econômica, no qual indivíduos (negros, mulheres, índios) são marginalizados e rejeitados.	Racial – diferenciam as pessoas pela cor da pele.	Estereótipos – generalizações feitas sobre as pessoas seus comportamento e/ou características, de forma preconceituosa.

²¹ Guimarães, Antônio Sérgio Alfredo - Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos - https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3720808/mod_resource/content/1/preconceito%20racial%20modos%20e%20tempos%2023102007.pdf - acesso 03/10/2018. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. Gomes, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão – <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> – acesso em 03/10/2018. Site - <https://www.todamateria.com.br/preconceito/> - acesso em 03/10/2018

Cultural: Ressalta a superioridade entre as culturas existentes, manifestada nas crenças, religiões, costumes, línguas, entre outras. Pode incluir elementos do racismo institucional e individual.	Religioso – faz distinção pela crença religiosa das pessoas.	Etnocentrismo: associado à superioridade de uma cultura sobre a outra, preconceitos baseados nas opiniões sobre determinada cultura, vista de acordo com suas crenças, costumes e tradições,
Primário: emocional e psicossocial manifestado sem justificativa. Assim, o etnocentrismo é considerado um racismo secundário, enquanto o racismo terciário é o preconceito baseado em teorias científicas.	Sexual – distingue as pessoas por questões ligadas a sexualidade, principalmente pela homossexualidade.	
Raça: Conceito manifestado de acordo com as características físicas das pessoas.	Cultural – distingue as pessoas por ter costumes, leis, crenças e hábitos diferentes.	

Fonte: produzido pelo pesquisador, em 2019.

Após alguns diálogos sobre a leitura e a interpretação do texto, a sala foi ambientada (no apagar das luzes algumas gracinhas e assovios, comuns em todo ambiente estudantil) para que os alunos pudessem assistir ao vídeo clipe da música de Gilberto Gil, “A mão da limpeza”. O vídeo é de 1984, foi apresentado nacionalmente no programa Fantástico, (Rede Globo de Televisão, naquele mesmo ano).

“O branco inventou que o negro
Quando não suja na entrada
Vai sujar na saída, ê
Imagina só.
Na verdade, a mão escrava
Passava a vida limpando
O que o branco sujava
Imagina só.

No clipe, Gil canta ao lado de Chico Buarque de Holanda. Ao final da exibição os alunos foram informados que a música se tratava de um “funk”, estilo de “black music” estadunidense que influenciou Gil neste período. A música expressava feroz crítica ao racismo no Brasil. Os cantores apresentavam-se com black-faces (Gil com rosto pintado de

branco, Chico pintado de preto), numa clara referência a estes “disfarces” onde atores e atletas brancos apareciam pintados de pretos no cinema, em times de futebol ou na tv²².

No vídeo, podem ser vistas imagens bem contextualizadas com o que diz a letra da canção e que embasa todo o discurso feito, anteriormente e durante as discussões. O vídeo serviu como uma ponte para a conversa sobre o conceito de democracia racial, apresentado inicialmente pelo sociólogo Gilberto Freyre, (1987). Ainda que este autor não tenha desenvolvido o termo “democracia racial”, criou condições e argumentos antropológicos, para que o conceito se fortalecesse na sociedade, erguendo e solidificando uma concepção de relação amistosa entre brancos e negros na História do Brasil.

Houve uma certa dificuldade para os alunos interagirem com a composição e as imagens do clipe, foi quando Zulu chamou atenção para um velho e preconceituoso dito popular: “professor, não tem um ditado que diz que, negro quando não suja na entrada vai sujar na saída”, “P..., é mesmo!”, exclamou, G!Kau. Alertei para os alunos, o que o autor acrescenta ao dito popular: “o branco *inventou* que o negro...”, (grifo meu), enquanto no verso seguinte, prossegue o autor desfazendo essa *invenção* quando diz: “na verdade a mão escrava passava a vida limpando o que o branco sujava”.

São estas invenções ou construções, produzidas social e historicamente que reproduzem o racismo, como cita Almeida (2018, p. 25)

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que se culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertencam.

Logo, sendo o racismo uma invenção ou construção, visto que as pessoas não nascem racistas, tornam-se a partir do ambiente em que vivem ou são “educadas”, devemos buscar desconstruí-lo através de um processo de conscientização. O espaço escolar necessita ser o lugar dessa ação-reflexão sobre uma educação que respeite a diversidade, e assim, poderá

²² Ator branco Al Jonson, no filme: O cantor de jazz, não foi o primeiro ator a se pintar de preto para uma película, mas é, provavelmente, o mais famoso black face do cinema. <https://www.geledes.org.br/blackface-no-cinema-uma-historia-de-racismo/> - visitado em 05/08/2019.

Carlos Alberto, mulato, jogador do Fluminense em 1914 num jogo contra o América, ao se pintar com pó de arroz, o que resultou no apelido pejorativo que o clube recebeu, dos torcedores adversários. <http://gshow.globo.com/novelas/lado-a-lado/Fique-por-dentro/naquele-tempo/noticia/2013/02/naquele-tempo-por-que-chico-teve-que-usar-po-de-arroz-para-jogar-futebol.html> - visitado em 05/08/2019.

Em 1968, a Rede Globo de televisão transmitia a novela Cabana do pai Tomás, nela o ator branco Sergio Cardoso foi escalado para viver o papel principal, então teve que pintar o rosto para parecer preto. <https://observatoriodatelevisao.bol.uol.com.br/historia-da-tv/2017/07/a-polemica-a-cabana-do-pai-tomas-estreava-ha-48-anos> – visitado em 05/08/2019.

contribuir para desgastar esse engano sócio histórico. Nesses termos, faz sentido a ideia de apresentada por Freire (1979, p. 15)

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Para ilustrar como o racismo é alimentado institucionalmente, acrescentei uma pergunta sobre a obra televisiva: *Sítio do Pica-Pau Amarelo*²³. No diálogo, perguntei pra eles, quem preparava as delícias na cozinha, no Sítio do Pica-Pau amarelo? “Tia Anastácia”, foi uma resposta em coro, alguns lembrando o malabarismo para assistir alguns capítulos, pois, “não tinha televisão em casa, professor”.

O mais assustador para eles, foi quando emendei outra pergunta: “Se era Tia Anastácia que fazia as famosas delícias, por que a farinha de trigo se chama D. Benta? Esta era a dona do sítio. “P..., verdade professor, nunca tinha pensado nisso”! Exclamou M’Baku puxando um pequeno coro com ele, “é verdade”!

Hora de apresentar o poema, “A revolta de tia Anastácia”, cuja autoria é do poeta baiano Giovane Sobrevivente (1991), solicitando a atenção para as desconstruções ideológicas de inferioridade, elaboradas de forma tendenciosa pela sociedade e que reforçam o estereótipo e a subalternidade.

Tia Anastácia está revoltada
Tia Anastácia está revoltada
Hoje eu estive com Tia Anastácia
Ela me disse que está muito revoltada

Porque o Sítio do Pica-Pau Amarelo
Está tirando ela como otária
Ela faz os bolinhos, e Dona Benta recebe a medalha

Tia Anastácia está revoltada
Tia Anastácia está revoltada

Farinha de trigo tem que ser
Tia Anastácia

²³ Baseado na obra homônima de Monteiro Lobato (1882/1948) foi exibida pela Rede Globo de televisão, entre março de 1977 a janeiro de 1986, sua primeira versão. <http://teledramaturgia.com.br/sitio-do-picapau-amarelo-1977/> - visitado em 05/08/2019.

A segundo versão, mais conhecida entre os alunos, foi exibida entre outubro de 2001 a dezembro de 2007. <http://teledramaturgia.com.br/sitio-do-picapau-amarelo-2001/> - visitado em 05/08/201.

E não Dona Benta!²⁴

Ao apresentar esses textos e dialogarmos sobre os temas apresentados, surge a reflexão de Ekambi, “professor, a gente assistia para se divertir, mas não pensava sobre que o racismo era tão enraizado assim”. A observação analítica elaborada pelo aluno, apresenta-se com uma revelação, como nos esclarece Freire (1979, p. 15)

Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização.

Provavelmente, tenha brotado na mente de Ekambi, assim como em outros dos seus colegas, a “aproximação com o mundo real” relatada por Freire. O dolorido descortinar da realidade, pensar que por trás de uma “ingênua” imagem cinematográfica, ou literária, carregam-se ideologia e concepções que não captamos, pois, estas imagens foram usadas para nos divertir.

Reside aqui o papel do professor ao assumir uma “posição utópica frente ao mundo”: revelar. Trazer a utopia, Freire (1979), “a dialetização dos atos de denunciar” o que existe de desumano, ao passo que simultaneamente, “anunciar a estrutura humanizante”. Sendo esse “o compromisso histórico” do sujeito consciente no mundo.

Para elucidar as práticas institucionalizadas do racismo em nossa sociedade, apresentei outro vídeo sobre “Racismo institucional”²⁵. Nesse vídeo, dois grupos de profissionais de RH foram convidados para ver algumas imagens com pessoas em atividades cotidianas. O primeiro grupo apresentava imagens com pessoas brancas, enquanto o instrutor, no vídeo, questionava a cada visitante o que representava cada uma das imagens. O mesmo procedimento foi executado trocando as pessoas brancas, de cada imagem, por pessoas negras, as conclusões de cada grupo foram descritas no quadro abaixo.

Quadro 6. Quadro representativo do racismo institucional

²⁴ Giovane Lima da Silva, conhecido como Giovane Sobrevivente. Morador da cidade do Salvador, filho de Xangô, empreendedor cultural, cineasta e poeta. Trabalhava no Moinho Salvador (fábrica da Farinha de trigo D. Benta). A poesia em questão é fruto da sua observação do trabalho de mulheres negras, naquele espaço de trabalho, empregando a sua mão de obra num ofício que valia mais do que ganhavam. <http://portalsoteropreta.com.br/giovane-sobrevivente-poesia-tem-que-chegar-antes-da-bala/> - visitado em 06/8/2019.

²⁵ Vídeo “Racismo institucional – Teste de imagem – Campanha Governo do Paraná - https://www.youtube.com/watch?v=JtLaI_jcoDQ – visitado em 06/08/2019. O vídeo foi mostrado cortando as partes que tinham um conteúdo político partidário, sem, no entanto, cortar o seu propósito inicial.

Atividade executada	1º grupo: imagens com pessoas brancas	2º grupo: imagens com pessoas negras
Homem correndo.	- Atrasado. - Com pressa.	- Fugindo. - Um ladrão.
Garota grafitando um muro.	- Grafitando, grafite é uma arte.	- Pichadora.
Mulher cuidando da cozinha.	- Limpando a casa dela.	- Diarista. - Empregada doméstica.
Homem cuidando das plantas.	- Cuidando do jardim da sua casa.	- Jardineiro.
Homem de terno.	- Executivo, parte de finanças ou R.H.	- Segurança de shopping. - Motorista particular.
Mulher olhando um casaco, numa loja.	- Designer de modas; - Escolhendo uma roupa.	- Vendedora. - Costureira.

Fonte: produzido pelo pesquisador, em 2019.

Ao final da exibição solicitei que dissessem o que entenderam do vídeo. Apressadamente, Zulu ressaltou, “por isso é importante a gente estudar a história do negro, professor”. “Antigamente eu me achava feia, professor, e não gostava do meu cabelo”, disparou Ngozi. Com isso, conclui a aula sinalizando o quanto é importante iniciarmos um processo de conscientização e, ao longo dele, desconstruir a imagem negativa que o negro tem na História do Brasil.

Para finalizar a aula, destacou-se a importância do diálogo e do questionamento sobre não aceitar as imposições que existem a partir das construções sociais, daí, a necessidade de estar sempre buscando, estudando, pesquisando, e que as surpresas e exclamações pelas novidades vistas em sala possam deflagrar um processo que possa “deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”, (FREIRE, 1996, p. 24).

5.4.2 A segunda oficina

Iniciei as atividades da noite, propondo que os alunos escrevessem sobre as impressões da oficina anterior. Em princípio, houve uma pequena resistência para a escrita, no entanto, após Ekombi concluir a sua e pedir para lê-la, virou estimulante para os demais. Sua escrita foi sucinta, porém, apreciável. “Gostei, aprendi o que é racismo e preconceito, e pude falar sobre eu mesma em sala de aula”. Servi-me dessa resposta para esclarecer que o aprendizado mais significativo é aquele em que as pessoas podem compartilhar e usar o diálogo como mecanismo de instrução. Seguiu-se outras respostas:

“Eu achei excelente, tirei a dúvida em relação a racismo e preconceito, professor, gostei muito da sua explicação e o desenvolvimento do assunto”. (Shuri)

“Cada um tem uma construção de pensamento e conclusão, que acaba chegando ao racismo, ao preconceito. Muito bom ouvir e falar sobre o assunto. Fico feliz por estar presente nessa aula. Gratidão”. (Okoye)

“Preconceito é um juízo preconcebido, que se manifesta numa atitude discriminatória perante a pessoa. Racismo é uma discriminação racial”. (Iwobi)

A escrita de Shuri sugere alegria e entusiasmo. Ela nos revela ter tirado as dúvidas sobre os conceitos de racismo e o preconceito, mas não podemos quantificar a extensão disso, a não ser o que se constata pela demonstração do aprazimento do próprio aprendiz.

Okoye apresenta a ideia de uma “construção de pensamento e conclusão” sobre o “racismo e preconceito”, que precede ao que foi visto em sala de aula, são processos do aprendizado ao longo da vida realizados pelas vivências, nos contatos com os outros, nas relações sociais. Sua exultação pela aula evidencia o prazer em estar aprendendo, o que não é uma obra fácil, exige impulso, estímulo que nos remete ao processo de descobertas de desvelamento do mundo. Como nos ensina Freire (1996, p. 118/119)

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Podemos perceber que o aluno Iwobi, preferiu tirar os conceitos do próprio texto a apresentar um texto autoral, mas isso não é indicador de que ele não tenha apreendido, possivelmente julgou ser mais correto usar uma resposta pronta a ter que elaborar uma com suas próprias palavras. Atitudes muito comuns em estudantes do Ensino Básico.

“A aula de ontem foi show, superprodutiva, continue assim. Entendi a diferença sobre racismo e preconceito. Preconceito é prejulgamento, racismo é sobre cor”. Assegura Zulu, de forma simples e categórica mostrou que o aprendizado se concretizou.

Todos os alunos apresentaram respostas curtas como as anteriores, além de sinalizarem o aprendizado, evidenciaram que aprendem também quando podem expor as suas ideias e seus conhecimentos, compartilhando a aquisição no contexto da sala, permitindo que este aprendizado extrapole esse ambiente com maior segurança. É o símbolo de uma prática pedagógica explicitada por Freire (1987, p. 31).

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelecem uma relação dialógica permanente.

Após esse trabalho introdutório, falei sobre racismo e dominação, e suas relações e influências sociais, utilizando como exemplo o Brasil colônia e sua relação com Portugal. O resultado do processo de colonização, tendo o português como dominador, enquanto índios e negros eram dominados. Condição que, entre tantas outras, desencadeou o processo de discriminação e preconceito que se propagou e continua presente até os dias atuais, na nossa sociedade. Por esse motivo, Gomes (2017, p. 18) acrescenta as articulações de

[...] vozes e corpos negros anônimos que aturam e ainda atuam na superação do racismo e na afirmação da identidade, dos valores, do trabalho, da cultura e da vida da população negra, presente no cotidiano da sociedade brasileira. [...] cidadãos e cidadãs que possuem uma consciência racial afirmativa e lutam contra o racismo e pela democracia.

Fato é que essa introdução serviu para apresentar o tema da oficina daquele dia e seu objetivo: Discutir o racismo, preconceito e o papel do negro na sociedade brasileira a partir do vídeo “Vista a minha pele”.

O vídeo citado tem duração de vinte e sete minutos, produzido em 2008 e dirigido por Joel Zito Araújo. A maior parte da ação se passa dentro de uma escola particular, classe média alta, na qual os alunos se preparam para a tradicional eleição da Miss Festa Junina. A disputa entre Maria e Suely é acirrada, aquela que vender maior quantidade de bilhetes da rifa será coroada miss. Maria recebe apoio de uma amiga, cujo pai rico, desempenhou vários trabalhos em países desenvolvidos.

O curta mostra uma realidade invertida da sociedade brasileira, na qual brancos, dominados escravizados historicamente, são expostos a diversas situações de preconceito, racismo e discriminação por parte dos negros, classe média e alta que colonizaram o Brasil vindos da África, continente mais desenvolvido e rico enquanto os países europeus são relacionados com a pobreza.

Esse cenário conduz à reflexão e à conscientização acerca das inúmeras experiências dolorosas vivenciadas todos os dias pelos negros no Brasil, bem como é um convite à adoção da atitude de empatia, para buscar compreender os sentimentos e emoções colocando-se no lugar do outro.

Após a exibição do curta, lancei o seguinte questionamento: por que o autor optou por inverter a história, colocando o colonizador no lugar do colonizado e vice-versa? As respostas foram feitas no caderno e depois socializadas para abrir a oportunidade para o diálogo e o debate.

Para demonstrar que o preconceito existe e que a gente deve sempre pensar se você estivesse no lugar do outro. (Mpudi)

Para os brancos sentir na pele a força do preconceito racial (Ngozi).

Foi bom. Para mostrar que as vitórias que os negros conseguiu, foi fruto de sua resistência. (Nala)

Os negros que conseguiram alguma coisa em nossa sociedade, foi por conta das lutas que fizeram. (Chinonso)

Propôs uma atividade de reflexão que possibilita mudanças de hábitos, atitudes e preconceitos, construídos socialmente e historicamente no Brasil (Okoye)

Analisando estas respostas escritas e associadas aos diálogos que as procederam, desde o início das oficinas, confirmamos aqui os ensinamentos de Freire (1979, p.25) ao afirmar que, “uma vez terminados os exercícios orais, através dos quais se produz não somente o conhecimento mas também o reconhecimento, sem o qual não há verdadeiro aprendizado”. Esse aprendizado se materializa na resposta contundente de Mpudi, quando ressalta a falta de empatia do ser humano e adverte para o sentimento de superioridade que coloca o sujeito, uma etnia, acima da outra.

De uma forma mais enfática, a resposta de Ngozi demonstra um tom raivoso, o que pode estar relacionado a uma busca de revide, de troco. A aluna relatou, anteriormente ter sido vítima de racismo e acredita que sempre será. Freire (1979, p. 27), sublinha que “todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno”.

De forma bem professoral, Okoye buscou erudição para demonstrar os conhecimentos apreendidos até a realização da oficina. Não se pode acabar com o preconceito sem o conhecimento histórico do que ele representa na sociedade para negros e negras.

As respostas de Nala e Chinonso, respectivamente, apresentam não apenas condição valorativa de confiança própria, como também reforça o vigor na luta e resistência dos negros e negras por igualdade nos direitos humanos, isso assegura o reconhecimento do protagonismo dos movimentos negros ao longo da História do Brasil através dos movimentos sociais, que reforçados nas palavras de Gomes (2018, p. 18) asseguram que esses movimentos

“continuam como protagonistas políticos da emancipação social e como verdadeiros faróis que brilham em tempos tenebrosos, mostrando o caminho para aqueles que lutam pela emancipação social e democrática”.

Percebe-se até esta parte, que os alunos têm apresentado excelente nível de participação. Até o momento, não apresentaram barreiras que os impedissem em expressar suas ideias ou, sentimentos. Os diálogos e debates têm pautado os trabalhos, suas respostas e inserções demonstram não apenas o aprendizado com as oficinas como refletem conhecimentos anteriores, agora aplicados ao contexto da sala de aula.

5.4.3 A terceira oficina pedagógica

Os assuntos tratados nas oficinas anteriores foram retomados, de forma sucinta. Vários alunos reconheceram a importância do trabalho dos negros e negras na História do Brasil. “Se não fosse os trabalhos dos negros professor, o Brasil não seria o que é hoje”. Observou Shuri apressadamente. “Mas nunca foi valorizado”, rebateu Nala, meio que desconfiada com a própria fala.

Iniciei esta oficina a partir da leitura do poema “Cidadão”²⁶. Solicitei atenção para a leitura da composição.

Tá vendo aquele edifício moço
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição, era quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz desconfiado
“Tu tá aí admirado ou tá querendo roubar”
Meu domingo tá perdido, vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio que eu ajudei a fazer
[...]

²⁶ Composto pelo poeta baiano Lúcio Barbosa, no início dos anos de 1970, o poema “Cidadão”, foi musicado e gravado por Zé Geraldo (1979). Trata de uma homenagem a um pedreiro tio do poeta. Faz uma crítica ao preconceito e à discriminação que os profissionais dessa área sofrem, principalmente, nos grandes centros urbanos, construindo os grandes edifícios, mansões, escolas, igrejas, mas não podendo usufruir dos frutos dos seus trabalhos, exceto nas igrejas. <https://www.recantodasletras.com.br/analise-de-obras/6162120> - visitado em 08/08/2019.

Ao final da leitura, questioneei: “Que significado tem essa letra?” Houve um lacônico, “é assim até hoje, professor”, por parte de G’kau.

A inferiorização dos operários é instrumento das elites para desvalorização do trabalho e, conseqüentemente da mão de obra. O trabalho é útil à sociedade. É o recurso de acúmulo de capital, mas precisa tornar-se invisível, naturalizado aos olhos de quem os executa, para que sejam entendidos por esses, como uma benevolência do patrão. Então, agora, fica mais fácil entender porque os trabalhos dos escravizados nos campos, nas cidades, nas casas, nas instituições não eram valorizados, era uma forma de também desvalorizar quem realizava essas tarefas.

Colocando o foco na oficina daquela noite, anunciei que o tema estaria relacionado com os debates de até então. O objetivo é: Discutir o papel do Movimento Negro como protagonista de lutas pelo direito à igualdade racial e implantações de políticas afirmativas como a Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade na sala de aula.

Apresentei o texto: “O Movimento Negro como ator político²⁷”, na sala. Cada aluno lia uma parte, e algumas pausas eram feitas para uma conversa acerca do que foi lido. Essa dinâmica foi legitimada e serviu como uma forma de fazer os alunos interagirem e conhecerem o texto, mas também é validada para exercitar a leitura. As discussões e diálogos em sala, dão a eles a chance de estar diante de diferentes opiniões, compreender o ponto de vista do outro, o que nem sempre acontece, mas também colocar o seu ponto de vista de maneira saudável sem querer impor.

Os alunos, Iwobi e G’Kau, travaram um debate deixando claro o quanto discordam um do outro. Eles são alunos que participam da aula, mas trazem desafios diferentes no quesito respeitar o espaço e ponto de vista do colega.

O negro pode ser o que ele quiser, basta ele batalhar. (Iwobi).

Acredito que existe sim, preconceito e racismo na sociedade, e que é daí que vem a falta de oportunidade para homens e mulheres negras. (G’Kau).

A causa dessa discussão, apesar de pertinente e importante, poderia inviabilizar o objetivo da oficina, naquela noite, caso fosse levada adiante. Então sugeri que todos assistissem, posteriormente, o vídeo documentário, de Joel Zito: “A negação do Brasil – o

²⁷ O texto é uma adaptação baseado na obra “O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”. Nilma Lino Gomes.

negro na telenovela brasileira²⁸”. Além de recomendar que todos pudessem assistir, pois se encontra disponível no Youtube, reforcei que o vídeo ajudaria a entender o conteúdo do texto daquela oficina e o debate entre Iwobi e G’Kau.

O vídeo indicado retrata e exemplifica bem o que vem sendo lido, assistido, debatido, refletido e produzido nas oficinas, principalmente no que tange ao papel do negro na sociedade e a consciente invisibilização, por parte da elite, do seu protagonismo. É ao que remete a leitura do texto desta oficina: tornar visíveis a luta e a resistência destes atores sociais é o que nos revela Gomes (2018, p. 13), ao tratar dos “militantes do Movimento Negro e de Mulheres Negras que lutaram e lutam pela superação do racismo e pela construção da emancipação social no Brasil e na diáspora africana”.

Recomendei uma leitura participativa, voluntária. A iniciativa foi disputada por Shuri e Chinonso, cabendo à última, começar a atividade.

A continuidade da leitura e a interpretação do texto continuavam como de início, com breves intervenções dos estudantes e a validação ou não dos seus comentários, transcorriam à medida que a leitura prosseguia. Ao final da leitura, propus duas perguntas: 1 – O que significa e qual o papel do Movimento Negro em a nossa história? As respostas apresentadas dão a clareza dos entendimentos apresentados pelas educando, e foram ratificadas:

Movimentos de resistência, onde aprendemos sobre o valor de nossa cultura, nosso valor, da ancestralidade e etc”. (Nabiyah Be).

Significa Zumbi dos palmares: começou a surgir no Brasil durante o período da escravidão para defender-se das violências e injustiças. (Lemogang).

O movimento Negro é uma luta contra o preconceito. Seu papel é tirar tanto preconceito que existe no país. É colocar o ser humano no seu devido lugar. O Movimento Negro quer justiça pra o ser humano. (Mbappé).

Importante para espalhar conhecimento. (Okoye).

As respostas apresentadas enchem de alegria o este professor, ao ver a realização dos esforços mútuos, professor e alunos, dando os seus frutos. Nabiyah Be assegura o valor da resistência ancestral africana, admitindo orgulho do seu povo, na tenacidade em manter uma cultura ancestral e ao possibilitar que ela tenha chegado até nós.

²⁸ Na obra fílmica: “A negação do Brasil: O negro na telenovela brasileira”, (Joel Zito, 2000). Remete aos papéis representados por atores e atrizes, negros e negras, nas telenovelas brasileiras, reforçando o racismo, preconceitos e estereótipos tão presentes nas famílias, e, portanto, na sociedade brasileira. <https://www.recantodasletras.com.br/resenhasdefilmes/1656780> - visitado em 08/08/2019

Outro aspecto da resistência foi apontado por Lemogang, para quem, o significado de Movimentos Negro encontra sinônimo em Zumbi dos Palmares, através da simbologia de luta para defender o povo negro “das violências e injustiças”.

Mbappé nos assegura que o Movimento Negro apregoa à sociedade, às instituições, aos cidadãos e cidadãs, negros e negras, que devem se preparar e assumir o seu espaço na sociedade, com todo o direito que lhes garante, não apenas os atos históricos de resistências, como as garantias apregoadas pela “Constituição Cidadã” de 1988.

O retorno dado pelos alunos às questões e aos trabalhos propostos, vão sinalizando que os caminhos percorridos têm surtido o efeito esperado, enquanto que afirmam as palavras de Freire (1996, p. 26) quando nos assegura que, “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Segunda pergunta, de caráter mais técnico foi a seguinte: “O que é a Lei 10.639/2003? Explique porque ela foi criada”

Foi sancionada pelo presidente Lula, tornando obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas privadas do ensino fundamental e médio. (Zulu)

“A Lei 10,639/2003, foi sancionada no governo Luís Inácio, ele que deu a oportunidade aos povos brasileiro a fazer faculdade e também abriu várias seções pro povo brasileiro”. (Iwobi).

A resposta apontada por Zulu, teve um formato semelhante ao que aparece no texto lido em sala de aula. Respostas iguais foram amplamente perceptíveis em sala de aula.

Iwobi acrescentou à sua resposta, um quase agradecimento ao presidente que sancionou a Lei em questão. Entretanto, a aluna não refletiu sobre a força do Movimento Negro para trazer à tona potencialidades políticas, culturais, intelectuais e resistências, capazes de manifestar, enquanto força social, e imprimir poder para criar uma Lei desse quilate. É necessário perceber que a vontade do povo se manifesta nas ações políticas. Entretanto, ela reconhece que o governo em questão efetuou importantes atos que possibilitaram maiores realizações para o povo negro.

É Gomes (2018, p. 14), mais uma vez, quem nos assegura,

[...] papel do Movimento Negro como educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. Saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas públicas de Estado nas primeiras décadas do século XXI.

Há uma grata satisfação pelas respostas apresentadas, pois se percebe que, os alunos, mesmo os que tiveram pouca participação nas falas, apresentaram respostas que demonstram a fixação do conhecimento, assim como uma capacidade de interpretação e recriação do texto, ainda que de forma concisa.

5.4.4 A quarta oficina pedagógica

Perguntei se havia alguma dúvida em relação aos temas apresentados na noite anterior. Mpudi levantou o braço ao tempo em que questionava: “professor, essa Lei é só para pessoas negras”? Nesse momento, aproveitei para transcrever, no quadro, dois artigos da Lei 11.645/2008:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena²⁹.

Pedi para que os alunos pudessem ler a lei. Esclareci que: assim como a Lei 10.639 modificou a LDBN, a Lei 11.645/2008 altera a 10.639 e, para além da cultura afro-brasileira, incluir a história e cultura indígena. Essa é uma forma de tornar equânime o estudo para a “formação da identidade nacional”, buscando valorizar, na mesma medida, os povos europeus, os povos negros e os povos indígenas, em todas as suas diversidades e complexidade, assim como suas contribuições para a História do Brasil.

A proposta para as atividades da noite foi apresentada para os alunos: Analisar qual imagem que os discentes concebem sobre a África e julgar imagens com representações urbanas e de personalidades africanas.

Solicitei que escrevessem no caderno, ressaltando que, com apenas uma palavra, apresentassem uma resposta para a seguinte pergunta: Quando se fala em África, qual a imagem que vem à sua cabeça? Reafirmei que uma palavra seria o suficiente. Minutos depois, pedi que cada um dissesse a palavra que escrevera, enquanto as transcreviam no quadro. “Negros”, “miséria” e “pobreza” chegaram a 78% das respostas, enquanto “luta” e “animais” dividiram-se igualitariamente entre os 22% restantes.

²⁹ Presidência da República Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm - visitado em 08/08/2019

Ao questionar os alunos porque a maior parte das respostas tinha um caráter negativo, Chinonso respondeu: “a televisão mostra isso, professor”, “os filmes”, essa foi a resposta Mpudi acompanhado pela confirmação de Ngozi. Essa demonstração de imagens negativas pelos meios de comunicação e a mídia em geral, reforçam os rótulos não apenas de pobreza, miserabilidade, como de guerras infindas e, em geral, subdesenvolvimento.

A visão apresentada pelos meios de comunicação exerce um poder de comunicabilidade maior do que a academia pode apresentar. São comunicações rápidas, pasteurizadas, pois destroem informações importantes e positivas sobre o continente e seus povos, chegam com maior facilidade e rapidez ao conhecimento popular.

É impossível descartar situações como as apresentadas pelos alunos. Elas existam no continente africano, muito embora sejam frutos do colonialismo e imperialismo europeus e de uma visão eurocêntrica para o desenvolvimento que se pretende. A maioria de leigos, se veem pautados sob o ponto de vista histórico e antropológico eurocêntrico, como se a África ainda vivesse as últimas décadas do século XIX quando

À história cabia calar-se diante daquilo que para ela não existia – um passado não documentado ou pessoas que não produziam mudanças significativas no tempo não eram o seu objeto. Não existia a possibilidade de produção de conhecimento histórico para África, somente era vislumbrado o passado ou a presença europeia em África. Por outro lado, coube à antropologia o estudo das “diferenças naturais”, fenotípicas e morais, entre os seres humanos; atenta apenas aos “selvagens” que carregavam em si a memória de um passado antiquíssimo, do “primitivo” e do homem natural que não havia se transformado no tempo. E, por mais diversos que fossem os “etnocentrismos” no interior dos discursos científicos, eles eram essencialmente reducionistas. (LE MOS, 2015, p.159)

Uma visão negativa da África ainda prevalece, e ecoa por entre imagens midiáticas e livros didáticos, que somente há pouco tempo, começaram a vislumbrar imagens diversas, ricas e múltiplas sobre o continente. Ainda nessa oficina, coloquei uma pergunta direta e objetiva no quadro, ao tempo em que apresentei três alternativas. A questão foi: A África é ... A) um país. B) um continente. C) uma cidade.

Ainda que tenha apresentado um número inferior, 22% dos alunos distinguiram o continente como um país. Existe ainda uma predisposição em enxergar a África como um aglomerado uniforme, onde reina uma igualdade em aspectos social, político, econômico, religioso e cultural. Isso, para alguns, parece tão comum, como quando pensar em África e ter somente a ideia de habitantes negros. Na questão seguinte, sobre localizar o continente africano, no Mapa Mundi, exibido na sala, 33% dos presentes, não conseguiram localizá-lo.

Utilizando-se dos trabalhos de Carlos Lopes, cientista social da Guiné, Claro (2012, p. 9/14) apresenta a classificação elaborada pelo guineense, para as reproduções sobre estudos da África, a saber:

“Entre 1840/1950 a corrente da inferioridade Africana”. Trabalhos apresentados por europeus, onde a África, “não possuía papel de destaque para a humanidade”. Para os europeus a história começava com a escrita, os povos subsaarianos não possuíam escrita. A história da África era vista sob o ponto de vista europeu.

A “Corrente da superioridade Africana”, entre 1950/1980. Acompanhando a reação contra o colonialismo, despontou durante as guerras de independências, “reforçou a unidade africana e a negritude”. Realizou-se uma “historiografia africana” canalizada para a realização “dos reinos” e grandes “civilizações africanas e sua capacidade de organização e transformação”. Dessa fase, saiu a publicação pela UNESCO (oito volumes) a obra coletiva: História Geral da África.

A partir de 1980, sustenta Claro, a História africana traduziu-se através de estudos “ligados às epidemias, ao cotidiano, às novas tendências da economia e da ciência política, da importância regional, das relações de gêneros, da escravidão, da arte, da música, da iconografia, das religiões, da literatura” entre outros elementos que compõem a História moderna, realizados por profissionais “africanos e africanistas” que buscam “explicar o continente sob variadas perspectivas”. No Brasil, a autora destaca o papel de instituições como o pioneirismo do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), (1959); o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-asiático (IBEAA), (1961); e o Centro de Estudos e Cultura Africana (1963), “ligado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e hoje Centro de Estudos Africanos (CEA).

Acrescentei mais uma pergunta: Você se lembra ou conhece algum africano ou africana com destaque na história, na música, na religião, nos esportes ou nas artes? Escreva um nome.

Foram obtidos onze nomes para nove alunos presentes naquela noite. Um dos alunos escreveu um nome ilegível, outros dois escreveram nomes de duas personalidades: G’Kau escreveu Mandela e Bob Marley; enquanto Zulu anotou Mandela e Usain Bolt. Mandela foi sinalizado outras cinco vezes, apresentando-se como a personalidade africana mais conhecida no contexto da sala de aula. Entretanto, nos debates em sala de aula, o seu nome foi lembrado mais por ser presidente da África do Sul, uma das causas apontadas foi o filme *Invictus*³⁰

³⁰ Depois de um longo período preso por lutar contra o Apartheid, Mandela se torna presidente da África do Sul. Ainda dividido pelo regime segregacionista, Mandela vê a possibilidade de unir o país em torno do Campeonato Mundial de Rúgbi.

(Clint Eastwood, 2009), Okoye lembrou de que ele tinha sido Prêmio Nobel da Paz. Os alunos desconheciam os anos de prisão e sua luta contra o segregacionismo.

As ocorrências para as personalidades negras, não africanas, citadas em sala, o cantor de reggae Bob Marley, e o seu patrício, o velocista Usain Bolt, muitas vezes, campeão mundial e olímpico, assim como o terceiro nome, fora do eixo africano, confundido provavelmente por causa da cor da pele, foi Martin Luther King, ratificando a ideia presente de que ser negro é condição *sine qua non* para ser africano.

A pergunta elaborada para esta questão não fazia referência à cor da pele, pedia apenas, personalidades africanas, as respostas indicam que houve uma preocupação em citar pessoas negras. Os alunos que apresentaram personalidades americanas como sendo africanas, estavam tão convictos da sua resposta, que em momento algum questionaram o professor sobre a nacionalidade dessas pessoas. Se elas eram negras, eram africanas, fato.

Ao serem esclarecidos que os três últimos personagens não eram africanos e sim americanos, G’Kau sinalizou: “professor, eu sei que Bob Marley é jamaicano”. Deveras, afirmei, tanto quanto Jimmy Cliff, ou o albino Yollowman. Continuei. Ocorre que a Jamaica, fica no continente americano. O nome de um cantor de reggae africano, que poderia ser citado, por exemplo, seria Alpha Blondy, da Costa do Marfim. Já fez shows em Salvador algumas vezes, em vários espaços da cidade.

Esclareci, também, sobre o fato de Martin Luther King não ser africano, e sim estadunidense, um dos líderes do movimento pelos direitos de igualdade, nos EUA, entre os anos de 1955 até a sua violenta morte em abril de 1968.

É urgente que, para além de perceber a necessidade da escola em desapareilhar-se de um estatuto curricular engessado, que não corresponde com as realidades particulares de cada escola. “Urge pensar a escola no sentido de ressignificar seus conceitos proporcionando uma educação que viabilize e garanta o sucesso dos/as estudantes, considerando a diversidade dos seus universos culturais”. (MOREIRA. MOTA. 2016, p. 63).

Por se tratar de Educação de Jovens e Adultos, cujo percurso dos sujeitos fora traçado nas relações sociais familiares, assim como na Igreja, no trabalho e outros ambientes comuns a prevalência da mentalidade eurocêntrica, assim como na escola. Moreira, Mota (p. 65) ainda alerta para o risco de professores/as, que não estejam vinculados, em seu percurso formativo, às crenças e atitudes relacionadas com as questões “raciais, religiosas, e de gêneros”.

É preciso que os professores estejam democraticamente abertos e amparados para discursos mais plurais e multiculturais em suas salas de aula, pois só assim se pode garantir

“que a prática cooperativa das atividades escolares promova o desenvolvimento de uma consciência crítica e valorize o acolhimento das diferenças como ponto de partida para a instalação de uma sociedade mais solidária”, (MOTA, 2004, p.6).

Como havia prometido umas surpresas para aquela oficina, apresentei umas imagens no power-point, intitulada, pretensiosamente: A África que não conheço, com um objetivo de mostrar imagens diferentes do que se costuma ver da África.

Os quatro slides iniciais mostravam, respectivamente: o primeiro, um Mapa Mundi, para que os alunos pudessem localizar o continente com maior clareza. Na sequência, um Mapa geopolítico atualizado, mostrando que a atual configuração fora resultado da política de dominação neocolonialista e imperialista europeia, entre os séculos XIX e XX. O terceiro mapa, mostrava a África e sua divisão étnica, antes da chegada dos europeus. Quarto mapa: localizando o Egito na África. O professor destaca que essa grande civilização da antiguidade é estudada, na mesma unidade e série escolar, em que se estuda a Grécia e o Império Romano, entretanto, muitos esquecem, que o Egito floresceu na África

Exibi a imagem do panteão dos deuses do Egito, com destaque para Iris, Osíris, Horus, filho do casal e Seth, assassino de Osíris e posterior vítima de Seth, vingando a morte do pai. Após esta sequência, exibi e recitei a letra da canção “Faraó divindade do Egito”. Os alunos se agitam, pois estão familiarizados com a música, não obstante, desconheciam o enredo mitológico. Estranharam que os deuses tinham aspectos de animais, foi necessário explicar que os deuses egípcios eram, antropozoomórficos.

Ilustração 2. A quem os egípcios adoravam? Panteão dos Deuses Egípcios.



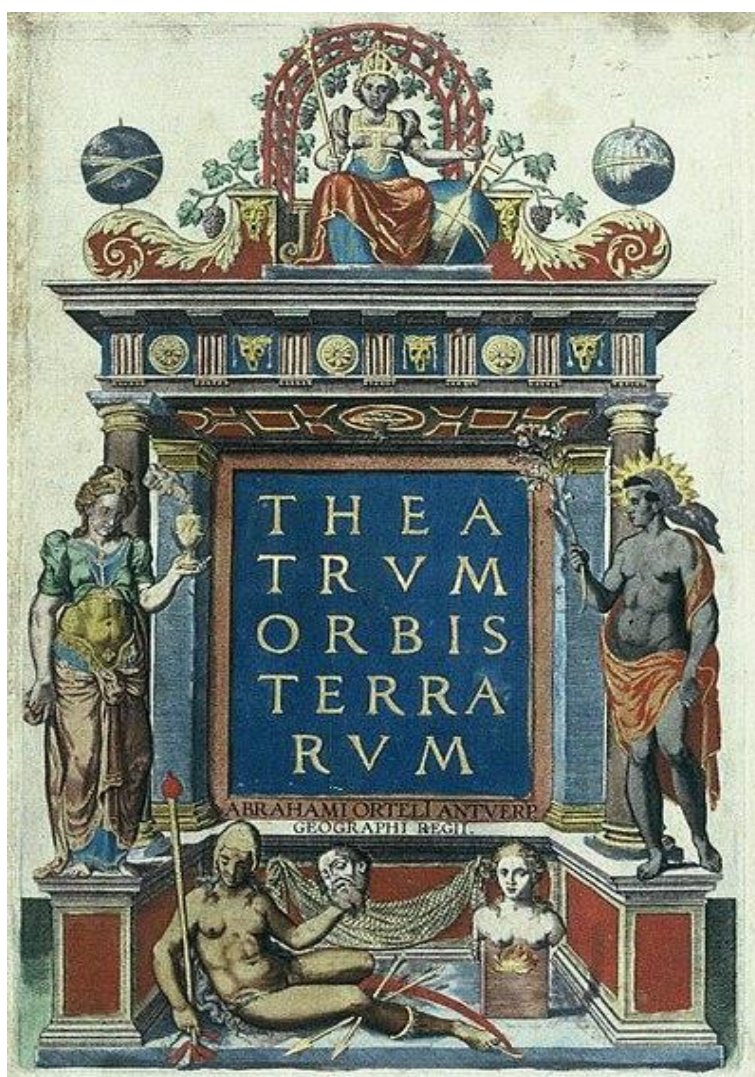
Fonte: <https://www.quora.com/Whom-did-the-Egyptians-worship>

No slide seguinte, um mapa mostrava os avanços dos povos árabes sobre o continente africano. Narrei rapidamente sobre as relações comerciais entre esses povos e sobre a

expansão do islamismo. O que fez o norte e nordeste da África se tornassem adepto dessa crença.

Próximo slide apresentado e surge um mapa com referências à Expansão Comercial e Marítima. Citei o Renascimento Comercial e a consequente Expansão Marítima. Aproveitei para estabelecer uma conexão entre o colonialismo e o Mercantilismo ao ganancioso mercado de gente africana para além daquele continente, o que coincide com o início do que, muitos historiadores e economistas, denominam de capitalismo comercial.

Ilustração 3. Theatrum Orbis Terrarum. – Abrahan Ortelius (1527/1598)



Fonte: <https://www.wdl.org/pt/item/8978/view/1/1/>

A imagem da figura 2 é do slide que mostra o “Theatrum Orbis Terrarum. Comumente conhecida como “Alegoria dos Continentes”, ou “Teatro do Mundo”. É um retrato com representação personificada dos quatro continentes executado no século XVI pelo geógrafo

belga, Abraham Ortelius. Representa um frontão onde uma mulher bem vestida, com coroa na cabeça, cetro na mão direita, enquanto que, com a mão esquerda, segura uma cruz que sustenta um globo terrestre. A imagem confere poder à Europa. A base direita desse fronteiroço é sustentada pela mulher que representa a Ásia. À esquerda, a representação da África, suas roupas são mais escassas, suas fisionomias cabisbaixas simbolizam inferioridade, ao mesmo tempo que sugerem oferecerem algo para a Europa. Por fim, completamente nua e demonstrando aspectos de antropofagia, surge a bárbara América.

No capítulo em que descreve a “hierarquia dos continentes e povos”, classificação desenvolvida pelos europeus, Bethencourt (2018, p. 118), esclarece que a

[...] personificação dos continentes teve uma longa vida, desde o século XVI ao XX, enquadrando a ideia de supremacia europeia e de uma hierarquia dos povos do mundo de uma forma extremamente simplificada e estereotipada. Segundo uma perspectiva europeia, a vantagem dessas alegorias era óbvia: elas sintetizavam os principais preconceitos contra os outros povos.

Um novo slide foi acionado, apresentava uma imagem urbana, muitos arranha-céus para qualquer lugar que se olhasse. A imagem tem vista de uma metrópole para quem chega de barco ou de Navio. A primeira impressão, assemelha-se com a cidade do Salvador, para quem vem da Ilha de Itaparica, o que levou vários alunos a se identificarem com ela. Porém, o professor chama a atenção, pois se trata de Maputo³¹, capital de Moçambique. Nabiyah Be, traduz a estupefação: “parece Salvador, professor!”

Ilustração 4. Vista do Porto de Maputo – Margem Norte do estuário do Espírito Santo – Moçambique



Fonte: <http://www.africa-turismo.com/mocambique/maputo.htm>

Aproveitei para salientar que a semelhança é grande, de fato. A cidade fica as margens da Baía de Maputo, como Salvador, as margens da Baía de Todos os Santos, ambas foram

³¹ A imagem pode ser vista no site - <http://osiris.pt/outgoing/package-tag/estuário-de-espirito-santo/> - visitado em 10/08/2018

fundadas e colonizada por portugueses, a cidade africana foi espaço para o tráfico de escravos para o Brasil.

Seguem outros slides. Descortinam-se uma vista área, ao entardecer, de uma parte da orla de Luanda (Angola); no seguinte o African House Bastos, Yaoundé (Camarões), tendo um dique ao fundo; Abuja (Nigéria) e Acra (Gana). O estacionamento do aeroporto de Luanda, chama muito atenção; a Universidade Agostinho Neto, na mesma cidade, idem. Entretanto, é a orla de Luanda que se destaca, pela urbanização e infraestrutura, vistas de cima, assusta Okoiye com um breve grito, “mais bonita que a orla de Salvador, professor”. Houve outros espantos.

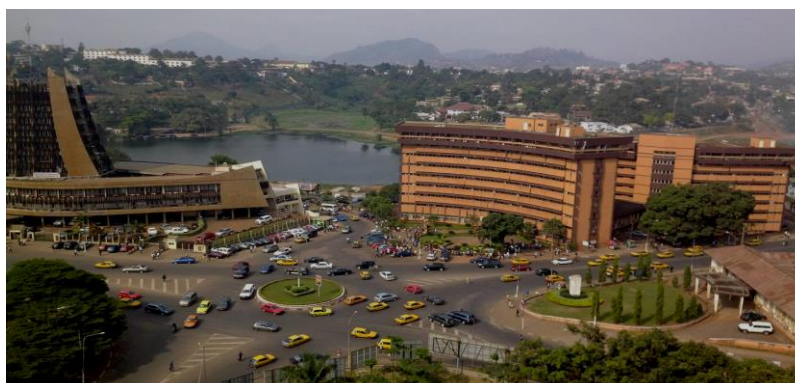
“Nunca imaginei que tivesse coisas assim na África!” Exclamou Chinonso. Ainda foram mostrados o “The Palm Complex Mall”, um shopping em Lagos (Nigéria) e a Universidade Mekerere, Kampala (Uganda).

Ilustração 5. Orla de Luanda – Angola



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/630504016554308175/?nic=1>

Ilustração 6. African House Bastos- Yaounde - Camarões



Fonte: <http://hikersbay.com/africa/cameroon/hotel/cm/african-house-bastos-yaounde.html?lang=pt>

Ilustração 7. Abuja – Capital da Nigéria



Fonte: <https://economictimes.indiatimes.com/news/international/world-news/capital-change-a-look-at-some-countries-that-have-moved-their-capitals/nigeria-lagos-to-abuja/slideshow/69183882.cms>

Ilustração 8. Acra – Capital de Gana



Fonte: <https://www.hotelbooking.cycloweb.com/destinos-de-ferias/304-gana/3894-ferias-no-gana.html>

As imagens urbanas foi uma opção para desfazer a ideia de uma África selvagem, florestal ou desértica. “Cadê os bichos, professor, que sempre passam no Globo Repórter!?” A frase foi quase gritada por Nala. A admiração e espanto traduzidos pela aluna, gerou gargalhadas entre os colegas. Revelou-se o encanto da descoberta, hora de desmitificar, tirar da África a visão “reducionista, ilustrada por expressões como ‘na África é tudo a mesma coisa; na África é tudo diferente’” (MUNANGA, 2012, p. 20). Não é difícil dissociar dessa passagem, o poder da imagem, o poder da ideologia e evidenciar o que nos ensina Freire (1996, p. 138/139), sobre o saber,

É preciso que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia, saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação. Como desocultar verdades escondidas, como desmitificar a farsa ideológica, espécie da arapuca atraente em que facilmente caímos. Como enfrentar o extraordinário poder

da mídia, da linguagem da televisão, de sua “sintaxe” que reduz a u mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito.

Nas próximas imagens. Optei por mostrar personalidades africanas e, ao lado de cada uma delas, as cidades em que nasceram. Surge do projetor John Ronald Reuel Tolkien (J. R. R. Tolkien, nascido em Bloemfontein. África do Sul), sem qualquer outra informação além do nome do escritor. Os alunos estranharam. Era a figura de um homem branco, desconhecido para eles. Bastou perguntar se alguém assistiu algum dos filmes da trilogia: “O Senhor dos Anéis”. A resposta foi positiva. Pois é o autor desse universo que relata a saga do anel da invisibilidade roubado de Gollum, por Bilbo, em “O Hobbit”, prosseguiu na trilogia de maior sucesso do autor, O Senhor dos Anéis.

Na sequência aparece a atriz branca Charlize Theron (Benoni, África do Sul) famosa nos filmes: “Mad Max – a estrada da fúria” (1985) e “Veloze e furiosos 8” (2017) entre outros. O escritor moçambicano, nascido em Beira, Mia Couto, totalmente desconhecido para os alunos. O slide seguinte apresenta inicialmente o nome: Farrokh Bulsara, nascido na Tanzânia. Quando se revela a imagem, surge Freddie Mercury. Para espanto da maioria, pois imaginavam que ele era estadunidense. O professor aproveita para rodar um pouco do clipe onde Freddie Mercury canta com a soprano espanhola Montserrat Caballé “*How can I go on*”. Todos se lembram da música.

As surpresas e encantamentos não cessaram. “Professor eu gostava do Freddie Mercury e achava que ele era dos Estados Unidos”. Essa perturbação, declarada por zulu, foi acompanhada por Ekambi, com um, “eu também pensava”. As quatro personalidades, inicialmente apresentadas, foram pessoas brancas, logo, não encontramos apenas negros na África. Mais um mito que cai. Brancos na África, e famosos.

Passei a exhibir outras pessoas. Surge Chimamanda Adichie, nigeriana nascida em Enugu, autora de obras como “Hibisco Roxo”, “Sejamos todos feministas” e outras. Em seguida a modelo, atriz e empresária da área de cosmético étnico: Iman Mohamed Abdulmajid, nascida em Mogadício, Somália. Conhecida mundialmente como Iman, (fé) em árabe, no momento apresentada, ao lado do ator Eddie Murphy, no clipe do Michel Jackson “Remember of the time”.

“Eu sempre gostei desse clipe, professor, e acho essa mulher linda! Nunca sabia que ela era african!” (Mbapé).

Mulher, negra, linda e africana”. Caberiam quatro adjetivos fantásticos em uma só pessoa? É o que se deduz da exclamação do aluno, mesmo porque, nas concepções mais subjetivas dos alunos, a surpresa de Mbapé revela o que muitos pensam, beleza não combina com África. Aqui fica a alegria de perceber, que outras máscaras estão caindo, é possível alguns mitos se dissolverem.

Novo slide, e outra personalidade surge, vem acompanhada do cantor e compositor Gilberto Gil, é o Prêmio Nobel da Paz (1984) Desmond Tutu. Primeiro negro a ocupar o cargo de Arcebispo na cidade do Cabo (África do Sul). A imagem de Nelson Mandela dispensa apresentações, “esse eu conheço”, ressaltou Ekambi, seguiram-se alguns sussurros de “eu também”. Salientei, que antes de tornar-se presidente da África do Sul, Mandela passou quase três décadas preso, em luta pelo fim do apartheid naquele país, também ganhou o Nobel da Paz em 1993.

A imagem seguinte é o desenho de uma mulher, retirado do texto “Fatima al-Fihri – um retrato possível da fundadora da Mesquita e a Madrassa Qarawiyyin em Fez (Marrocos), considerada uma das primeiras, senão a primeira, universidade do mundo (data do século III do calendário islâmico, séc. IX da nossa era)”³². Fátima al-Fihri, nasceu na Tunísia, filha de um mercador que aumentou a sua fortuna na cidade de Fez. A personagem apresentada recebeu uma herança após a morte do pai.

Fátima terá sido também uma pessoa muito pia e preocupada com os pobres e o bem-estar social. Esse facto explica em certa medida a razão por que acabou por aplicar a sua fortuna e empenhar o seu esforço na construção de uma Mesquita, a Grande Mesquita Qarawiyyin, em Fez, dedicada à valorização do bem-estar social, à religião e ao conhecimento, (FRIAS, 2104).

É comum a ideia de que as primeiras universidades tenham surgido na Europa. Para muitos, o continente foi o centro do saber e por espalhar os conhecimentos pelo mundo. Reconhecer uma Madrassa, africana e construída por uma mulher, é validar a ideia de que muito se há para estudar e pesquisar sobre o papel de tantas outras mulheres, que foram silenciadas pela história, importa em dar significado e espaço ao que elas merecem, enquanto protagonistas do saber, da cultura das realizações na sociedade.

Na última imagem aparece Justine Loyd Ankai Mocaïdoo. Nascido em Acra (Gana), este vive na cidade do Salvador. Nesta cidade, é mais conhecido como D. J. Sankofa. Além do

³² Sónia Frias. Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher, nº. 32 Lisboa 2014 – A autora é Investigadora do CEsa/ISEG – Universidade de Lisboa; CEMRI/Universidade Aberta e CEA/ISCTE-IUL - http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-68852014000200016 - visitado em 10/08/2019

trabalho como *disc-jóquei*, Sankofa tem um programa na Rádio Educadora (107.5), as quintas feiras, às 21:00h. Na programação, a música africana toma conta da grade. Perguntei se algum aluno conhece este programa. Com a resposta negativa, sugeri que ouvissem.

Quando o projetor mostrou uma tela escura, e eu mencionei que chegamos ao final dos slides, sobressaiu-se um: ahh...!

Foi a melhor oficina até agora professor. (Nala).

Professor, porque que a gente não aprende isso antes? (Ngozi).

Eu tenho muita coisa para falar com a minha filha, professor. (Shuri).

Antes que um ataque contra as oficinas anteriores, a confissão, seca e direta, de Nala, revela um arrebatamento nas novas descobertas. Se existe tudo isso que mostrei para ela e seus colegas, na África, alguém mentiu, ou omitiu. Descobrir por que isso ocorreu é o mote que nos leva a descobrir a realidade que nos cerca, como nos ensina Freire (1987, p. 31): educador e educando (liderança e massas) co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-la e, assim criticamente conhece-la, mas também no de re-criar este acontecimento.

Muitas coisas eu poderia responder para Ngozi, sobre o porquê não aprendemos isso antes. As licenciaturas não preparavam os professores para isso, os livros didáticos refletem uma ideologia dominante branca, a ideologia da superioridade europeia. Como estávamos falando sobre as concepções que temos sobre a África e a televisão, o cinema, a mídia em geral, foram importantes para moldar as imagens negativa nas pessoas, há que se ter um olhar mais cuidadoso e crítico sobre a reprodução dessas imagens.

Escrevendo sobre o papel do negro nas telenovelas brasileiras, o cineasta Joel Zito³³, relatou sobre o impacto que essas imagens tiveram em sua vida, muito provavelmente isso tenha ocorrido com muitos brasileiros,

Percebi que as novelas provocaram em mim o desejo de ser branco e uma certa tendência de negar minha origem negra, e é isso o que ocorre com todos da raça negra. As novelas, que têm enorme importância em nossa cultura, podem ter tido um impacto forte (e negativo) na identidade dos negros, já que têm pacto com a ideologia do "branqueamento" e com o mito da democracia racial.

³³ Joel Zito é cineasta e Doutor em Comunicação. Esta sua fala foi numa entrevista para o o Caderno Ilustrada da Jornal a Folha de São Paulo, 30/11/2000. Por época do lançamento do documentário: A negação do Brasil. <https://folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u7192.shtml> - visitado em 15/09/2019.

Não posso me furtar ao revelar o magnetismo com o qual os alunos se prenderam a esta oficina, seus atos de agradecimento por este trabalho, revelam que o aprendizado foi repleto de surpresas e descobertas que satisfizeram, provavelmente a alma, o seu canto mais íntimo, agora entende que há belezas e outras África, e também há muito por ser descoberto, por cada um deles, espero que esse entusiasmo continue contaminando-os a descobrir mais sobre as riquezas do continente e de seu povo, para além do exótico ou das misérias mostradas pelos meios de comunicações.

Os alunos teceram diversos elogios aos conteúdos exibidos e afirmaram, unanimemente, que foram surpreendidos por informações que desconheciam totalmente, pois, para eles, pensar em África, era pensar em pobreza, doenças, fome, miséria, mas que a partir daquele momento seus pensamentos haviam sido remodelados, a respeito do continente, ainda que seja sabido que muitas mazelas são ainda vividas no referido continente.

Agradei a todos pela penúltima oficina, ao tempo em que desejei um boa noite e sucesso no aprendizado ao longo da vida.

5.4.5 A quinta oficina pedagógica

Nesta oficina, fizemos a revisão da prática pedagógica anterior e, em seguida, solicitei que eles respondessem um questionário para avaliarmos as oficinas. Foi apresentada a seguinte pergunta: “As oficinas pedagógicas foram positivas ou negativas?” das 11 respostas obtidas houve 100% de feedback positivo. Ainda que a pergunta fosse objetiva, houve alunos que não se furtaram a dar uma opinião, comentada.

Professor, quanta cidade bonita existe na África! (Zulu).

Além de pobreza e guerras, eu achava que só tinha animais selvagens, por lá. (M'Baku).

Refleti com eles sobre essas interferências. Fazemos aqui uma comparação. Quando uma novela retrata uma favela no Rio de Janeiro, o que ela mostra desse lugar? Bandidos, drogas, “barraco” entre os vizinhos, foram algumas das respostas apresentadas. Comentamos que essas imagens fixam em nossas cabeças com uma força descomunal, tornam-se realidade e passam a ser referência sobre aquele local. Assim acontece com a História da África e da cultura afro-brasileira. De acordo com Claro (2012, p. 15), precisamos inicialmente “demolir

os estereótipos e preconceitos através da aplicação crítica de determinados conceitos e de sua historiografia. Mas do que problemas de conteúdos, nós temos que enfrentar o problema dos estereótipos”.

A pergunta seguinte, buscava saber se as oficinas trouxeram algum aprendizado para a vida deles. Houve sim, para 100% das respostas. Três alunos, além de escreverem o sim, também vociferaram, com muita empolgação, as suas respostas. Isso me fez refletir o quanto de alegria e satisfação encontraram naquele aprendizado. É imprescindível que citemos Freire (1996, p. 142), ao nos revelar que:

É falso também tomar como inconciliáveis seriedades docentes e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

As palavras de Freire, resumem bem o aprazimento que me invadiu ao perceber que o aprendizado havia sido realizado. Sim, é possível, que conteúdos relacionados à História da África e à cultura afro-brasileira possam ser aprendidos em sala e, para além disso, que possam transformar a visão estereotipada criada nos alunos.

As respostas para a questão seguinte reforçam o entrelaçamento entre os “saberes curriculares”, demarcando aqui, que História da África e da cultura afro-brasileira são imprescindíveis para alunos, negros e negras, quase todos(as) da periferia, que tem passado pela vida, sentindo o peso de “experiências sociais” como o racismo e o preconceito, com as quais, alguns deles revelaram ter convivido enquanto indivíduo, como sinaliza Freire (1996).

Segue a pergunta: De que forma você pode ajudar outras pessoas com esse aprendizado?

Mostrando que na África não existe apenas pessoas negras e pobre. (Ngozi).

Para que as pessoas amigas e familiares possam conhecer um pouco da África, pois eles não são povos que só vivi no sofrimento, existe uma parte da África diferente. (Mbappé).

Através de informações que eu não tinha antes. Hoje eu sei o porquê da classe social que eu vivo; sobre o racismo e preconceito, sei de suas fontes. (Okoye).

As respostas sugerem que os conteúdos das atividades executadas podem, além de trazer uma concepção mais positiva sobre o continente africano e a cultura afro-brasileira, melhorar a autoestima de alunos e alunas, trabalhadores e trabalhadoras, negros e negras,

tanto quanto, têm a possibilidade de se espalhar através dos diálogos, com os seus semelhantes.

Os conhecimentos acima adquiridos tornam-se instrumentos de conscientização enquanto o sujeito altera a visão de si mesmo e do mundo em que vive Pinto (1993); revela sua relação com a sociedade e a possibilidade de desconstrução da subalternidade à qual foi impelido. Esse conhecimento de si, leva a buscar uma transgressão dos modelos estereotipados estabelecidos, naturalizados em cada um. Buscar maneiras e ações que transformem os hábitos de conformidade e os transformem em rebeldia, “inclusive uma ruptura desobediente com a vontade de Deus – uma espécie de enfrentamento indevido com o destino”, segundo Freire (1987, p. 94). Destino criado pelo colonizador. Daí ser necessário saber, “o porquê da classe social em que eu vivo”; sobre o “racismo e preconceito” como evidenciou Okoye. Reconhecer o ataque do agressor, pode ser o melhor caminho para enfrentá-lo.

Sobre esta parte, justifica Freire (1996, p. 60/61)

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.

Teria sido por afirmações como estas, tão verdadeiras e cortantes com uma navalha, que o atual governo busca evitar que as ideias de Freire se alastrem pela sociedade. Isso seria danoso para um governo que não se assume “como um transgressor da natureza humana”.

Não praticando esses atos (racismo e preconceito), é tentar mostrar a vida de outra forma, que o negro também tem o seu lugar. (G’Kau).

Divulgando aquilo que aprendi. (Chinonso)

Divulgando a cultura. (Mpudi).

Nas respostas dadas pelos alunos podemos encontrar objetivos do papel do Movimento Negro, mesmo que estes alunos não tenham contato com o movimento social, o que as tornam bastante significativas, denotando a urgência no “ressignificar a raça”, segundo Gomes (2017, p. 21) e difundir o protagonismo do negro, “mostrando a vida de outra forma”, dando ao negro o destaque merecido ao “seu lugar” na História do Brasil, de acordo com G’Kau.

Ampliar a divulgação do aprendizado e da cultura, como salientam Chinonso e Mpudi, se entende ao propósito de Gomes (p. 21) ao afirmar a necessidade em “dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente”.

Quando perguntados se houve mudanças de pensamento em relação à cultura e história da África, os alunos concordaram que houve mudanças, como sinalizam os depoimentos abaixo:

Aprendi a ter mais respeito pelo outro. (Chinonso).

Mudou a visão sobre a nossa história. (EKambi)

Passei a entender melhor sobre nós negros e, além do que sabia, o conteúdo do professor abriu mais a minha mente em relação ao preconceito e ao racismo, escreveu. (Mbappé)

Aprendi olhar as pessoas de outra forma, não pela aparência. (G’Kau)

Posso entender o porquê da luta dos negros, para estar sempre conquistando seu lugar na sociedade. O meu olhar está mais crítico e mais observador. (Okoye).

Esse é o papel que a escola necessita prestar, sem uma visão preconceituosa que ainda teima em reinar em seus currículos, em suas pedagogias, com seus professores, gestores e em todos os seus ambientes, segundo Munanga (2005, p.12),

[...] a escola que superará o racismo há de ser uma escola que saiba, sobretudo, aprender e relacionar-se com o mundo de possibilidades que a sociabilidade negra criou, seja nas mais de quatro mil comunidades quilombolas conhecidos, seja na música urbana de um compositor como Martinho da Vila”.

É necessário entender que o processo de mudanças de comportamento requer um permanente processo pedagógico contínuo e extremamente epistemológico nas questões dos conteúdos curriculares sobre a África, sua história, economia, arte, cultura e religião, como salienta Dias (2019, p.1).

A motivação pode ser definida como a probabilidade de que uma pessoa se envolva, continue e adira a uma estratégia específica de mudança. Motivação não deve ser encarada como um traço de personalidade inerente ao caráter da pessoa, mas sim um estado de prontidão ou vontade de mudar, que pode flutuar de um momento para outro e de uma situação para outra.

As respostas apresentadas remetem a um entusiasmo, a um encanto por ter obtido algo de novo, como quando se abre os olhos para um mundo novo. É como Neo, em *Matrix*³⁴, espetados por agulhas para lhe devolver os músculos e os movimentos, ao abrir os olhos, ele diz para Morpheus, seu instrutor, “Os meus olhos doem!” ao que o outro lhe responde: “Claro, você nunca os usou!”. Esta cena faz parte do processo de descobertas do protagonista para adquirir consciência da realidade que o cerca.

É por conhecer essa realidade, que ele terá maior capacidade em enfrentar as adversidades. Assim se descortina esse procedimento pedagógico, restabelecendo confiança no sujeito, tornando-o conhecedor da sua história, valorizando sua ancestralidade, resgatando autoestima e estimulando a esperança.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água e despoluída. (FREIRE, 1992, p.5).

Em relação à avaliação das oficinas pedagógicas pelos alunos, encontramos respostas que validaram as práticas utilizadas e permitiram que o aprendizado se realizasse de forma satisfatória aos objetivos da proposta. Foi validada também a desenvoltura com que explanaram os temas abordados. Houve aluno para quem as temáticas apresentadas foram inéditas, assim como aquelas que despertaram uma curiosidade para se aprofundar na História da África e da cultura afro-brasileira. Destaco aqui, as seguintes respostas:

O professor é excelente, tem uma desenvoltura muito boa em explicar os assuntos, particularmente eu gostei muito e parabenoze ele pela sua atitude. (Mbappé)

Foi a primeira vez, que eu tive esse privilégio dessas aulas. O professor foi muito esclarecedor sobre tudo, deixando as aulas produtivas e divertidas. (Okoye)

Muito boa e objetiva, pois abriu uma nova curiosidade de se aprofundar sobre a História Negra. (Gkau)

Boas, pois aprendi muito, sendo importante para a minha evolução. (Lemongang).

Essas observações são reveladoras de que existe uma vontade de buscar o novo, uma curiosidade que pode impactar tanto no aprendizado quanto na postura do próprio indivíduo

³⁴ *Matrix* – Filme (1999) Dirigido pelas irmãs Lana e Lilly Wachowski. Trata da jornada do personagem Thomas Anderson (Keanu Reeves), num processo de tomada de consciência sobre a realidade que o cerca.

perante a vida. Essa postura deverá ser política, consciente, somente conhecendo os meandros ideológicos da sociedade, se poderá impor contra os seus preconceitos e os seus controles.

A lei 10.639/2003 vem obrigar-nos a discutir, em sala de aula, os domínios de um conteúdo novo. Novo nos livros didáticos, novo para os professores, que necessitam se apropriar desse conteúdo, sem a carga de preconceitos, sobre os quais o próprio professor, não se conhecia possuidor. Faz-se necessário, conscientizar os alunos, os colegas professores, a gestão escolar de que ensinar é um ato político. Segundo Saviani (1999, p. 66), “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

5.5 AUTO AVALIAÇÃO DOS DISCENTE SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Os textos a seguir são de extrema importância para aferição desse trabalho, pois a partir deles, vamos nos confrontar com retorno dado pelos alunos sobre o que foi apreendido com as oficinas.

As oficinas oportunizaram ecoar as vozes dos alunos, possibilitando demonstrar o seu protagonismo, na recriação das suas capacidades de aprender e curiosidade para as questões referentes à sua etnia afrodescendente. Essas possibilidades que advêm do reconhecer, do ser capaz, do historicamente resistir, tornam-se potenciais ferramentas da intervenção social, por promoverem e perceber-se como ser relevante e consciente, como nos ensina Freire (1996, p. 100)

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, se comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como direito mas como uma possibilidade. Possibilidade contra que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços.

Sugeri aos alunos, nesta última oficina, que demonstrassem o quê apreenderam, ou o que significou todo o trabalho que elaboramos juntos, até o presente momento. Deixei claro que o aprendizado é algo constante e que deve nos acompanhar ao longo da nossa jornada. A resposta para essa questão foi livre, para que os alunos pudessem expressar o máximo e o melhor possível, os seus conhecimentos e as suas reflexões, porque redundam no mais importante item desse trabalho, pois segundo Silva (2005, p. 21), é necessário

Conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira, deve ser o objetivo específico da introdução nos currículos do tema transversal Pluralidade Cultural e Educação, que considero universal, pela sua abrangência e importância social.

Já não cabe no mundo escolar reforçar práticas pedagógicas e curriculares que não integrem todos os elementos culturais, sociais, econômicos, políticos, religiosos, artísticos vistos sob a ótica da multiplicidade. As diferenças, em toda a sua pluralidade, são questionadas por grupos sociais minoritários – ainda que, por vezes, em números maiores – que aprenderam a se fazer notar, denunciam e não aceitam discriminações, injustiças e reivindicam igualdades e reconhecimento de direitos, bens e serviços.

De acordo com Sacristán (2002, p. 123-124):

Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo “normalizando-o” e distribuindo-o em categorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou “segregando-o” em categorias fora da “normalidade” dominante

Os conteúdos que fazem referência à África e à história da cultura afro-brasileira deveriam ser comuns nos currículos escolares, tanto quanto os conteúdos alusivos à história da Europa. Se o conteúdo foi centrado num pensamento hegemônico eurocêntrico, é imperioso romper esse ciclo de dominação com abordagens mais universais, principalmente no que concerne à História da civilização brasileira, pois segundo Souza (2007, p.7) na apresentação de sua obra: *África e Brasil africano*, é necessário

Abordar conteúdos que trazem para a sala de aula a história da África e do Brasil africano é fazer cumprir nossos grandes objetivos como educadores: levar à reflexão sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debates, estimular valores e comportamentos de respeito, solidariedade e tolerância. E é também a oportunidade de levantar a bandeira de combate ao racismo e às discriminações que atingem em particular a população negra, afro-brasileira ou afrodescendente. Discutir esse tema junto de nossos alunos é o primeiro passo na trilha da reconstrução de uma face de nosso passado que ainda precisa ser entendida.

Ao visitar a História da África, com um olhar que não seja o europeu, é como escovar a história a contrapelo, segundo Lowy (2011, p. 24), implica em examinar os “tesouros

culturais” com um “olhar distanciado”, situando-se do lado dos vencidos, judeus, párias, escravos, camponeses, mulheres, proletários”. Apesar de Lowy está se referindo à cultura, através das concepções de Walter Benjamin. Estendo aqui o conceito “a contrapelo” para a omissão da História da África e da cultura afro-brasileira, situação que hoje está sendo modificada pela ação de intelectuais negros e negras brasileiros, amplificados pela força do Movimento Negro.

Esse papel de revisitar a história da África e da Cultura afro-brasileira, passa agora também a ser protagonizado pelos alunos do CEA.

Com a palavra, os sujeitos da EJA.

Não podia deixar de relatar, o quanto foi importante para mim quebrar esse mito de que na África só existe miséria e sofrimento.

Foi muito divertido, desde as questões e também as aulas...

Entender que a África é um continente onde existe 54 países, com muita diversidade de belezas naturais, pessoas culturas, revolução e lugares que não diria estar na África.

Hoje lendo o diário de minha filha vejo: Pesquisar sobre a África população, línguas, animais, comidas típicas, danças, músicas e religião. Me sinto feliz e animada para poder compartilhar um pouco desse estudo com ela... aonde poderá escolher um país dentro desse continente maravilhoso e realizar sem preconceito e sem racismo. (OKOYE, 2018)

África é um continente composto de vários países e não é um país como várias pessoas pensão. Descobrir que o Egito faz parte da África isso eu não sabia. Vi também a respeito do racismo e preconceito, aprendi também sobre as cotas que pensava que era uma forma de racismo contra o negro, mas vi que as cotas só faz nos beneficiar.

Me desculpe

Professor fui

No mapa estava

Lá no mapa munde

Do sul do Oeste

No continente africano

O Egito pude avistar”. (G’KAU, 2018)

É muito importante estudar apreciar as raízes africanas, são belezas da nossa cultura, e ver que todas esses países da África tem desenvolvimento e evolução magnificas. (Nala, 2018)

Ficou no passado. A visão de uma história da África e da cultura afro-brasileira com ideias retrogradadas de um continente sem história, sem cultura, respaldado por uma visão eurocêntrica do século XIX, pode e deve ser revista. Segundo Mattos, (2012, p. 11),

[...] o continente foi objeto de muitas obras de árabes, europeus e dos próprios africanos, que retrataram suas principais sociedades, estruturas políticas e

econômicas, bem como seus aspectos culturais, visão de mundo, expressões artísticas e formas de organização familiar.

Esses são hoje aspectos de uma história que necessita ser analisada para ajudar a compreender uma parte da História do Brasil, tanto quanto se fez necessário estudar a história da Europa, para o mesmo fim, ou a história indígena, ainda muito negligenciada. Os estudantes do CEA, reconhecem, a partir das oficinas, essa história da África.

África, continente onde abita vários países que sofreu durante muito anos, o seu povo escravizado, torturados, humilhados por muito países, nos tempos de hoje as coisas são mais diferentes, os africanos tem uma vida moderna e atualizada como qualquer outra pessoa, os africanos já não são mais aquele povo que logo vem a nossa mente de que a África só tem negros e pobreza. Já se foi esse tempo. A África e todo o seu continente tem toda a tecnologia, recursos, empregos, escolas, alimentação digno, lugar onde tem muitos artistas de cinema, televisão, cantores, terra de grandes reis e faraós”. (NGOZI, 2018)

“Quando falava em África, realmente pensava em florestas em dificuldades, pessoas passando fome, pois nunca tive a curiosidade de procurar na internet investigar mais a fundo, só o que ouvia por alto, mas descobrir que não é só o que via passando na televisão. Descobrir que tem shoppings, universidades, praças, prédios e chegam até a ser melhores do que Salvador”. (SHURI, 2018)

O relato de Okoye é uma verdadeira confissão. A aluna despiu-se de qualquer orgulho para demonstrar o quanto a África e a história da cultura afro-brasileira estavam distantes dela. Até conhecer uma parte desse conteúdo, de forma positiva, rica em história, em fazeres, em arte e cultura para valorizar a si mesma e reconhecer o valor da sua ancestralidade.

Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação. (FREIRE, 2003, p. 51)

Ao reconhecer o não aprendizado da cultura (afro-brasileira) na infância, Okoye revela o quanto lhe foi danosa essa falta, possivelmente atribulada por uma infância, na qual não se reconhecia nos livros didáticos, nos papéis de atores brancos na tv, nas capas de revistas, entre outras. Provavelmente, Okoye se sintia mais humana, após reconhecer na História e na cultura afro-brasileira, valores positivos que antes lhes foram negados.

A “opressão que esmaga”, agora “passa a fazer sentido”. Ela reconhece “o porque da classe social em que vive”, o “porque das desigualdades, racismo, preconceito”, conhece mais, se conscientiza da “luta para conquistar o espaço na sociedade como negro”. Essas

danosas descobertas não parecem abatê-la, ela reforça a ideia freiriana, mesmo sem conhecer o pedagogo e filósofo, “é libertador”.

Quando nos falta conhecimento, não percebemos o mundo acontecendo de forma positiva ao nosso redor [...]. Não valorizamos o que temos, quem somos. Sem o aprendizado da cultura na infância, fica mais complicada a aceitação quando adulto, e até mesmo sendo criança, na sociedade e no mundo! Várias perguntas são feitas a si própria. E as respostas, na maioria das vezes, negam a cultura (africana), fazendo com que aconteça uma falta de aceitação consigo e com o outro. Agora me faz entender e respeitar algo que eu achava, que eu não fazia parte. Tudo passa a fazer sentido agora...

Entendo o porquê da classe social que vivo, o porque das desigualdades, do racismo, preconceitos e principalmente o porque da luta pra conquistar e mostrar o seu espaço na sociedade como negro. Independente de sermos negros, pardos, pardos índios... Saber de onde vimos e porque estamos vivendo aqui, assim, é libertador! (OKOYE, 2018)

A libertação em Okoye é saudada com um privilégio, “poder compartilhar com a filha” esse ensinamento “libertador”. Ela não quer ver se repetir em sua filha, sentimentos que lhes causaram problemas de identidade e autoestima, na infância. Traços de preocupações lhe ocorrem, ao pensar “como seria diferente se não tivesse adquirido essa bagagem de informações”. Estaria repetindo com sua filha os elementos universais da história eurocêntrica, manifestando os mesmos preconceitos sobre a África e a cultura afro-brasileira, como havia aprendido.

Depois do estudo da cultura afro-brasileira, tive o privilégio de poder compartilhar, um pouco desse ensinamento, com minha filha. Eu senti o quanto foi válido e essencial ter tido esse estudo. E o mais interessante, foi ter coincidido, logo em seguida, essa pesquisa. Fiquei imaginando como seria diferente se eu não tivesse adquirido essa bagagem de informações.

Peguei um mapa da África e dali a gente foi pesquisando alguns países, vendo população, dança, religião, comidas... foi divertido! A capa ficou artística, porque colocamos várias bandeiras de países que existem na África, sinalizando essa diversidade que existe lá. Dentro da pesquisa, a gente organizou escolhendo um país e falando temas que foi pedido. No final, ficamos muito agradecida pelo resultado. Minha filha ficou muito feliz, porque a professora não pegou no trabalho, mesmo sem ainda ter lido, disse: que só pela organização ela teria nota máxima. (OKOYE, 2018)

Chinonso dispara uma lista de aprendizado que surpreende não apenas a mim, enquanto professor e pesquisador, mas a ela mesma. Os agradecimentos iniciais revelam uma forma de reconhecer que algo novo lhe aconteceu com os conteúdos aplicados nas oficinas, das descobertas sobre os conceitos de racismo e preconceito, atravessando o “papel do movimento negro e suas manifestações” para o negro ressignificar seu lugar na história.

De acordo com Silva (2004) estudando “a discriminação do negro no livro didático”, identificou em crianças afrodescendentes, “comportamentos de rejeição e auto rejeição, ao seu

semelhante étnico”. A autora ainda nos relata que esses alunos, “identificam-se como feios, sem inteligência”, não apreciam sua tez, não gostam dos cabelos e não se afirmam negros.

No texto, *Desconstrução da discriminação no livro didático* (2005, p. 22) a autora revela que

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de *auto-rejeição*, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (grifo meu)

A resposta de Chinonso parece revelar uma situação inversa em relação à identificação com personagens negros, com a África e a cultura afro-brasileira. Sua maior revelação e admiração, através das oficinas, está na percepção legitimadora do papel da mulher negra na sociedade, vencedora de “forma dupla” do racismo e do preconceito, “ser negra e mulher”. Para a aluna, essas vitórias não vieram por acaso, pois ressalta que “os negros estão conquistando seus espaços na sociedade”, é evidente que não se conquista senão pela luta, para concluir, taxativamente, que essa é uma luta que não se faz sozinho, pois, segundo ela, “juntos somos mais fortes”.

Revelou-se aqui, com os trabalhos das oficinas, uma identificação positiva, com os seus “semelhantes étnicos”, o que causou em Chinonso, aquilo que nos ensina Freire (1995, p. 52). “E tudo isso nos traz de novo à radicalidade de esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível *intervir* para melhorá-las. (grifo meu). O que demonstra a certeza no caminho escolhido.

Não menos importante é a resposta de Iwobi. De forma sucinta, ele nos revela o quanto foram produtivas as oficinas, e a importância de conhecer a história do seu povo, “conseguir ter uma visão melhor sobre nossa raiz”, aponta para um processo de identidade raro, segundo pesquisas, em livros didáticos e em “conteúdos universais” curriculares.

“Primeiro, gostaria de agradecer a oportunidade de ter a participação do professor Nitevaldo mestrando algumas aulas, sobre racismo, preconceito, movimento negro e empoderamento feminino em nossa classe. Nestas aulas pude aprender sobre a diferença entre preconceito e racismo, que antes imaginava serem a mesma coisa, porem hoje descobrir que tem origem parecidas, porem definidas e diferentes, descobrir como ocorreu o movimento negro e como se deu toda a manifestação e ideológica para que o negro construísse seu espaço na sociedade, na cultura, nas artes, na tecnologia e também nas profissões, o que precisamos entender é que a cor da pele não define a pessoa, nem o caráter.

Destaque especial se deu a mulher negra que venceu o preconceito e o racismo de forma dupla, 1º por ser negra e 2º por ser mulher.

Os negros estão cada vez mais conquistando seus espaços na sociedade e assim juntos somos mais fortes”. (CHINONSO, 2018)

As oficinas foram muito produtivas para mim, pois consegui ter uma visão melhor sobre nossa raiz, como as coisas começaram, de onde vem nossa origem. E que deveria ser passado mais em sala de aula para poder se conhecer a nossa origem. (IOWBI, 2018)

As oficinas pedagógicas executadas em uma sala do Tempo de Aprender II (Ensino Médio), do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA, permitiram concluir e revelar a existência de um deserto em conhecimento sobre a África e a cultura afro-brasileira. Essas oficinas encontraram os alunos com uma visão deturpada e estereotipada sobre o continente e sobre a história da cultura afro-brasileira.

Encontrei concepções distorcidas sobre a África e a cultura afro-brasileira, fruto de imagens produzidas pela televisão, pelo cinema, pelos jornais, assim como pela omissão dos currículos que absorvem os conhecimentos e domínios eurocêntricos como universais e, simultaneamente, construíram um ideal de cultura, sociedade, política, economia, religião que se fizeram soar como únicos e verdadeiros.

Tais convicções foram, ao longo dos processos de formação, absorvidas por professores, levados também pela escassez de estudos, debates e discussões sobre a África e a história da cultura afro-brasileira e pela negligência dos currículos acadêmicos em valorizar o conhecimento sobre a África e a cultura afro-brasileira.

A assimilação desse ideal, predominantemente branco, é o maior empecilho para afirmação de uma identidade negra. No caminho para essa afirmação, não se pode dispensar o papel da escola na preparação do sujeito que o leve a uma proximidade crítica com a realidade (FREIRE, 1979).

Um caminho para se avizinhar da “crítica com a realidade” está na premência de uma radicalidade, como nos ensina Gomes, (2017, p. 54), sinalizando que devemos

[...] avançar na compreensão do pensamento pedagógico como um permanente confronto entre paradigmas de educação, de conhecimento, de valores e do humano. E é essa radicalidade que encontramos nas ações e nos saberes emancipatórios produzidos e sistematizados pelo Movimento Negro.

Essas pedagogias e saberes emancipatórios, construídos nos espaços não formais de educação, forjados nos movimentos sociais, são plausíveis e imprescindíveis ao abandono do secular domínio eurocêntrico como único e verdadeiro, moldado na colonização de povos de outros continentes. Este modelo pedagógico, advindo do movimento negro, poderá atenuar a subalternidade, na conquista da autoestima, na formação de saberes e de uma identidade negra, desprovida de sentimento de inferioridade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Impactado por uma visão estereotipada, reducionista e negativa, que os alunos apresentavam sobre o continente africano, nas aulas de História da EJA, modalidade Tempo de Aprender II, do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA, foi desenvolvida esta pesquisa, intitulada: **Ressignificando a África e a Cultura Afro-Brasileira uma pesquisa de intervenção na EJA no Centro Estadual de Educação Magalhães Netto**, cuja preocupação era responder às seguintes perguntas: Qual é a percepção dos alunos da EJA, Tempo de Aprender II, do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA sobre a África, sua história e cultura afro-brasileira? Como percebem o racismo e o preconceito em seu cotidiano? E de que maneira a participação em oficinas pedagógicas descolonizadoras pode ressignificar essas percepções?

O projeto de pesquisa em questão realça como objetivo geral: compreender a concepção que os estudantes desta modalidade têm sobre a África sua história e a cultura afro-brasileira, intervindo com práticas descolonizadoras sobre esse continente, no intuito de que os alunos adquiram uma consciência crítica sobre o tema. Para auxílio desse encargo, acrescentamos como objetivos específicos: analisar categorias teóricas importantes: a representação da África; conteúdos estudados sobre a história da África e cultura afro-brasileira; racismo; preconceito e democracia racial e de que modo essas categorias contribuem para uma visão descolonizadora da História da África e da cultura afro-brasileira; identificar as concepções que os discentes do Tempo de Aprender II (E. M.) têm da África e da cultura afro-brasileira; construir e aplicar as oficinas pedagógicas nas turmas do Tempo de Aprender II (E. M.) com conteúdos relacionados à História da África e da cultura afro-brasileira numa perspectiva descolonizadora; descrever as práticas e as relações pedagógicas das oficinas, bem como analisar as percepções dos sujeitos sobre esse processo, como forma de avaliar a aprendizagem sobre a temática da África e cultura afro-brasileira.

O locus da pesquisa foi o Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA. Único centro de Educação de Jovens e Adultos, atendendo também estudantes com deficiências intelectuais, visuais e de locomoção. A Unidade Escolar foi extinta pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, no final do ano letivo de 2018, tendo suas modalidades da EJA sendo transferidas para o Colégio Estadual da Bahia Central, e os antigos alunos da EJA, integrando-se, com muitas dificuldades, aos alunos do Ensino Médio regular.

A motivação em produzir um conhecimento, a fim de aplicar os resultados como forma de atingir um objetivo com mais eficiência e eficácia, visando equacionar adversidade, segundo Barros e Lehfeld (2000, p. 78), fizeram deste trabalho de pesquisa a caracterizar-se pela natureza aplicada.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 31) representado por uma turma de discentes do Tempo de Aprender II.

O procedimento técnico metodológico aplicado foi a pesquisa de intervenção. Sendo assim, envolveu planejamento e a implementação de interferências – destinadas a produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagens (DAMIANNI, 2013, p. 58) dos indivíduos envolvidos no processo. O método de intervenção foi escolhido por ser uma técnica na qual o pesquisador interage com o objeto de pesquisa buscando assim, através da predominância das práxis, da participação e da reflexão crítica, uma intencionalidade transformadora (COUTINHO, 2009, p. 357).

Foram utilizados como instrumentos para a recolha dos dados questionários, diário reflexivo do pesquisador e observador, escrita autoavaliativa dos alunos e as oficinas pedagógicas.

Os resultados favoreceram a expectativa, demonstrando que as oficinas pedagógicas, como processo interventivo, propiciaram mudanças nas concepções sobre África e a cultura afro-brasileira. A África antes vista como um continente de miserabilidade, de negros e guerras, foi reavaliado como um continente de múltiplas culturas, desenvolvimento urbano, produtor de personalidades destacadas na música, artes, esportes, literatura, cinema, prêmio Nobel da Paz entre outros gêneros. Simultaneamente, mostrou-se louvável reconhecer os conceitos de racismo, preconceito e democracia racial, para melhor compreender as ações discriminatórias e como foram construídas as noções de dominação, desde o início da colonização.

A África foi revisitada de forma positiva, com sua heterogeneidade em cultura, povos, cores e fazeres, em suas histórias. Esse simbolismo de deslumbre e suntuosidades, traduziu-se na liberdade e riquezas de saberes transcritos em textos, em formas variadas, em um novo olhar sobre a África e a cultura afro-brasileira.

Os trabalhos executados nestas oficinas envolveram temas que se apresentaram penosos para alguns dos alunos da EJA. Enfrentar as consequências de um amadurecimento penoso em relação ao olhar para si, ao se ver numa pele que foi/é elemento de humilhação e

preconceito, resultou, em alguns casos, em compreender a visão que se fazia si mesmo. Entretanto, foi, também, a beleza negada para ressaltar uma falsa superioridade construída no sentido de conquistar e dominar. Uma hipocrisia social de que resultou na predominância e distinção de uma “raça” sobre outra, que não encontra respaldo científico, menos ainda no religioso – apesar da vontade de alguns – para estes, Gil (1984), deixa claro: “a raça humana é uma semana do trabalho de Deus”.

As marcas dessas impressões ressaltam no encanto de cada resposta dissertada, nas participações e nos diálogos ressoados em sala, nos questionamentos sem medo, posto que houve sintonia entre conteúdo e vontade em conhecer, conexão entre saberes dos alunos em concomitância aos aprendizados adquiridos ao longo das suas trajetórias, atrelados aos conteúdos e fontes do professor/pesquisador/aprendiz. Nessa reciprocidade encontraram-se gozo e deleite, como se a carência encontrasse o alimento que lhe saciasse.

Racismo e preconceito foram revistos à luz das ciências, das experiências vexatórias individuais e da poesia. Foram diluídos e ressignificados no entendimento, ao mesmo tempo em que se perceberam a valorização e protagonismo do sujeito histórico negro e negra. É o estudante da EJA em seu processo de conscientização no mundo que o cerca. Manifestou-se aí o conhecimento e se concretizou de forma observável nas respostas dos sujeitos envolvidos.

As oficinas formativas, concretizadas com alunos, quando normalmente se faz como capacitação para professores, mostraram-se profícuas, visto que sua extensão e amplificação, poderá ocorrer em rodas de conversas, com amigos, no intuito de contar novidades e curiosidades recém descobertas, em casa com familiares, como ocorreu, no caso de Okoye, ao realizar o trabalho escolar, com a filha estudante, sobre o Continente Africano, são conversas que se estendem para outros ambientes.

Dentre os depoimentos mais importantes, destaco a poesia denúncia composta por Mbappé. A expressão dos seus sentimentos, não apenas ressoam como grito de liberdade, como também, retrata a hipocrisia de quem quer apenas se beneficiar de políticas públicas que beneficiam o povo negro, mas não alimenta o movimento de libertação.

Mbappé é protagonista de uma ação, que, mesmo não sendo inédita, amplia em potência a luta dos movimentos sociais que não se calam na intenção de uma sociedade plural, democrática, por isso, mais justa. Essas vozes, vitimadas pelos preconceitos de raça, de gênero, de geografias urbanas, por serem, em sua maioria, cidadãos e cidadãs periféricos, não podem ser caladas, ou abafadas em seus espaços de expressão. E a sala de aula é um dos melhores espaços para ecoarem essas canções de libertação. Segue, Mbappé.

“Uma cidade de hipocrisia.
Com tanta gente fria,
Necessitando de terapia.
Negro do gueto conseguiria?
Essa tal terapia?

Povo sem ideologia,
Que copia o que outros cria,
E o negro do gueto?
Será que registra o que cria?

Uma cidade com senhores da humilhação,
Sem compreensão e compaixão.
Negro do gueto sempre na exclusão.
Uma cidade escrava dos próprios sentimentos,
E com tanto descontentamento.

Uma cidade mestiça sem aceitação,
Onde a população,
Só quer ser negra pela oportunidade,
Mas que na verdade,
Dane-se os negros da cidade.

Quero apenas suas cotas na universidade,
Seu negro do gueto
Onde estão minhas oportunidades?
Que saudade de Zumbi dos Palmares!

Que lutava pela liberdade.
E hoje quem luta pela liberdade?
Viva a nossa cidade
Com tanta hipocrisia e tanta infelicidade.

Agora julgue, critique se for negro, de verdade
Grite pela sua liberdade
De expressão na cidade”. (MBAPPÉ, 2018)

Salienta-se aqui, a força poética que ressalta da resposta de Mbappé. Sua poesia denuncia racismo, preconceito e hipocrisia. Protesta contra a dominação, a segregação institucional, que o racismo e o preconceito insistentemente apregoam, normalmente, de forma silenciosa, através da doutrinação na escola, igreja, trabalho e família. Como nos ensina Silva e Dias (2013), é mediando o protagonismo de estudantes negros que o professor pode potencializar o protagonismo destes sujeitos.

A poesia de Mbappé conclama liberdade num sentido lato. O que se segue daí, é a potência que emana do gueto, que exala uma força reprimida e um saber reconhecedor do seu lugar, espaço e tempo na sociedade. Agora, nessa história, ela vem com voz e atitudes, como

na força dos rappers, do hip hop, ou do Slam das Minas³⁵. Nesta sala, das oficinas de História da África e da cultura afro-brasileira, existe outra África, outros negros, outras concepções, existem pessoas.

Não há mistério em aprender, visto que é uma característica humana e “quando chegar o momento”, como este, no espaço da sala de aula da EJA, encontra-se singela beleza em contraste com vigoroso esforço, em retornar à sala de aula, ao espaço de aprendizagens da escola, após penoso dia de trabalho, ou em busca desse. Mas o prazer não se esgotou na alegria do saber, encantou-se em atinar, como fez G’Kau, que o Egito fica na África e que este é um continente e não um país, como ele assim pensava, e que as cotas, vem para beneficiar os negros. Que maravilha, são as descobertas. Aqui, nos ensina Freire (1995), sobre o sujeito histórico, e a dialética de conhecer o mundo, pois é assim é aprendendo, conhecendo o novo e intervindo no mundo que nos tornamos seres históricos.

O caráter incontestável das oficinas executadas em sala, resultou na convicta afirmação de que os conteúdos utilizados nas atividades pedagógicas, estivessem estreita relação com a realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Suas abordagens obedeceram, não somente às suas sugestões dos sujeitos, como foram acrescentados outros elementos, a partir das possibilidades de conexões (textos científicos, literários, mitológicos, filmes, propagandas, músicas, poesias) observadas pelo professor/pesquisador.

Os conteúdos foram tratados, além da seriedade que pautou todo o trabalho, com diálogos, participações individuais, respeito mútuo, visto que alguns temas envolviam a vida, os sentimentos e o psicológico de alguns participantes (principalmente aqueles que já haviam sido vítima de racismo ou alguma forma de preconceito).

Aliado a estas questões, enfatiza-se o caráter produtor nas oficinas pedagógicas, nos debates e diálogos em sala, assim como, nos conteúdos estudados, pois, foi concretamente manifestado, a mudança na concepção da imagem que os alunos possuíam sobre a África e a história da cultura afro-brasileira. Antes vista a partir do olhar do colonizador, marcado pelo racismo, preconceito e estereótipos, mudando para uma visão mais positiva do continente negro. Bem como ressoou a participação dos negros e negras na construção da História e no conjunto da sociedade brasileira.

Ao final dos trabalhos, as respostas apresentadas pelos estudantes do Tempo de Aprender II, do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – CEA, revelaram que a

³⁵ Slam das Minas, batalha de poesia, feitas por meninas das periferias, em parceria com outras culturas como o grafite e o rap. No Brasil, teve origem em Brasília, mas vem ganhando terreno em vários estados brasileiros. <https://www.ibpad.com.br/blog/comunicacao-digital/slam-das-minas-uma-rede-de-poesia-e-resistencia/> - visitado em 19/08/2019

prática pedagógica, assentada numa perspectiva descolonizadora, é capaz de desvelar uma nova consciência sobre a África sua história e a história da cultura afro-brasileira.

Diante dos resultados positivos apresentados nesta pesquisa, recomendo-o aos professores, principalmente os envolvidos com os sujeitos da EJA, observar antecipadamente as concepções que os alunos têm da África e da história da cultura afro-brasileira, e, a partir das suas observações e respostas, através de diálogos e ou questionários, selecionar temas de interesses comuns e relativos as demandas, que possam contemplar as inquietações apresentadas pelos educandos.

REFERÊNCIAS

- A BÍBLIA. **Gênesis Capítulo 9, vers. (18-27)**. Tradução de João Ferreira Almeida. Rio de Janeiro: King Cross Publicações, 2008. 1110 p. Velho Testamento e Novo Testamento.
- ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>> Acesso em 29 de janeiro de 2014.
- Agência IBGE Notícias - <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo> - acesso em 06 de janeiro 2019
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG). Letramento. 2018.
- ALVES-Mazzotti, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa, v. 77, p. 53-61, maio n1991.
- ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. **Construindo a autoestima da criança negra**. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- ANDREWS, George Reid. **Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano**. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200008 – acesso em 15/04/2019
- ARAÚJO, Victor Antônio Bispo de. ACIOLY, Augusto Cesar. **INTOLERÂNCIA CONTRA AFRO-RELIGIOSOS: Conhecendo o candomblé dentro da sala de aula1**- e- ISSN: 2359-2796, v. 17, n. 1, 2016. XVII Encontro Estadual de História – ANPUH-PB
- ARGOLO Teixeira, Marizete; GONÇALVES Nitschke, Rosane; SANTOS Paiva, Mirian **Análise dos dados em pesquisa qualitativa: um olhar para a proposta de Morse e field** - Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste, vol. 9, núm. 3, julio-septiembre, 2008, pp. 135-142 Universidade Federal do Ceará- Fortaleza, Brasil
- ARROYO, Miguel. In: **Formação de educadores de jovens e adultos** - Soares, Leônicio / organizado por Leônicio Soares. — Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARICKMAN, B. J. Passarão por mestiços: o bronzamento nas praias cariocas, noções de cor e raça e ideologia racial, 1920-1950. Afro-Ásia, 40 (2009), 173-221.
- BARROS, Surya Pombo de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos**: negros nas legislações educacionais do XIX - Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016

Brasil Colônia: Documentos (2) - **Regimento de Tomé de Sousa (1548)**... - Veja mais em <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/brasil-colonia-documentos-2-regimento-de-tome-de-sousa-1548.htm?cmpid=copiaecola&cmpid=copiaecola> – acesso em 02/02/2019

BETHENCOURT, Francisco. **Racismo: Das Cruzadas ao século XX**; Tradução Luis Oliveira Santos, João Quina Edições. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018

Biblioteca Nacional - **Para uma história do negro no Brasil**. — Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1988.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: março 2019.

BRASIL, Constituição de 1891. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html> - acesso em 15/14/2019

BRASIL, **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte, Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1878.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em 15 de fevereiro 2018.

CAMPOS, Luiz Augusto. **Racismo em três dimensões: Uma abordagem realista-crítica** - RBCS Vol. 32 n° 95/2017: e329507

CHAVES, Gisele Matos. **A Imprensa negra através do Jornal a Voz da Raça: uma São Paulo de negros para negros**. São Paulo 2016.

CHAER, Galdino. DINIZ, Rafael Rosa Pereira. RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Revista Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

COUTINHO, Clara P. **Metodologia Preferencial nas práticas educativas**. Braga: Revista Psicologia, Educação e Cultrua, vol XII, n° 2, pp. 355-379

CUMINO, Alexandre. **Umbanda Não é Macumba: Umbanda é Religião e Tem Fundamento**. Editora Madras. São Paulo. 2014

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – Discutindo conceitos básicos**. In: Salto para o futuro – Educação de jovens de adultos / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

DAMIANI, Magda Floriana. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**, Pelotas: Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPeL, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074> - acesso em 08/05/2019

DESCARTES, René. **Discurso do Método** Para Bem Conduzir a Própria Razão e Procurar a Verdade nas Ciências - Tradução de Jacob Guinsburg e Bento Prado Jr.. Notas de Gérard Lebrun. In Obras escolhidas. Introdução de Gilles-Gaston Granger; prefácio e notas de Gérard.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Gomes, Romeu. Minayo, Cecília de Souza (Organizadora). 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

DIAS, Ruth Borges – NESCON – Núcleo de Educação em Saúde Coletiva – UFMG. <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1731.pdf> - visitado em 14/08/2019 - visitado em 14/08/2019)

DOMINGUES, P. Um “Templo de Luz”! – A Frente Negra Brasileira (1931 – 1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n. 39, 2008, p. 517-534 [São Paulo].

DIJIAN, Jean-Michel. **A África redescoberta**. Disponível em < <https://www.diplomatique.org.br/print.php?tipo=ac&id=1033> > Acesso em 28 de janeiro de 2014
Gênesis 9:20-27.

Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Culturas Brasileiras. Biografia - CHAGAS, Francisco das, o Cabra (17-- - 17-?) Disponível em http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=1455&cd_item=1&cd_idioma=28555 – Acesso em 23 de fevereiro de 2014.

FARIAS, Sônia. **Fatima al-Fihri –Um retrato possível da fundadora da Universidade Qarawiyyin em Fez**. *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher*. Versão impressa ISSN 0874-6885. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-68852014000200016 – visitado em 15/07/2019

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira : da Colônia ao século XX** / São Carlos : EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar).

FERREIRA, Lígia Fonseca. *Com a palavra, Luiz Gama*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2011.

FONSECA, Marcus Vinícius. **O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX** - Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.3, p. 585-599, set./dez. 2009

_____. Marcus Vinícius.V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra, S.A. Rio de Janeiro, 1992

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. 1921-1997. **Política e educação: ensaios/Paulo Freire**. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala. Editora Record, Rio de Janeiro, 1998, 34.^a edição

GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil** / Pero de Magalhães Gandavo. -- Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org). **A Pedagogia – Teorias e Práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo Métodos de pesquisa / [organizado por]; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GEMMA - Grupo de Estudo Multidisciplinares da Ação Afirmativa - <http://gemma.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/> acesso em 19/04/2019.

GOLDSTEIN, J. Psicologia social. Rio de Janeiro: Guanabara, 1983

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Formações nacionais de classe e raça** – Tem Social, revista de Sociologia da USP, v. 28, n. 2. Agosto 2016.

HERÓDOTO - Versão para eBook – eBooksBrasil - © 2006 — Heródoto.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. In: Estudos Avançados 18 (50), São Paulo: USP, 2004

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, cultura e civilizações**. 3 ed. – São Paulo: Gaudi Editorial, 2012

KALY, Alain; O ensino da história da África no Brasil; o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação? In: Pereira, Amílcar; Monteiro, Ana. (Orgs) **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 155-214.

Jornal O ALFINETE 22 setembro de 1918 -
<http://biton.uspnet.usp.br/impresanegra/index.php/o-alfinete/o-alfinete-22091918-2/>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Relatório Técnico**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília, 2010.

IBGE - <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> - acesso em 15/03/2019.

LEITE, Serafim. **Breve história da Companhia de Jesus no Brasil, 1549-1760**. Braga, Portugal: Livraria A.I., 1993.

LE MOS, Guilherme Oliveira. **A África na Historiografia e na História da Antropologia: reflexões sobre “natureza africana” e propostas epistemológicas**. *Temáticas*, Campinas, 23, (45/46): 155-182, fev./dez. 2015.

LÖWY, Michael. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). *Lutas Sociais*, São Paulo, n.25/26, p.20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011.

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

MENDES, Rosilda. PEZZATO, Luciane Maria. SACARDO, Daniele Pompei. **Pesquisa-intervenção em promoção da saúde: desafios metodológicos de pesquisar “com”**. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. 2016, vol.21, n.6, pp.1737-1746. ISSN 1413-8123. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015216.07392016>. – acesso em 10/05/2019.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf – acesso em 14 de junho 2019.

MOREIRA, Josinéia dos Santos. Mota, Kátia Maria Santos. **Questões curriculares na educação de Jovens e Adultos: concepções docentes sobre a diversidade cultural**. In: Currículos, relações étnico-raciais e práticas educacionais – Benedito Gonçalves Eugênio, Danúsia Cardoso Lago, Dileide Matos do Nascimento, José Jackson Reis dos Santos, Rachel de Oliveira (Orgs.). – Curitiba: CRV, 2016.

MOTA, Kátia. Multiculturalismo: perspectivas pedagógicas para uma sociedade mais solidária. Formadores: Vivências e Estudos. Faculdades Adventistas integradas da Bahia: Faculdade de Educação, Cachoeira, Bahia, ano I, jun. 2004, p. 15-26.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília, Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/BID /Unesco, 2005 [1999, 2000].

MUNANGA, Kabenguele – Origens africanas no Brasil Contemporâneo; histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Gaudi Editora, 2012.

OLIVEIRA, Mariana - História e Bíblia mostram 'maldição' contra África, diz Feliciano em defesa. Disponível em <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/04/ao-stf-feliciano-diz-que-historia-e-biblia-mostram-maldicao-africanos.html>> - Acesso em 21/01/2014.

OLIVEIRA, Rachel. **A Diversidade cultural e a educação no Brasil: um enfoque a partir das constituições:** In: Currículos, relações étnico-raciais e práticas educacionais – Benedito Gonçalves Eugênio, Danúsia Cardoso Lago, Dileide Matos do Nascimento, José Jackson Reis dos Santos, Rachel de Oliveira (Orgs.). – Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. **(Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 2, nº 4, 2014

PEREIRA, Antonio. **Currículo E Formação de Educadores Sociais Na Pedagogia Social: Relato De Uma Pesquisa-Formação.** Revista Profissão Docente. Uberaba, v. 13, n.29, p. 9-35, Jul.-Dez, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete Lições Sobre Educação de Jovens e Adultos. Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes Oliveira: versão final revista pelo autor. – 8 ed. – São Paulo: Cortez, 1993

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. pp. 117-142.e

REGINA, Claro. Olhar a África: fontes visuais para a sala de aula. 1ª ed. – São Paulo: Hedra Educação, 2012

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** São Paulo: Cortez e Moraes. 1978.

ROCHA, Mariza Lopes da. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 2, pp. 169-174, maio/ago. 2006.

ROCHA, Mariza Lopes da. AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. *Psicologia ciência e profissão*, 2003, 23 (4), 64-73

SACRISTÁN, J. Gimeno (2002) A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. *et alli*. **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: ArtMed.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2º ed. – Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Tarcia Regina da. DIAS, Adelaide Alves. **O racismo sob a forma de violência silenciosa e as contribuições da pedagogia institucional no seu enfrentamento** - Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.72-92, jan./jun.2013 <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3232> - visitado em 20/9/2019

_____. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Janyne Barbosa de. SANTOS, José Jackson Reis dos. EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **A obrigatoriedade da Lei 103639/03: um estudo da recontextualização do discurso pedagógico**. In: Currículos, relações étnico-raciais e práticas educacionais. Org.

SOUZA, Jessé. 2000. “**Democracia racial e multiculturalismo: a ambivalente singularidade cultural brasileira**”, *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, n. 38, dezembro de 2000, pp. 135-155.

VILA, Martinho da; Salve a mulatada brasileira. Disponível em <http://www.martinho-davila.com.br/letra_cole.asp?disco=74&musica=348> – Acesso em 23 de fevereiro de 2014.

VÓVIO, Claudia Lemos. **Alfabetização Funcional**. Glossário Ceale. Faculdade de Educação da UFMG. <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-funcional> - acesso em 02/02/2019

Discos

GIL, Gilberto. **A mão da limpeza**. L. P. Raça humana", Warner Music; 1984

_____. **A Raça Humana**. L. P. Raça humana", Warner Music; 1984

VELOSO, Caetano. **O estrangeiro**. L. P. Estrangeiro. Polygram/Philips. Produtor: Peter Sherer/Arto Lindsay. 1989.

OLODUM. **Faraó, divindade do Egito**. L. P. Egito Madagascar. Continental. 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE
DO ESTADO DA BAHIA

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, MESTRADO
PROFISSIONAL - MPEJA**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:		
Nº de Identidade:	Sexo: F (☐) M (☐)	Data de Nascimento: / /
Pertencimento étnico: (☐) Branco(a). (☐) Pardo(a). (☐) Negro(a). (☐) Amarelo(a). (☐) Indígena.		
Endereço:		Bairro:
Complemento:	Cidade:	CEP:

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O/a senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“Ressignificando a África e a Cultura Afro-Brasileira uma Pesquisa de Intervenção na EJA no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto”**, de responsabilidade da pesquisador **Nitevaldo Eloi dos Santos**, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo compreender de que maneira oficinas pedagógicas permitem aos discentes do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA, ampliar a sua concepção sobre a História da África e da cultura afro brasileira numa perspectiva descolonizadora. Valorizando o protagonismo histórico e cultural do povo negro desterrado para o Brasil. Além de apresentar proposta de projeto de intervenção.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Esse trabalho possui relevância, pois reuni temas e argumentos significativos, no que tange a temas sobre a História da África e da cultura afro brasileira, os quais podem contribuir para desenvolver uma consciência crítica capaz de se manifestar como uma visão diferenciada e positiva acerca da temática, possibilitando enaltecer a condição do negro na História brasileira.

Caso o/a Senhor (a) aceite, será realizado procedimento de coletas de dados como questionário semiestruturado abordando questões sobre preconceito, racismo e religiões afrodescendentes; oficinas

pedagógicas com textos, vídeos (documentários e propagandísticos), canções, círculo de diálogos, gravações e debates entre os participantes; o questionário inicial será retomado ao final do trabalho para as devidas comparações com as respostas feitas no início dos trabalhos e finais sobre as abordagens, relatório executado pelo pesquisador. Todo o procedimento será realizado com uma única turma do Tempo de Aprender II (Ensino Médio), modalidade que só pode ingressar alunos acima dos 18 anos de idade. A turma foi escolhida por conter maior número de alunos frequentes. As oficinas pedagógicas transcorrerão naturalmente durante as aulas, como atividade pedagógica comum, no percurso do semestre letivo, cujo conteúdo remete à História da África e cultura afro brasileira, como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para evitar qualquer desconforto e ou constrangimentos entre os participantes seguiremos de acordo com a Resolução 466/2012 a seguinte conduta: a) preservação do anonimato, o nome do participante em cada gravação e questionário será substituído por um código numérico; b) as gravações e as respectivas transcrições serão guardadas em lugar seguro, onde somente o pesquisador responsável terá acesso; c) as gravações serão destruídas logo após o seu tratamento científico; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes. Apesar dessas medidas ainda obedeceremos a Resolução nº 510/2016, cujo participante que se sentir em risco por questões ideológicas, moral, intelectual, social, cultural, psíquica, eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, deixar de responder qualquer questão ou mesmo desistir da sua participação, sem qualquer prejuízo, em qualquer momento da pesquisa. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição, assim como o seu percurso pedagógico. Quaisquer dúvidas que o/a senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o/a Sr(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira, o/a Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O/a senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Professor Doutor Antônio Pereira Santos

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: **Telefone:** 71 3117-2200, **E-mail:** antonyopereira@yahoo.com.br

PESQUISADOR (A) EXECUTANTE: Pós Graduando Nitevaldo Eloi dos Santos

Endereço: Ladeira do Prata 04 Ap. 501, Nazaré. Salvador-BA. CEP: 40.040-355. Tel.: **Telefone:** 71 99962 1071, **E-mail:** nitevaldo@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“Ressignificando a África e a Cultura Afro-Brasileira uma Pesquisa de Intervenção na EJA no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via a mim.

Salvador, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(Orientando)

Assinatura da professor responsável
(Orientador)

-
9. Você se considera preconceituoso? () Sim Não ()
10. Você se considera racista? () Sim Não ()
11. Você já sofreu algum tipo de preconceito? () Sim () Não.
12. Se sua resposta foi sim, relate aqui o episódio.
-

13. Em algum momento da sua vida escolar, você já estudou algum conteúdo sobre a África e a cultura afro-brasileira? () Sim () Não

14. Se estudou, quais foram esses conteúdos?

15. Qual a sua religião?

16. Você tem algum impedimento religioso que o proíbe de estudar a cultura afro-brasileira?

() Sim Não ()

17. Se sua resposta foi sim, qual o motivo da proibição?

18. Quais os temas étnicos-raciais que você gostaria de estudar?

19. Você já ouviu falar da lei 10.639/2003?

() Sim () Não

20. Você já ouviu falar que as escolas são obrigadas a ensinar a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira? () Sim () Não

21. Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade do ensino da História e a Cultura Africana e Afro-brasileira?

22. Você considera importante estudar sobre História e a Cultura Africana e Afro-brasileira?

() Sim () Não

23. Caso sua resposta seja sim, explique porquê.

12. Quais os temas étnicos-raciais que você gostaria de estudar?

13. Você já ouviu falar na Lei 10.639/2003? ☐ Sim Não ☐

14. Você já ouviu falar que as escolas são obrigadas a ensinar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira? ☐ Sim Não ☐

15. Qual sua opinião sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas?

16. Você considera importante estudar sobre a História e Cultura Afro-brasileira?

☐ Sim ☐ Não

17. Caso sua resposta seja sim, explique o porquê.

18. As oficinas pedagógicas aplicadas pelo pesquisador foram: ☐ positivas ☐ negativas

19. Estas oficinas provocaram algum aprendizado para a sua vida? ☐ Sim ☐ Não

20. De que forma você pode ajudar outra pessoa com este aprendizado?

21. Estas oficinas provocaram alguma(s) mudança(s) no seu comportamento? ☐ Sim
☐ Não

22. Caso sua resposta seja sim, relate qual(ais) foi(ram) esta(s) mudança(s).

23. Dê a sua opinião sobre as oficinas pedagógicas que foram aplicadas pelo pesquisador em sua sala de aula.

APÊNDICE D – PROJETO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

RESSIGNIFICANDO A ÁFRICA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO NA EJA NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MAGALHÃES NETO

Nitevaldo Eloí dos Santos



Salvador, junho de 2019

Oração pela libertação da África do Sul

Gilberto Gil

Se o Rei Zulu já não pode andar nu
Se o Rei Zulu já não pode andar nu
Salve a batina do Bispo Tutu
Salve a batina do Bispo Tutu
Oh, Deus do céu da África do Sul
Do céu azul da África do Sul
Tornai vermelho todo sangue azul
Tornai vermelho todo sangue azul
Já que o vermelho tem sido
Todo sangue derramado
Todo corpo, todo irmão
Chicoteado, iô.
Senhor da selva africana
Irmã da selva americana
Nossa selva brasileira
De Tupã
Senhor, irmão de Tupã, fazei
Com que o chicote seja por fim pendurado
Revogai da intolerância a lei
Devolvei o chão a quem no chão foi criado
Ó, Cristo Rei, branco de Oxalufã
Ó, Cristo Rei, branco de Oxalufã
Zelai por nossa negra flor pagã
Zelai por nossa negra flor pagã
Sabei que o papa já pediu perdão
Sabei que o papa já pediu perdão
Varrei do mapa toda escravidão
Varrei do mapa toda escravidão

ROTEIRO DO PROJETO

1. Apresentação

2. Justificativa

3. Objetivo Geral

3.1 Específicos

4. Metodologia

4.1 Procedimentos das oficinas: Planos de aulas

5. Recursos Materiais

6. Referências

1. Apresentação

Varrei do mapa toda escravidão

(Gilberto Gil)

O presente Projeto Didático Pedagógico vincula-se ao Projeto de Pesquisa intitulado: Qual África Conhecemos? Uma reflexão em sala de Educação de Jovens e Adultos, Tempo de Aprender II. Baseia-se na inquietação relativa à imagem que se tem da África e consequentemente da desvalorização da História e da Cultura Afro-brasileira. O referido projeto foi selecionado no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual Bahia (UNEB).

A pretensão deste projeto é utilizar mecanismos pedagógicos que ajudem a conscientizar alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da modalidade Tempo de Aprender II (Ensino Médio) para que os mesmos tenham uma visão mais positiva sobre a imagem da África e da História e Cultura Afro-brasileira e, consequentemente, possam adquirir as competências³⁶ previstas na BNCC para o Ensino Médio. Sendo portadores dessas competências espera-se que possam reavaliar e melhorar a autoestima através da valorização da sua cultura e da sua História.

Moradores de uma cidade cuja maioria da população é negra, também é negra a maioria nas salas de aulas das escolas públicas municipais e estaduais. Para os alunos da EJA do Tempo de Aprender II, o que pode os diferenciar é a faixa etária, pois os alunos devem ter mais de dezoito anos para ingressarem na modalidade, a partir daí, as salas se tornam heterógenas quanto à idade. Estes alunos são jovens e adultos trabalhadores, maduros, com vasta experiência profissional ou com expectativas de reinserção no mercado de trabalho. Isso os faz portadores de um olhar diferenciado sobre as coisas da existência (PARECER

³⁶ São competência gerais da BNCC em destaque para este trabalho.

Competência 1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Competência 3 - Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Competência 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

As competências em questão podem ser acessadas pelo site: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf - visitado em 15/06/2019.

2000). Não obstante, evidenciar também a vasta experiência e saberes deste coletivo, Arroyo (2007) é mais radical na apresentação do sujeito da EJA. Para ele, são jovens e adultos que carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Podemos acrescentar que são os mesmos sujeitos que sofreram e sofrem com a violência dos elementos da invasão cultural alienante que perde a sua originalidade (FREIRE 1987, pg. 149) e passa a alimentar-se das imagens e da cultura dos invasores negligenciando sua ancestralidade, sua cultura e sua História. São portadores de uma cultura ainda escravizada pelo elemento branco.

Negligenciada nos livros didáticos como centros de estados, reinos e impérios, a África é lembrada quando se trata da civilização egípcia. O reino de Gana, do Congo, o império Mali, centros culturais como Timbuctu, assim como grandes centros comerciais e de trocas, surgiram recentemente nestes mesmos livros. O Norte da África reaparece através das invasões do império romano e posteriormente dos árabes, sendo este o caminho para a imposição da religião muçulmana. O vasto continente africano fora tratado sempre como um conglomerado homogêneo fornecedor de escravos advindos das invasões e colonizações reiniciada com as Grandes Navegações europeias e ampliada com a economia mercantilista que se estabeleceram e se espalharam pelo ocidente a partir do século XV, criando os monopólios das colônias com suas respectivas metrópoles.

Segundo Silva (2004, pg. 24) os estereótipos em relação ao negro veiculados nos livros didáticos determinam em grande parte os comportamentos de auto rejeição, rejeição aos assemelhados étnicos e tentativas de branqueamento no negro. Apesar da grande influência que recebemos de povos africanos, os nossos espaços escolares, locais privilegiados de construção e transmissão do saber e da cultura, pouco abordam a África e o negro, exceto quando se trata de escravidão e folclore. Em geral, os livros escolares, apresentam o negro como um povo submisso, passivo, sem cultura e escravizado. Propositadamente a cultura do povo africano passou de geração em geração, por um anonimato, nos currículos escolares.

Erroneamente, a África é tratada como uma unidade sócio, histórico e cultural. A África é um mundo variado e diverso. Existem distâncias entre os lugares e as maneiras de viver; existem diferenças entre o pastor e o agricultor; entre governos e governados (MUNANGA 2012, pg. 29). Em nossos dias, é comum nos referirmos a qualquer cidadão, de qualquer país africano, somente como “africano” não levando em consideração a nacionalidade do indivíduo. E ainda mais comum, que esse termo “africano”, venha carregado, ainda que de

forma inconsciente, de sentimento preconceituoso. O tratamento dos meios de comunicações não ajuda a amenizar essa imagem negativa e generalizante, mesmo com tantos debates e estudos que se apresentam, podemos ler a seguinte manchete: “Temer diz que Brasil deve enviar tropas a força de paz da ONU na África”, (Folha de São Paulo – on line 20/01/2018). Somente no corpo da reportagem o leitor ficará sabendo que esta “missão de paz” tem como destino a República Centro Africana, um dos cinquenta e quatro países do continente.

Em palestra proferida em 2009, para a organização não governamental TED, que compartilha conhecimentos através de palestra, Chimamanda Adichie relatou:

(...) Devo dizer que antes de ir para os Estados Unidos eu não me identificava conscientemente como africana. Mas nos Estados Unidos sempre que África surgia as pessoas voltavam-se para mim. Não importava que eu nada soubesse sobre locais como a Namíbia. Mas eu acabei por abraçar esta nova identidade. E de muitas formas eu penso em mim mesma agora como africana. Embora ainda me irrite bastante quando África é referida como um país. Sendo o exemplo mais recente o meu, em tudo o resto maravilhoso, voo de Lagos há dois dias, no qual havia um anúncio no voo da Virgin sobre o trabalho de caridade na “Índia, África e outros países”. (Risos) (ADICHIE, TED, 2009, vídeo).

Reforçando as palavras de Adiche, escritora nigeriana, seria o equivalente para autor deste trabalho, baiano, ser reconhecido por quaisquer que fossem os problemas ocorridos na Patagônia, no Suriname, El Salvador, ou Guatemala.

Situação inversa ocorre no continente americano. Geralmente nos referimos aos estadunidenses como “americanos”. Isso carrega e reforça uma sensação de superioridade, na maioria das vezes, baseada no poder do capital. O cinema, a música, os meios de comunicação muito contribuem para este fim, resultado de uma invasão cultural que nos impõe uma visão de mundo e, muitas vezes, freiam a nossa criatividade (FREIRE 1987, pg. 149).

Em luta pelos direitos de igualdade, reconhecimento, valorização e contribuições dos negros e negras que ajudaram na construção da História do Brasil, os movimentos negros conquistaram o direito de que a História e a Cultura Afro-brasileira se tornassem parte obrigatória do currículo escolar através da Lei 10639/2003, como tema transversal ou como disciplina. A partir dessa lei, os conteúdos da História da África, cultura, sociedade, religiosidade, praticas econômicas entre outros, tornaram-se conteúdos fundamentais para a

compreensão da História do Brasil, contribuindo para o entendimento do processo de formação dos povos e seus descendentes não somente na África como nos países da diáspora negra.

Na história do povo brasileiro, Salvador, terra da miscigenação, foi a primeira capital do Brasil. É histórica a importância dessa cidade para o Brasil, com a mistura de raças, formando nosso povo, que luta a cada dia em busca de promoção de igualdade racial, desenvolvendo culturas relacionadas à ancestralidade africana, organizando movimentos e manifestações de políticas públicas de inclusão.

Pensando nessas questões e no aprofundamento dos nossos conhecimentos, criamos um Projeto com o intuito de valorizar a história da cultura afro-brasileira e aprofundar um pouco mais na história de alguns países africanos. Assim resgatar os valores do nosso povo, da nossa etnia, estudando a origem dos afrodescendentes e viajando pela história sócio-política da nossa nação.

2. Justificativa

Esse projeto foi elaborado com atenção especial às competências e habilidades da educação básica para o Ensino Médio, preconizadas na BNCC, especialmente as que se relacionam com as questões da diversidade cultural, tais como as transcritas... (nota de rodapé)

Considerando também que a Lei Federal nº 10.639/03 é uma forma de corrigir a omissão histórica e resgatar a herança africana esquecida e ignorada no Brasil, escolheu-se, com esse projeto, resgatar os valores culturais que recebemos da África (Berço da Humanidade), e os significados que contribuíram e contribuem para a caracterização da sociedade brasileira.

3. Objetivo Geral

O projeto em questão tem como objetivo geral compreender a concepção que os estudantes desta modalidade tem sobre a África sua história e a cultura afro-brasileira, intervindo com uma formação sobre o estudo desse continente e suas relações com a história da cultura afro-brasileira, no intuito de que os alunos adquiram um conhecimento crítico sobre o tema, com o intuito de favorecer e posteriormente possibilitar, aos alunos(as) e toda a comunidade escolar, a possibilidade de, em conjunto, redescobrir com novo enfoque nossas

raízes étnicas e culturais, sendo de imensurável importância para afirmação da nossa identidade brasileira multiétnica e pluricultural.

3.1 Específicos

- Sensibilizar os discentes para participarem de oficinas pedagógicas sobre os temas relacionados a História da África e a Cultura Afro-brasileira.
- Investigar a concepção que os alunos tem da África.
- Debater sobre os conceitos de preconceito, raça, racismo, etnia e democracia racial, buscando reconhecer as definições do senso comum, no intuito de combatê-las.
- Discutir a respeito do papel do negro na sociedade brasileira a partir o vídeo “Vista a minha pele” (Joel Zito).
- Discutir o papel do movimento negro como protagonista de lutas pelo direito a igualdade racial e implantações de políticas afirmativas como da Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade na sala de aula.
- Reconhecer o valor cultural de composições musicais que tratam, historicamente a condição do negro na sociedade.
- Reconhecer imagens urbanas e personalidades africanas com destaque no mundo.
- Valorizar a História da África e a Cultura Afro-brasileira construindo concepções valorativas acerca do Continente e da diversidade dos seus povos e suas culturas.
- Verificar a presença da cultura dos afrodescendentes no dia-a-dia e reconhecer que essa cultura é oriunda da miscigenação.

4. Metodologia

Esse projeto será desenvolvido em sala de aula, em um centro de EJA na cidade do Salvador, com alunos do Tempo de Aprender II, seguimento no qual os alunos estão completando o Educação Básica, sob a mediação dos professores de História e Língua Portuguesa. Tratam-se de realizações de oficinas pedagógicas organizadas com intuítos de promovendo conhecimento através da troca de experiências e de saberes construídos com os instrumentos apresentados pelo pesquisador, tais como: textos, documentários, músicas, filmes, paródias, reportagens jornalísticas, ferramentas que permitem a produção de exposições temática, pesquisas, debates, diálogos, apresentação de relatórios e de respostas a questionários propostos aos alunos.

As oficinas pedagógicas são uma entre tantas estratégias usadas pelo professor possibilitando a construção do conhecimento através da mobilização de todos (alunos e professores) empenhados em buscar respostas para a tarefa aplicada. Indicada para diversos campos do aprendizado, as oficinas se revelam propícias nas atividades em que as experiências podem ser construídas por grupos menores e compartilhadas com o grupo maior que é o espaço escolar.

As oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11).

É nesse sentido que as oficinas propostas para este trabalho serão realizadas. Não apenas por tratar-se de uma proposta dinâmica de aprendizagem, mas uma que busque, através de atividades dialogais, difundir o conhecimento adquirido no grupo. Para tanto, vale iniciar-se com debates que partam do senso comum, para então confrontar com os saberes científicos. Assim, as oficinas devem ser planejadas com uma finalidade, embora suas características sejam flexíveis com qualquer estratégia pedagógica, segundo Paviani; Fontana; 2009 sua principal ferramenta é a atividade prática.

Nesse trabalho, com a aplicação de oficinas pedagógicas, espera-se que ao seu final, os alunos tenham adquirido uma consciência diferenciada para as questões que cercam alguns conteúdos da História da Cultura Afro-brasileira. Consciência que mude o status do seu ponto de vista inicial sobre uma imagem de África, apresentada, majoritariamente como negativa; sobre uma imagem de África e do negro, majoritariamente como negativas, sobre o racismo e preconceito racial como construção de um modelo idealizado no processo colonial e que corresponde a uma ideologia de manutenção de poder que poderá ser minada.

É conveniente chamar a atenção que este trabalho, sua prática e aplicação não foi confeccionado diretamente para o professor. Entretanto, por ser este profissional diretamente envolvido na questão do ensino-aprendizagem, este trabalho de pesquisa ocorrerá na companhia do regente de sala, estando aberto à possibilidade de intervenções que possam auxiliar para o enriquecimento das atividades aplicadas. Toda a atividade será observada e relatada pelo autor desse trabalho, para futuros estudos, análises e conclusões.

Como forma de sensibilização, o projeto será iniciado com a seguinte questão: Quando se fala em África, que(ais) imagem(ens) vem à nossa cabeça? As imagens apontadas pelos alunos serão escritas no quadro pelo professor que depois avaliará, com os alunos, o que foi colocado de positivo e de negativo pelos mesmos. Seguirá um questionário no qual os alunos deverão responder a fim de demonstrar seus prévios conhecimentos sobre África, escravidão, resistência à escravidão, racismo e cultura afro-brasileira.

Os planos de aulas, previstos para estas oficinas, foram elaborados tendo em vista as competências e habilidades para Ensino Médio, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), BRASIL 2018.

4.1 Procedimentos das oficinas: Planos de aulas

Plano de aula da oficina 01	
Objetivo Geral	Compreender a concepção que os estudantes desta modalidade têm sobre a África sua história e a cultura afro-brasileira, intervindo com uma formação sobre o estudo desse continente e suas relações com a história da cultura afro-brasileira, no intuito de que os alunos adquiram um conhecimento crítico sobre o tema.
Objetivo Específico	Debater sobre os conceitos de preconceito, raça, racismo, etnia e democracia racial, buscando reconhecer as definições do senso comum, no intuito de combatê-las.
Conteúdo	Debate com as palavras raça, racismo, preconceito, etnia e democracia racial. Uso do texto: Preconceito e racismo; Uso do vídeo: “Racismo institucional”. Música a Mão da limpeza: (Gilberto Gil)
Procedimento Metodológico	<u>1º momento</u> : Acolhimentos e impressões sobre o questionário inicial que responderam na oficina anterior. <u>2º momento</u> : Apresentação e debate inicial com as palavras raça, racismo e preconceito <u>3º momento</u> : usar o vídeo: racismo institucional – Questões para desenvolver um debate: - O que o vídeo nos apresenta? - Como o racismo chegou ao Brasil? - Existe diferenças na raça humana ou essa diferença foi uma construção? Caso afirmativo, como se construiu essa diferença e porquê? - Na televisão aparece muitas cenas contendo preconceito e racismo? <u>4º momento</u> : finalizar com a letra da música de G. Gil, “A mão da limpeza”.
Recursos	Uso do questionário em papel ofício. 15 Canetas, 15 lápis grafites.
Avaliação	Não houve outra modalidade de avaliação nesta primeira oficina.

Plano de aula da oficina 02	
Objetivo Geral	Compreender a concepção que os estudantes desta modalidade têm sobre a África sua história e a cultura afro-brasileira, intervindo com uma formação sobre o estudo desse continente e suas relações com a história da cultura afro-brasileira, no intuito de que os alunos adquiram um conhecimento crítico sobre o tema.
Objetivo Específico	Discutir o racismo, preconceito e o do papel do negro na sociedade brasileira a partir o vídeo “Vista a minha pele” (Joel Zito). Verificar a presença da cultura dos afrodescendentes no dia-a-dia e reconhecer que essa cultura é oriunda da miscigenação.
Conteúdo	Apresentação do vídeo <i>Vista minha pele</i> (Joel Zito)
Procedimento Metodológico	<u>1º momento:</u> Apresentação do vídeo: Vista minha pele. <u>2º momento:</u> Qual o entendimento que os discentes apresentam sobre o vídeo? <u>3º momento:</u> as impressões apresentadas pelos alunos servirão como mote para o debate sobre a temática do documentário <u>4º momento:</u> refletir sobre o processo de permanência do racismo e do preconceito racial na História do Brasil.
Recursos	20 folhas Papel ofício, 05 canetas, datashow, 05 pilotos para quadro branco, 01 notebook, 01 pen drive, cx. de som.
Avaliação	Responder em folha de papel ofício. A forma como os temas: raça, racismo e preconceito foram tratados na sala de aula hoje lhe ajudou a entender melhor estes conceitos?

Plano de aula da oficina 03	
Objetivo Geral	Compreender a concepção que os estudantes desta modalidade têm sobre a África sua história e a cultura afro-brasileira, intervindo com uma formação sobre o estudo desse continente e suas relações com a história da cultura afro-brasileira, no intuito de que os alunos adquiram um conhecimento crítico sobre o tema.
Objetivo Específico	Discutir o papel do Movimento Negro como protagonista de lutas pelo direito a igualdade racial e implantações de políticas afirmativas como da Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade na sala de aula.
Conteúdo	Implementação da Lei 10.639/03. E História do Movimento Negro.
Procedimento Metodológico	<u>1º momento:</u> Teste com vídeo – Corrida de privilégios – fazer em sala com os alunos. <u>2º momento:</u> O que é a Lei 10.639/2003? <u>3º momento:</u> Debater o resultado do vídeo e seu conteúdo. Evitar mostrar o caráter partidário apresentado no final do vídeo. <u>4º momento:</u> Discutir sobre qual o papel das cotas universitárias.
Recursos	20 folhas Papel ofício, 05 canetas, datashow, 05 pilotos para quadro branco, 01 notebook, 01 pen drive.
Avaliação	Na sua escola existe uma preocupação em debater as questões como racismo, discriminação e preconceito? Os discentes devem responder numa folha de papel.

Plano de aula da oficina 04	
Objetivo Geral	Compreender a concepção que os estudantes desta modalidade têm sobre a África sua história e a cultura afro-brasileira, intervindo com uma formação sobre o estudo desse continente e suas relações com a história da cultura afro-brasileira, no intuito de que os alunos adquiram um conhecimento crítico sobre o tema.
Objetivo Específico	Analisar qual imagem que os discentes concebem sobre a África e julgar as imagens com representações urbanas e de personalidades africanas.
Conteúdo	Imagem positivas do continente africano: imagens urbanas, personalidades artísticas, políticas etc.
Procedimento Metodológico	1º momento: Breve diálogo sobre a oficina anterior. 2º momento: Apresentação de slides sobre a África e personalidades africanas.
Recursos	20 folhas Papel ofício, 05 canetas, datashow, 05 pilotos para quadro branco, 01 notebook, 01 pen drive.
Avaliação	Responder à questão: É possível conviver igualitariamente em uma sociedade que privilegia a alguns cidadãos mais que outros?

Plano de aula da oficina 05	
Objetivo Geral	Compreender as concepções de África, racismo e intolerância religiosa dos estudantes do Tempo de Aprender II do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – CEA, intervindo com aplicações de oficinas pedagógicas.
Objetivo Específico	Responder um questionário avaliativo e analisar as respostas dos alunos acerca do apreendido sobre a África e a cultura afro-brasileira.
Conteúdo	Revisão sobre os conteúdos discutidos em sala de aula até o presente momento.
Procedimento Metodológico	<u>1º momento</u> : diálogo inicial as oficinas; <u>2º momento</u> : Responder ao questionário apresentado; <u>3º momento</u> : Discutir algumas das respostas em sala de aula. <u>4º momento</u> : agradecimentos a todos os alunos, solidificando a importância do trabalho feito até aquele momento.
Recursos	20 folhas Papel ofício, 05 canetas, 05 pilotos para quadro branco, 01 notebook, 01 pen drive.
Avaliação	Responder às questões propostas: É possível conviver igualitariamente em uma sociedade que privilegia a alguns cidadãos mais que outros?

5. Recursos Materiais

Fotos, filmes.

Papel ofício, papel metro.

Notebook, caixa de som

Textos, material gráfico: Reportagens jornalísticas e textos impressos.

Internet, materiais digitados.

6. Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Maria Amélia de Castro. GOMES, Nilma Lino. - 2ª Ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, v. 29, p.16, 2006.

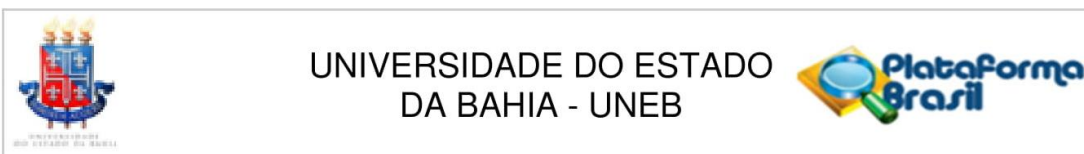
MUNANGA, Kabenguele – Origens africanas no Brasil ontemporâneo; histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Gaudi Editora, 2012.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 14, n. 2, p. 77-88.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2ª edição – Salvador: EDUFBA, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Qual África Conhecemos? Uma reflexão em sala de Educação de Jovens e Adultos, Tempo de Aprender II

Pesquisador: NITEVALDO ELOI DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 02762318.6.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.330.993

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos Mestrado Profissional (MPEJA) da Universidade Estadual da Bahia, orientação do Prof. Drº Antônio Pereira Santos.

O projeto submetido, conforme arquivo PROJETODISSERTATIVOMPEJA2018.pdf, parece ser a versão submetida para seleção e existem várias inconsistências com o texto das Informações Básicas do Projeto, principalmente a quantidade de participantes e objetivos do estudo.

A pesquisa envolve a comunidade escolar – professores e discentes –, conforme escrito no projeto: “O lócus [sic] da pesquisa, confirmando, será o Centro Estadual de Educação Magalhães Netto – CEA, único centro de EJA do Estado da Bahia, localizado na Praça Almirante Coelho Neto, s/n, Barris.” Assim depreende-se que a pesquisa seja realizada na unidade escolar.

Problema de pesquisa:

Pela leitura do projeto encaminhado na submissão conforme arquivo: PROJETODISSERTATIVOMPEJA2018.pdf: A questão de pesquisa foi assim formulada: “Qual é a concepção de África e história e cultura africana e afro brasileira dos estudantes do EJA, Tempo de Aprender II (Ensino Médio)? Aparece nessa concepção uma visão crítica de África? Não aparecendo, uma formação interventiva contribuiria para uma consciência crítica em relação à África?”

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.330.993

Nas Informações Básicas do Projeto o universo de pesquisa foi limitado a um grupo de 13 discentes serão participantes das oficinas pedagógicas, porém não foram destacadas, neste documento as outras ações de pesquisa e quantos indivíduos participarão em cada uma delas. Observamos que na metodologia a equipe elencou “Os instrumentos usados serão inicialmente um questionário semiestruturado [...]”.

Portanto, os participantes atuarão em pelo menos 3 ações de produção de dados e informações: 1) questionário inicial; 2) intervenção didática composta de várias ações; 3) questionário final.

Somente uma dessas ações está relatada nas Informações Básicas do Projeto.

Não foram explicadas como serão as outras atividades e ações de pesquisa, porém no corpo do projeto é possível ler: “[...] As oficinas pedagógicas são uma entre tantas estratégias usadas pelo professor que possibilita a construção do conhecimento através da mobilização de todos (alunos e professores) empenhados em buscar respostas para a tarefa aplicada.” Portanto, se trata de atividades normais em salas de aula com fins educativos e práticas didáticas consagradas.

Objetivo da Pesquisa:

Nas informações Básicas do Projeto é possível ler:

“ Objetivo Primário:

O presente estudo tem como objetivo compreender a concepção que os estudantes desta modalidade tem sobre a África sua história e a cultura afro brasileira, intervindo com uma formação sobre esse continente no intuito de que os alunos adquiram uma consciência crítica sobre o tema.

Objetivo Secundário: Identificar as concepções que os discentes do Tempo de Aprender II tem da História da África e da cultura afro brasileira.

Analisar categorias teóricas importantes para este trabalho a saber: racismo, preconceito, etnia, identidades, democracia e democracia racial e de que modo essas categorias favorecem ou não para uma visão descolonizadora da História da África e da cultura afro brasileira.

Aplicar as oficinas pedagógicas sobre a História da África e da cultura afro brasileira numa perspectiva descolonizadora.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O texto que está nas Informações Básicas do Projeto que consta da submissão destaca :

“Riscos

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.330.993

A Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde considera que 'toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos', para minimizá-los estão previstos os seguintes procedimentos: a) preservação do anonimato, o nome do participante em cada gravação e questionário será substituído por um código numérico; b) as gravações e as respectivas transcrições serão guardadas em lugar seguro, onde somente o pesquisador responsável terá acesso; c) as gravações serão destruídas logo após o seu tratamento científico; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes. Apesar dessas medidas, o participante que se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, deixar de responder qualquer questão ou mesmo desistir da sua participação, sem qualquer prejuízo, em qualquer momento da entrevista."

Conforme Resolução 510/2016 do CONEP todo "[...] pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos."

Tendo como parâmetro o registrado no formulário de Informações Básicas do Projeto da Plataforma Brasil percebemos que a equipe fez uma avaliação dos riscos e formas de preveni-los.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encaminhado conforme os arquivos: TCLENITEVALDO2.pdf, apresenta o mesmo texto da avaliação de Riscos constante das Informações Básicas do Projeto. O texto apresenta a pesquisa, contém dados do orientador responsável acadêmico da pesquisa. Traz dados do pesquisador orientador, do pesquisador executante, CEP/UNEB e do CONEP. Porém o telefone de contato do orientador é o número da Central Telefônica da UNEB o que dificulta a comunicação com o orientador, esse número deve ser trocado na versão final pelo número do Programa. Na apreciação anterior, pressupúnhamos que os participantes estivessem em fases distintas de compreensão escrita, porém, a equipe deve ter realizado algum teste de compreensão de leitura dos alunos, pois não mudou a linguagem ou os termos da versão anterior de TCLE, porém alguns detalhes foram mudados, retirando as inadequações como nomes de pesquisadores que não fazem parte da equipe.

Continuamos com a recomendação que a equipe adote como procedimento a leitura e explicação do documento para os participantes antes da assinatura.

Portanto, o texto do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), está de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

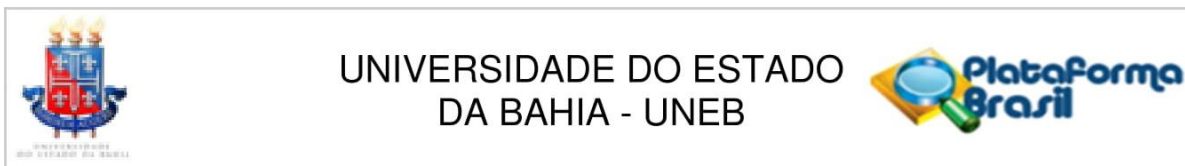
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.330.993

Critérios de Inclusão:

A equipe explicou, no texto encaminhado no arquivo: ANEXO.pdf, que o critério de inclusão dos participantes foi trabalhar com uma única turma matriculada na disciplina História do Tempo de Aprender II do Centro Estadual de Educação Magalhães Netto (CEA).

Benefícios:

“Esse trabalho possui relevância, pois reúne temas e argumentos significativos, que contribuem para desenvolver uma consciência crítica capaz de se manifestar como uma visão diferenciada e positiva da África e da cultura afro-brasileira, possibilitando enaltecer a condição do negro na História brasileira..” Os benefícios destacados no texto presente nas Informações Básicas do Projeto atendem as normativas, que preveem como benefícios de uma pesquisa contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade fim. No texto apresentado é possível inferir benefícios para o campo científico ou área foco principal da pesquisa.

Os benefícios acima transcritos das Informações Básicas do Projeto, de forma sintética, constam do TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com relevância científica, social e cultural, a submissão à Plataforma Brasil já demonstra uma vontade da equipe na observância aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. São necessários ajustes que deverão ser sanados no amadurecimento do pesquisador executante com os processos de pesquisa, assim como será importante a experiência do orientador para dar centralidade nos caminhos apontados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram encaminhados nesta nova submissão somente os termos que estavam pendentes na primeira submissão.

Termo de autorização das Instituições Proponente, encaminhado conforme arquivo: TERMODEAUTORIZACAOPROONENTE.pdf, texto padrão, obedece às recomendações do CEP/UNEB quanto à utilização de Papel timbrado, encontra-se assinado e carimbado pela responsável;

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

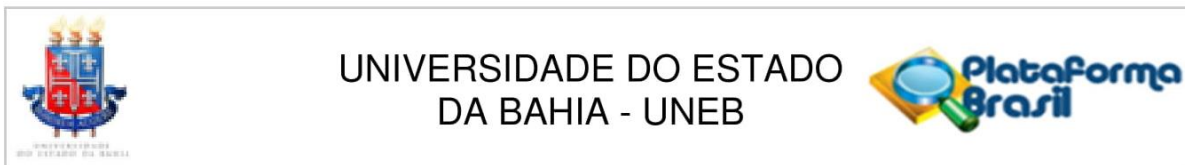
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.330.993

Termo de autorização das Instituições coparticipantes, encaminhado conforme arquivo: TERMOCOPARTICIPACAO.pdf, texto padrão, obedece às recomendações do CEP/UNEB quanto à utilização de Papel timbrado da instituição emitente, encontra-se assinado e carimbado pela responsável;

Folha de rosto, apensado conforme arquivo: FOLHADEROSTO.pdf;

Projeto de pesquisa, apensado conforme arquivo: PROJETODISSERTATIVOMPEJA2018.pdf, não organizado conforme os itens propostos pelo modelo disponível no sítio do CEP/UNEB, porém no texto foi possível encontrar as partes importantes para apreciação dos processos éticos envolvidos na pesquisa.

Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o texto disponível no arquivo: TCLENITEVALDO2.pdf, apresenta o nome da pesquisa, apresenta o pesquisador solicitante, apresenta os dados de contato do orientador, responsável acadêmico e institucional da pesquisa, apresenta dados de contato do pesquisador executante. Apresenta algumas informações resumidas da pesquisa, como objetivo da pesquisa, benefícios, informa riscos, informa formas de minimizá-los, informa que o participante pode deixar a pesquisa em qualquer momento sem ônus.

Apêndices: foi encaminhado junto ao projeto modelo de questionário e foi justificada a utilização das oficinas pedagógicas como forma metodológica de aplicação didáticas usual nas aulas, conforme arquivo ANEXO.pdf.

Recomendações:

1. Ler atentamente todo esse parecer;
2. Vários pontos que não foram sanados no texto contido no documentos ANEXOS.pdf, devem constar dos relatórios, parciais e final;
3. Ler e garantir que os participantes compreendam o TCLE antes da assinatura;
4. Se for necessário, adequar a linguagem do TCLE para compreensão de todos os participantes. Se essa adequação for realizada lembrar de refazer a avaliação de riscos e benefícios solicitadas no primeiro parecer e que não foi realizada no documento apensado nesta submissão;

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

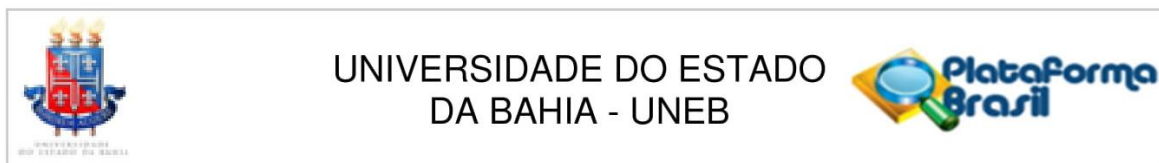
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.330.993

5. Fazer constar dos relatórios, parciais e final, documentos contendo todas as explicações das oficinas, quais dados e informações foram retirados para o produto final da pesquisa, principalmente: cronograma, plano das oficinas, material utilizado, documentos/fontes utilizadas, etc..

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista às Resoluções 466/12 e 510/16 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1219982.pdf	06/05/2019 17:02:14		Aceito
Outros	ANEXO.pdf	06/05/2019 17:00:40	NITEVALDO ELOI DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODISSERTATIVOMPEJA2018.pdf	06/05/2019 17:00:13	NITEVALDO ELOI DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMOCOPARTICIPACAO.pdf	06/05/2019 16:59:35	NITEVALDO ELOI DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENITEVALDO2.pdf	06/05/2019 16:58:06	NITEVALDO ELOI DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAOPROPONENTE.pdf	07/02/2019 01:11:46	NITEVALDO ELOI DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

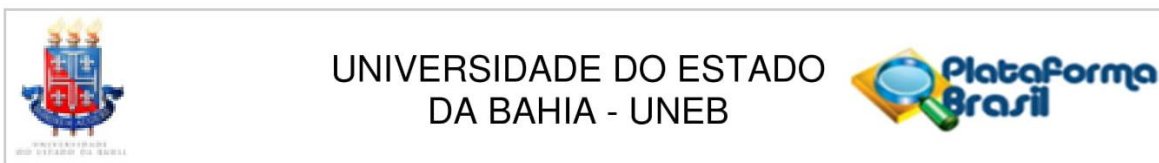
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.330.993

Outros	DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf	06/11/2018 19:14:15	NITEVALDO ELOI DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	06/11/2018 19:12:58	NITEVALDO ELOI DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSO.pdf	06/11/2018 19:11:45	NITEVALDO ELOI DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/11/2018 19:10:13	NITEVALDO ELOI DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/11/2018 19:09:33	NITEVALDO ELOI DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	06/11/2018 19:08:31	NITEVALDO ELOI DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 17 de Maio de 2019

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br