

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NÚCLEO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

PRÁTICAS ESCOLARES DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS POR EDUCADORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
ESCOLARIZAÇÃO NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA
DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
EJA NO SISTEMA PRISIONAL

VOLUME 1

SÃO PAULO - 2016



Governador

Geraldo Alckmin

Secretário da Educação

José Renato Nalini

Coordenadora de Gestão da Educação Básica – CGEB

Valéria de Souza

Departamento de Desenvolvimento Curricular e Gestão da Educação Básica – DEGEB

Regina Aparecida Resek Santiago

Centro de Atendimento Especializado – CAESP

Neusa Souza dos Santos Rocca

Núcleo de Inclusão Educacional – NINC

Édina dos Santos Rosa

Equipe técnica

Carolina Bessa F. de Oliveira; Julieth Melo Aquino de Souza; Renato Ubirajara dos Santos Botão; Silvane Aparecida Silva; Tânia Aparecida Gonçalves Martins de Melo; Thiago Teixeira Sabatine.

Organização da publicação: Carolina Bessa F. de Oliveira, Édina dos Santos Rosa e Silvane Aparecida Silva.

Capa: Uiara Maria Pereira Araújo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
1- Relato de experiência: metodologias para o ensino de Ciências Humanas em Centros de Internação da Fundação CASA. Autora: Daniela Del Sole	5
2- Relato de prática escolar na Fundação CASA: contextualização de situação de aprendizagem através de aula prática - produção e uso da cal. Autores: Andréa Meiado Chiarioni; José Adonis da Silva Júnior e Marcel Ricardo da Silva	12
3- Ações de implementação de Educação Escolar Quilombola na Diretoria de Ensino de Registro. Autores: Aparecida de Fátima dos Santos Pereira, Maria Helena Zanon Salvador, Rodrigo Chiamulera.....	18
4- Educação Escolar Quilombola – Diretoria de Ensino da Região de Apiaí: relato de prática de inclusão educacional. Autora: Ilza Oliveira Looze	25
5- Relato: A experiência educacional nos Centros de Detenção Provisória de Pinheiros. Autores: Marineila Aparecida Marques, Fernando Cruz Lopes, Laís Barbosa Moura Modesto	33
6- Relato sobre lecionar em Penitenciária feminina: falando sobre a Educação nas Prisões. Autora: Luzimária Gomes Leite.....	37
7- A relação entre educador e população privada de liberdade na Educação de Jovens e Adultos. Autor: José de Lima Marques.....	43
8- A Educação para as Relações Étnico-Raciais e suas interfaces com a EJA nas prisões. Autoras: Ana Carolina de Lima Mendes e Débora Cristine Teixeira	48
9- Relato – DE Osasco: O combate à discriminação e preconceito por meio das práticas pedagógicas. Autores: Armando Biscuola Filho e Carolina Oliveira Ribeiro	52
10- O corpo conta um conto: contando histórias do povo negro nas escolas. Autora: Marlene Oliveira de Brito	57
11- ERER: ações da Diretoria de Ensino da Região de Itapeverica da Serra. Autores: Michael dos Santos Pires e Vergínia Aparecida de Oliveira	64
12- ERER: experiências da Diretoria de Ensino Região Sul 2. Autores: Jussara Macedo Costa, Reinaldo Ortiz de Sousa, Wilson Luis Silva.....	68
13- Projeto Intolerância na EE Oswaldo Aranha: promovendo o respeito à Diversidade. Autor: Paulo Estevam	79
14- A questão étnico-racial e o ensino de Geografia: o caso do Sudão do Sul. Autor: Moacir Silva de Castro.....	83
15- Educação para as Relações Étnico-Raciais: a intolerância contra as religiões de matriz africana. Autor: Paulo Roberto da Costa	93
16- Relato de formação em ERER – DE Jales: A formação dos docentes e a prática pedagógica. Autoras: Maria Aparecida Rodrigues Nogueira Alcântara e Sandra Regina Alves de Souza	99
17- Educação para as Relações Étnico-Raciais: relato de uma experiência - DE Suzano. Autores: Giani de Cássia Santana, Gelson Rocha e Eliana Florindo.....	105
18- Relato: Influências Africanas em nossa identidade e pluralidade cultural. Autora: Tamires Pastore Bernardi	110
19- Ações para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais na Diretoria de Ensino Região Ribeirão Preto. Autores: Gisele Salvi e Jeremias Ricardo Carvalho	116
20- Diálogos com História e Arte: um caso de prática pedagógica dinâmica e envolvente na cidade de Campinas/SP. Autores: Jessé Ricardo Rodrigues e Maristela Coccia Moreira de Souza	121
21- Diversidade sexual e gênero: experiências da Diretoria de Ensino Região Sul 2. Autores: Jussara Macedo Costa, Reinaldo Ortiz de Sousa e Sheila Cristina Aparecida Lima Camargo	126
22- Os desafios encontrados pelo professor em abordar a diversidade e igualdade de gênero na escola. Autora: Fernanda Bezerra Carlone	138

APRESENTAÇÃO

A presente publicação apresenta algumas práticas escolares de inclusão educacional realizadas e compartilhadas por profissionais que atuam na Rede Estadual, em Unidades Escolares e Diretorias de Ensino.

Foi organizada, ao longo do ano de 2016, pelo Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), do Centro de Atendimento Especializado (CAESP) da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) da Secretaria da Educação do Estado (SEE), com o objetivo de promover visibilidade e fomentar a replicabilidade de práticas escolares relacionadas a frentes de trabalho em que atua a equipe NINC: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), Escolarização no sistema socioeducativo, Educação Escolar Quilombola, Diversidade Sexual e Gênero, Educação Escolar Indígena e EJA no sistema prisional.

Agradecemos aos profissionais da Rede que compartilharam suas experiências, artigos e relatos, respondendo à chamada do NINC, no primeiro semestre de 2016, para esta publicação (Volume 1). Parabenizamos pelos trabalhos elaborados e saudamos as iniciativas realizadas!

Com esta publicação, espera-se que as práticas aqui descritas possam inspirar e refletir outras práticas no cotidiano escolar, que visem garantir o direito à educação de todas e todos, em diferentes contextos e públicos, e o fortalecimento dos direitos humanos na educação escolar, que respeitem e contemplem as diferentes culturas e etnias, o enfrentamento aos preconceitos e às discriminações sociais, raciais, de gênero, sexualidade, econômicas, de nacionalidade e relacionadas à privação de liberdade, dentre outras, que perpassam o processo de escolarização.

Boa leitura!

Equipe NINC

1- Relato de experiência: metodologias para o ensino de Ciências Humanas em Centros de Internação da Fundação CASA. Autora: Daniela Del Sole

Sobre a autora: especialista em Docência de Sociologia no Ensino Médio (USP), bacharel e licenciada em Ciências Sociais (UNESP), licenciada em Educação Musical (UFSCar), formada em Canto (ETEC de Artes) e realiza mestrado em Gestão Ambiental (Universidad del Atlántico). Professora na rede estadual de ensino. Atua em classes na Fundação CASA, com aulas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia.

RESUMO

O objetivo desse artigo é organizar práticas pedagógicas prazerosas do ponto de vista da participação e envolvimento dos adolescentes em torno de questões mais polêmicas como busca do ter e/ ou do ser, conflito entre silêncios e/ou tensões (principalmente simbólicas), visão holística para salas multisseriadas e/ou aprendeu-se, anteriormente, em salas seriadas?, sem perder de vista a necessidade básica e essencial de complemento aos processos de alfabetização aos quais os estudantes mais enfrentam desafios para as leituras, interpretações e análises de textos, mapas, gráficos, imagens e tabelas. Os referenciais teóricos vão de Sade a Eric Fromm, perpassando por Métodos Ativos, jogos teatrais e metodologias sociointeracionistas. As conclusões apontam para a necessidade de produção de materiais didáticos que contem mais com caminhos adequados do que com conteúdos.

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA: Escola Estadual João Vieira de Almeida (Vinculadora).

DIRETORIA DE ENSINO: Leste 5.

LOCAL: Centro Paulista e Centro Nova Vida.

ENDEREÇO: Avenida Morvan Dias Figueiredo, 4222. Vila Maria. São Paulo. SP. CEP 02170-000.

DESCRIÇÃO (Caracterização da turma e do ambiente): As metodologias apresentadas foram experimentadas em turmas de Ciclo II (Ensino Fundamental) e/ou III (Ensino Médio), sendo possível atividades conjuntas com os três ciclos (o que inclui o ciclo I, quando dos projetos inter, trans ou multidisciplinares de cada unidade), conforme objetivos a serem atingidos. Os adolescentes caracterizam-se pelo gênero masculino e idade entre 14 e 21 anos. Os centros Paulista e Nova Vida atendem adolescentes que cometeram atos infracionais considerados graves/gravíssimos. Em sua maioria são reincidentes e cumprem a medida socioeducativa em regime de internação. As atividades de Ciências Humanas se subdividem em História, Geografia, Filosofia e Sociologia, porém o processo de atribuição de aulas aos quais os professores são submetidos não permite a atribuição de uma única disciplina e sim do bloco. Os ambientes disponíveis são: uma sala de aula com carteiras modelo estudante ou refeitório com mesas e bancos, televisão e DVD, ou ainda, uma quadra descoberta. Em cada turma há uma média de 15 estudantes. Em cada unidade são 60 adolescentes que permanecem subdivididos em: fase Inicial (30 adolescentes) e Progressão (30 adolescentes).

INTRODUÇÃO

Quem é que pode ser gigante nesse mundo tão pequeno?

(Rita Lee, Modinha, 1978).

Ao longo dos últimos treze anos vivencio a tentativa de descobrir os melhores caminhos para o ensino de Ciências Humanas aos alunos que cumprem medida socioeducativa na Fundação CASA. Tal esforço terá como marco esse relato (inacabado), já que o processo continuará e poderá também inspirar os leitores na prática colaborativa de construção de materiais didáticos, ou pelo menos, de ideias que obtiveram bons resultados ao serem praticadas.

O estudo de metodologias encontra ressonância em minha prática, pois apesar de evitar que conversas sobre antecedentes criminais tornem-se cotidianas em sala de aula, é inegável que assuntos como estupro, latrocínio ou homicídio parem em níveis de discussão e universos inimagináveis.

Obviamente, professores não ministram aulas para julgar tais atitudes, entretanto, em meus primeiros contatos com esses alunos foi inevitável comparar o que eu ouvia, até mesmo sem querer, à histórias como a do Marquês de Sade, em sua prisão ou mesmo aos clássicos dilemas de Dostoiévski, pois eram diálogos que traziam à tona questões psicológicas que demandaram inúmeras reflexões, sobretudo no início de minha atuação.

Já em minha maturidade profissional, aceito o desafio de escrever esse relato porque há algo em mim que acredita que seres humanos sensibilizados possam extravasar e liberar desejos violentos por meio da arte, da escrita ou de caminhos desconhecidos. Almejo com esse relato ultrapassar e tentar responder à repetida pergunta do senso comum: “Você não tem medo de dar aula na Fundação?”. Para além de já ter sido refém, tido de “sair correndo” do antigo complexo do Tatuapé, ter ouvido e perdido sono em decorrência dos sons das bombas e do canto das tropas de choque adentrando o recinto, encontram-se inúmeras questões subjetivas, afinal, ver incêndios, agressões e desrespeito faz parte do cotidiano de qualquer professor, seja ministrando aulas na Fundação Casa ou na rede estadual de ensino.

Escrever sobre as metodologias tentando organizá-las com clareza será uma maneira de harmonizar e arejar minha prática, recorrendo aos autores que nos alertam para que as violências se dissipem em palavras, gestos e sons. Assim são as aulas e assim desejo que seja esse relato, com o mesmo efeito dos diálogos em sala de aula.

SILÊNCIOS E TENSÕES: A LEITURA DA PALAVRA POR MEIO DA LEITURA DE MUNDO E A LEITURA DE MUNDO POR MEIO DA LEITURA DA PALAVRA

O cumprimento das normas disciplinares da Fundação Casa difere muito das regras das escolas da rede estadual de ensino. A começar pela ausência dos aparelhos celulares. Das salas de aula da Fundação pode-se ouvir os passarinhos que sobrevivem às margens do Rio Tietê. Tal silêncio não significa menos tensões ou menos violências, já que o estudante que está na fundação é o mesmo que passou por uma escola que falhou na garantia do seu direito de permanecer na escola e de aprender. Sendo assim, ele é um estudante que vive em conflito com regras da sociedade, com suas respectivas famílias, com a própria fundação e com a impressão que cada um construiu sobre o que é a escola.

O primeiro passo para cada professor é demonstrar ao aluno a diferença entre o direito à educação que se confunde com dever. Outro momento é o da consciência que acontece à medida que fazemos as primeiras avaliações de leitura, em voz alta. Muitos relatam terem sido “chutados” de uma série para outra “sem saber nada”. Nesse momento, a estratégia consiste em deixá-los confortáveis durante as aulas, mesmo que a atividade lhes pareça desafiadora. Para isso, há uma brincadeira de criar frases com as palavras-chave contidas nos textos trabalhados na aula. Essa ideia nasceu das dificuldades apresentadas pelos alunos para construir textos dissertativos. Sendo assim, em apoio concomitante aos estudos da língua portuguesa, tentamos compensar os dias vivenciados fora da escola com a máxima otimização do tempo.

Assim, ler um texto escrito em uma lousa, escrever sua própria frase, ler em voz alta para a turma passa a ser uma das maneiras de estimular a lógica e a agilidade no pensamento. Muitos alunos criam frases sem verbo¹. Então, aproveito para explicar, dar exemplos e principalmente, sentido aos conceitos.

Ao longo desse processo desfazemos todos os silêncios e reconstruímos os sons com as primeiras dicas e orientações sobre o que fica bom falado e o que não é adequado, quando escrito. Essa prática não tem nada de inovadora, mas é percebida como prazerosa, por colocar o estudante em prontidão, nos minutos finais de uma aula. Ao invés dele ficar esperando o outro professor chegar, ele fica pensando na melhor frase. Não são raras as vezes em que preciso sair da sala devido ao meu tempo ter se esgotado e um grande número deles querendo mostrar sua frase para que eu comente sobre sua qualidade.

Nas unidades estudadas a equipe técnica verifica os cadernos diariamente, pois os dados obtidos irão fazer parte dos relatórios a serem apresentados ao juiz. Isso traz aos estudantes um comprometimento muito diferente do encontrado nas escolas da rede. Enquanto agora é possível um compartilhamento de textos, antes, no cotidiano escolar desses alunos, havia ausência de materiais, desorganização, despreocupação, desperdício e descaso com as atividades propostas pelos professores.

Essa estratégia que é a mais simples de todas é indispensável, pois se não houver essa preocupação para as aulas de História e Geografia, sequer atingiremos as competências e habilidades de leitura e escrita de uma maneira mais aprofundada. Assim, descobrir-se que ler junto, contar histórias, exemplificar, simplificar, tornar concreto um conhecimento que é abstrato, significar e contextualizar é caminho necessário para tentar recuperar um pouco da defasagem escolar que a maioria dos estudantes trazem das vivências em escolas regulares e seriadas.

Contextualizar, no ambiente da fundação é também desfragmentar e reconstruir significados para saberes estilhaçados e completamente desconexos, pois

O conhecimento das informações ou dos dados isolados em seu contexto é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados no seu contexto para adquirirem sentido. Para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se anuncia. (MORIN, 2000, p.36).

SALAS MULTISSERIADAS

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi pensada para turmas seriadas. A orientação dada aos professores que ministram aulas na Fundação CASA é de seguir a Proposta Curricular. A questão imediata é como. Porém, antes desse imediatismo, podemos pensar em outra questão: há garantia de aprendizagem em turmas seriadas? Ou, de outro modo, nas escolas da rede, alunos da série X chegam no início do processo com os conhecimentos prévios e ao fim do ano letivo, com os conhecimentos que os tornam aptos a cursar a série seguinte?

Salas multisseriadas foram pensadas para alunos de escolas rurais, ou mesmo para aqueles que evadiram diversas vezes, podendo mesmo desistir futuramente.

Nem todos os professores adotam o mesmo procedimento a ser descrito. Em meu caso, por pensar na didática e em estratégias, não trato de conteúdos diferentes em uma mesma aula para cada aluno de cada série. Ao estudar os conteúdos da Proposta Curricular, percebi uma certa circularidade entre os conteúdos e também uma complexidade que vai aumentando, paulatinamente. Sendo assim, adapto um único conteúdo por vez, ao ritmo médio da turma. Adoto e aposto na ideia de que se tenha um conteúdo mínimo a cada aula, muito bem planejado e pensado para ser executado com a máxima objetividade possível, sem fingimento.

Nesse caso, as orientações são para as diferentes formas de observar um mapa, um gráfico ou uma tabela. Tento explorar a lógica contida nessas imagens. Para tanto, realizo a leitura de uma única

questão de múltipla escolha por aula. A turma deve copiar a pergunta da lousa e as respectivas alternativas. Oriente o processo de leitura, identificação de palavras desconhecidas, sondagem do que cada um já sabe e deixo que construam seus argumentos para cada escolha. Esse processo se dá por meio do diálogo espontâneo.

O diferencial é que, devido à dinâmica que estabeleço de olhar as atividades diariamente, fazendo anotações das escolhas que cada aluno fez em um registro pessoal, acabo por particularizar a atividade que é geral. Enquanto isso, durante a aula, fortaleço a construção dos argumentos, o pensar e a análise. Faço perguntas que exijam de cada um deles justificativas para que escolham uma alternativa e não a outra. Esse é o momento de contextualizar, de explicar, exemplificar. É quando eles sentem necessidade do que vou falar para fazer suas respectivas escolhas.

Após esse longo processo, já ao final da aula, alguns alunos identificam a resposta correta e os argumentos. Por eles saberem que avalio os argumentos, manifestam-se com muita convicção acerca de suas opiniões e opções. Penso que esse é o momento de aprender de fato, pois o desafio que cada questão propõe, embora com níveis gradativos, sugere uma junção de tudo que já foi estudado e de tudo o que se aprendeu ao longo da vida. É nessa hora que auxilio com a sistematização final até a solução da questão proposta.

Explico a eles sobre o tempo que levaram para realizar uma questão e o tempo que terão em provas como ENEM. Fazemos os cálculos para que eles entendam que os exames irão exigir rapidez, agilidade e lógica no pensamento. Procuro deixá-los confiantes de que sabendo ler, o restante acontecerá a seu tempo, pois da leitura nascerá a vontade de pesquisar, de explorar e, sobretudo, o desenvolvimento da imaginação e das curiosidades como portas de entrada para o conhecimento.

Uma imensa vantagem da sala multisseriada e do projeto na fundação é o fato dos professores terem mais tempo com os alunos. Ou seja, enquanto na rede tenho dois ou apenas um encontro semanal, na Fundação são oito encontros semanais com cada turma. Esse tempo pode ser pensado com os conteúdos vinculados e aproximados, visando o melhor entendimento e aproveitamento dos alunos. Esse tipo de adaptação contribui para a desfragmentação dos saberes e para a percepção de que a interdisciplinaridade é possível, desejável, mas acima de tudo facilitadora.

COMPLEMENTOS AOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

Os processos de leitura e escrita não se limitam à linguagem escrita, sobretudo em uma perspectiva holística de trabalho direcionado às diferentes percepções. Assim, a linguagem corporal, as práticas de respiração e alongamento, assim como os jogos teatrais e musicais colaborativos e cooperativos são vivenciados durante as aulas.

Isso ocorre, dentro dos conteúdos. Por exemplo, em propostas de estudos sobre a cultura brasileira realizamos brincadeiras como “Escravos de Jó” e aprendizagem da rítmica do baião após termos assistido ao filme “De pai para filho”, sobre Luiz Gonzaga. Foi interessante perceber como há um desconhecimento do que nos parece habitual.

Com essas práticas, resgatamos a possibilidade de que cada adolescente pudesse demonstrar o que absorveu sobre o assistido, de um outro modo. Por exemplo, muitos alunos que não conseguiam se expressar por meio da escrita, em grupo recriaram algumas das cenas do filme. Faço esse tipo de atividade seguindo um método: primeiro somente a cena sem som e depois, a mesma cena, com som. Ao final, em roda, cada um pode falar sobre o trabalho do outro grupo. Em geral, há um cuidado de uns com

os outros, além do reconhecimento sobre as dificuldades para a exposição. Muitos adolescentes sentem-se observados e narram sobre a sensação de sair da invisibilidade durante as aulas, sobre não ser só mais um e sim alguém que está em cena, olha nos olhos dos expectadores e também dos atores com os quais encena.

Os relatos sobre as sensações perpassam pela construção da autonomia até o sentimento de liberdade. Sempre que lido com a criação, seja para compor um poema, uma frase, uma canção ou uma cena, há muito brilho nos olhos de alguns alunos (alguns quase choram). Essa reação é bem diferente da que ocorre em escolas da rede ao experimentar atividade semelhante, pois nem sempre há um reconhecimento do momento do encontro. Outro empecilho é o curto tempo que impede o desenvolvimento de atividades mais elaboradas, já que boa parte de uma aula se perde com a indisciplina, a chamada e o despertar e sensibilização para a atividade a ser realizada.

Outro complemento utilizado é o Jogo de Estados e capitais. Trata-se de cartões que contém as siglas das iniciais dos Estados brasileiros. Inicialmente, peço que falem o nome dos Estados, por meio das siglas, depois as capitais, e por fim, as regiões. Combinamos dicas para a rosa dos ventos, em que eu aponto, direcionando a partir dos meus gestos, cada uma das regiões. Ao ver as plaquinhas, estudamos sempre que sobra um tempinho. Ao longo dos ciclos, avalio esse estudo com o uso do mapa. Esse é o momento em que cada estudante deve localizar o Estado da respectiva sigla, no mapa. Deve também identificar qual a Capital e a região, olhando no mapa, em um tempo curto (adaptável ao processo da turma). Todas as vezes que colocamos tempo para as atividades, é gerado um espírito de competição. Às vezes, cabe explorar uma agilidade melhor. Mas, na maioria dos casos, recorro ao coletivo, para que nenhum aluno fique muito distante do restante do grupo, considerando os diferentes estágios de aprendizagem.

TER OU SER?

E (...) vós que desde a juventude não tendes outros freios senão vossos desejos, outras leis senão os vossos caprichos (...) (SADE, 1795)

Os desejos pelo consumo são estampados nas marcas de motos, nas descrições de carros a jogadores de futebol. O contraponto para as percepções acerca da nossa sociedade reside em exercícios que denomino de alteridade. O Projeto “Eleições” é um exemplo e lida diretamente com o autoconhecimento e com a construção de propostas governamentais para a sociedade. Consiste em estudar diferentes planos de governo e criar grupos que se assemelham aos partidos políticos da vida real. Aborda desde a escrita das propostas, construção de argumentos, busca da diplomacia, elaboração de discursos até o aprofundamento sobre qual sociedade queremos. A ideia de que cada estudante seja/esteja como candidato aguça o lado sombrio do que se espera quando vivemos em sociedade. Muitos começam seus discursos dizendo que vão dar coisas e mais coisas para a população, confundem instâncias governamentais, acusam políticos que sequer fazem parte dos referidos processos ou mesmo, afirmam que vão roubar como todos fazem. Porém, no decorrer do processo, com a exploração do texto “Sobre política e Jardinagem”, de Rubem Alves, passam a se colocar como administradores de uma cidade. Oriento seus olhares para a possibilidade da cidade ser como era a pólis grega: um espaço seguro e manso, onde a humanidade poderia ser dedicar à busca da felicidade. Analiso a frase “Quem pensa em minutos não tem paciência para plantar árvores. Uma árvore leva anos para crescer. É mais lucrativo

cortá-las” e junto com cada um deles, provoço reflexões sobre o tempo, a amizade, o amor, a natureza, a vida, o poder, o consumo e verifico que nossos dramas são muito distintos.

Em debates frutíferos, muitos se colocam como defensores de organizações criminosas que obedecem hábitos, costumes e interpretações distintos dos que vigoram em nossa Constituição, por exemplo. Essas defesas só são possíveis devido à abertura no diálogo, pois penso que seja possível ultrapassarmos nossa cegueira (SARAMAGO). Em sentido figurado, essa cegueira pode ser vista como disputas entre os que não comem, os que não têm atenção e se tornam os invisíveis.

Assim, aceitar essa didática é se deparar com diferenças, com outras dores, egoísmos e vaidades. Adotar a sensibilidade como estratégia em sala de aula é um processo de aproximação em que diferentes dramas se encontram e construir uma relação de respeito é o ponto de equilíbrio desejável.

METODOLOGIAS SOCIOINTERACIONISTAS

As metodologias sociointeracionistas permitem a imaginação criativa, ou seja, há a necessidade do respeito mútuo e da cooperação para que se manifestem as diferentes formas de conceber o mundo. O fazer do estudante é essencial para que ele se sinta produtor do conhecimento, não no sentido mercadológico e produtivo que lhe é dado, mas no sentido prazeroso, pois o aluno passará a refletir sobre o que ele quer expressar, o porquê de expressar isso ou aquilo e, além disso, saber contextualizar o trabalho a ser apresentado. As aulas de Ciências Humanas passam a ser, então, momentos para que o aluno se sinta pertencente ao seu grupo social e não um estrangeiro, sendo uma porta de entrada para ampliação do universo cultural, com dicas para visitas aos museus, espaços de cultura e locais em que, nem sempre, o estudante imagina como dele.

Conhecer traz sentido e informações globais e aprofundadas, descoberta de suas próprias culturas e de outras. Por meio desse processo, a maneira de analisar os próprios trabalhos apresentados por eles como seminários ou encenações ficará cada vez mais aprimorada e o estudante se tornará um cidadão capaz de apreciar sensivelmente o mundo que o cerca, de modo que a sua produção se misture com seu potencial analítico, em busca de trabalhos de qualidade.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS, 2003, p. 183)

Em sua dissertação de mestrado, OLIVEIRA (2010) conclui que os professores não estão conscientes de seu papel educativo, nem envolvidos com o processo ensino-aprendizagem não conseguindo, sequer, criar vínculo afetivo com os alunos. Já a dissertação de Souza (2011) tratou da interdisciplinaridade. Embora essas leituras não tenham coincidido com o recorte epistemológico que optei por fazer ao longo desse relato, muitas das preocupações apontadas pelas autoras para a má qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores poderiam ser sanadas com a formação continuada.

Optei por usufruir das minhas experiências vividas, organizando-as para mais pessoas e para meu próprio aprimoramento, de modo que as aulas foram ganhando mais consistência, sobretudo quando explorei outras áreas, como o teatro e a música. Ainda há muito das práticas a ser transformado, assim como muito das teorias a ser relido, redescoberto e, principalmente, reconstruído conforme o processo reflexivo que venho realizando com a intenção de saber os melhores modos de ensinar.

RESULTADOS

Os resultados das metodologias aplicadas são: envolvimento, curiosidade, valorização da espontaneidade e do respeito mútuos, trabalhos de qualidade, interesse contínuo, melhora na leitura, interpretação e análise dos textos, busca por autonomia, relatos de que aprendem, debates iniciados em sala de aula que perduram até a noite, conforme contam os funcionários, aprendizagem dos processos de argumentação e uso para saber negociar em situações conflituosas, conversas que eles tem com as técnicas e com as mães. “Eu até falei pra minha mãe sobre o que estou aprendendo com a senhora!”

Outro exemplo é o dia para elaborar questões que já faço há algum tempo. Devido à impossibilidade de acesso à Internet para pesquisar durante as aulas, costumo deixar uma aula por mês, em média, para a escrita de perguntas. Recolho todas, pesquiso sobre as melhores respostas para tais questões e, em uma oportunidade seguinte, esclareço todas as dúvidas. Esse recurso foi criado ao ver que alguns assuntos não “chegavam” no tempo em que os alunos estavam internados ou já tinham sido abordados antes deles chegarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apontou para a necessidade de compartilhamento das práticas prazerosas e também para a importância de se construírem materiais didáticos duráveis, como o jogo de estados e capitais e o próprio blog administrado por mim para divulgar vídeos, documentários, textos, infográficos, imagens e canções. Ser pesquisadora e explorar áreas diferentes para pensar nos melhores caminhos para que se fortaleçam vínculos de confiança, a fim de construir aprendizagens verdadeiramente significativas foi essencial em minha atuação. A formação continuada sempre trouxe novas reflexões e a certeza de que com humildade, posso me dispor a aprender para elaborar aulas mais criativas e interessantes.

Percebo a melhora da minha prática a cada dia, pois sinto a satisfação mediante os agradecimentos de alunos, ex-alunos, responsáveis e pais, além da equipe de funcionários que sempre tece elogios à performance profissional adotada. Ainda assim, sinto que falta muito para que o ânimo contagie aos professores, devido aos diversos desafios encontrados em sala de aula. Nem sempre a simplicidade de um diálogo é capaz de atingir um aluno que opta pelo celular. Nesse caso, a instituição favorece e é facilitadora de algumas práticas. Já outras, como criação de vídeos e filmes, são impedidas devido à estrutura de segurança das unidades. De todo modo, em ambos os casos é possível aprender, pois esse não é um privilégio dos prédios escolares. Aprendemos em museus, em conversas, em cinemas, em teatros e na vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo. Cultrix, 1982.
- CHIARA, Jussara De. Olhares. Texto baseado no terceiro capítulo da dissertação de mestrado, *Fazer e usufruir arte - algumas possibilidades da educação artística no primeiro grau*. 2015.

- FROMM, Eric. *Ter ou Ser?* 4ª ed. Rio de Janeiro. Guanabara. 1987.
- LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia científica*. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5ª. ed. São Paulo: Atlas. 2003.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo. Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Andrea dos Santos. *A Fundação Casa e o trabalho educativo escolar*. Dissertação de Mestrado. UNICID. São Paulo. 2010.
- SADE, (Marquês de). *A filosofia na alcova*. Tradução e Apresentação Eliane Robert de Moraes. Salvador. Ágalma. 1995.
- SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. Editorial Caminho. Lisboa. 1995.
- SOUZA, R. P. Aranha de. *O ensino formal da Fundação Casa e a interdisciplinaridade como busca de sentido para um novo currículo*. Dissertação de Mestrado. PUC. São Paulo. 2011.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo, Perspectiva, 1998.
- _____. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo, Perspectiva, 2001.

2- Relato de prática escolar na Fundação CASA: contextualização de situação de aprendizagem através de aula prática - produção e uso da cal. Autores: Andréa Meiado Chiarioni; José Adonis da Silva Júnior e Marcel Ricardo da Silva

Sobre os autores: Andréa Meiado é docente (Química/Ciências) na Escola Estadual Prof. José Augusto Lopes Borges (Vinculadora) – Fundação CASA (CASA Araçá) e Centro de Ressocialização de Araçatuba (C.R); Marcel Ricardo da Silva é docente (Química/Ciências) na Escola Estadual Vicente Barbosa (Vinculadora) – Penitenciária de Valparaíso e Centro de Progressão Penitenciária (C.P.P) – Valparaíso-SP; e José Adonis da Silva Júnior é Coordenador Pedagógico - Fundação CASA (CASA Araçá) – Araçatuba-SP.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo demonstrar através de aula prática, a situação de aprendizagem do caderno do aluno de química (Vol.1) em relação à produção e uso da cal, para os discentes da Fundação CASA (CASA Araçá). Restos de giz, material rico em carbonato de cálcio e sulfato de cálcio, são descartados ao final das aulas. A proposta da aula prática foi utilizar o resíduo do giz escolar na correção da acidez do solo destinado ao cultivo de plantas ornamentais. Foi coletado solo das dependências da Fundação CASA (CASA Araçá) recebendo tratamento de resíduo moído de giz escolar em comparativo com solo sem tratamento para analisar o nível de acidez nas situações propostas. Observou-se melhorias na acidez do solo após tratamento com resíduo de giz escolar, demonstrando aos alunos que o carbonato de cálcio e sulfato de cálcio presente no giz pode ser utilizado como insumo agrícola¹.

INTRODUÇÃO

As aulas práticas podem ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos (LEITE et. al, 2008, p. 3).

A situação de aprendizagem produção e uso da cal do volume 1 (um) do caderno do aluno de Química tem como objetivo mostrar ao discente a utilização do calcário em diversos ramos da sociedade, dentre eles a agricultura (CADERNO DO ALUNO DE QUÍMICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

Os solos brasileiros, na sua maioria, são considerados de baixo nível nutricional e elevada acidez, prejudicando o desenvolvimento do cultivo de plantas. Materiais como cal virgem, cal apagada, calcário calcinado, conchas marinhas moídas e cinzas têm potencial para utilização como corretivo da acidez do solo (OLIVEIRA, et al. 2005).

¹ A prática relatada neste artigo foi premiada como revelação na Feira de Ciências da Rede Estadual, no ano de 2016. Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/ex-interno-da-fundacao-casa-e-revelacao-da-feira-de-ciencias-da-rede-estadual>

A correção do solo ocorre por meios de reações químicas dos carbonatos de cálcio e de magnésio, quando solubilizados em água, neutralizando a acidez ativa do solo expressa pelo seu valor de pH. Tal técnica denomina-se calagem (PÉREZ, 2007).

Para o plantio de plantas ornamentais é necessário o preparo do solo. Além da adubação para a reposição de macro e micronutrientes, a calagem deve ser realizada para corrigir a acidez do solo (PAISAGISMO BRASIL, 2002).

O objetivo deste artigo foi contextualizar através de atividade prática a situação de aprendizagem da produção e uso da cal em relação ao potencial de utilização do resíduo moído de giz escolar na correção da acidez do solo destinado ao cultivo de plantas ornamentais.

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA

A prática educacional foi realizada na Fundação Casa (Casa Araçá) localizada na cidade de Araçatuba no Estado de São Paulo com o apoio da vinculadora Escola Estadual José Augusto Lopes Borges. A Diretoria de Ensino de Araçatuba através da equipe de Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) disponibilizou todo o incentivo para realizar as aulas práticas, principalmente nas orientações técnicas (O.T) com a mediação das PCNP's Dorislei Aparecida Teixeira de Carvalho (Ciências) e Ângela Maria de Oliveira Barbosa Nunes (Química).

As equipes de trabalho envolvidas foram a docente Andréa Meiado Chiarioni (Química/Ciências) com o auxílio do docente Marcel Ricardo da Silva (Química/Ciências) para acompanhar e mediar à realização da aula prática.

O Coordenador Pedagógico da Fundação Casa (Casa Araçá) José Adonis da Silva Júnior proporcionou o apoio e estrutura para a realização do procedimento prático na Unidade de Ensino.

Os demais docentes e equipe gestora da Fundação Casa (Casa Araçá) e da vinculadora Escola Estadual José Augusto Lopes Borges foram fundamentais para apoiar em suas respectivas disciplinas, subsídios para complementar os estudos dos discentes no entendimento da aula prática realizada.

O discente Jonathan Felipe da Silva Santos foi designado a realizar a coleta do solo e preparo do resíduo do giz escolar para iniciar a prática e demonstrar aos demais discentes os procedimentos e resultados da aula prática.

METODOLOGIA

1. Coleta de solo

O solo foi coletado em outubro de 2015, nas mediações da Fundação Casa (Casa Araçá) no município de Araçatuba, região noroeste do Estado de São Paulo para a análise da acidez. A metodologia foi baseada na Embrapa Solos (EMBRAPA, 1997), para realizar a leitura de acidez (pH). A figura 1 mostra o discente Jonathan Felipe da Silva Santos coletando solo para realizar a análise de acidez para a aula prática a ser realizada na aula de Química do 1º Ano do Ensino Médio.

Figura 1 – Coleta de solo para a leitura de acidez (pH)



Fonte: Arquivo dos autores

2. Preparo e pesagem do solo para a análise de acidez.

Após a coleta, o solo foi pesado em balança analítica e peneirado a fim de se obter menor granulometria para a análise de acidez (pH). A figura 2 demonstra o discente realizando as fases de pesagem e peneiramento do solo.

Figura 2 – Pesagem e peneiramento do solo.



Fonte: Arquivo dos autores

a. Pesagem do solo peneirado

Após a o processo de peneiração, as amostras foram pesadas novamente para se obter o solo adequado para a realização da análise de acidez (pH). Para realizar a análise foi separado um vaso com solo testemunha e dois vasos que serão tratadas com resíduo moído de giz escolar. A figura 3 mostra a pesagem do solo peneirado e a separação dos vasos para a análise.

Figura 3 – Pesagem do solo peneirado e separação dos vasos para a análise.



Fonte: Arquivo dos autores

b. Reatividade do giz plastificado e não plastificado

O discente demonstrou aos demais colegas da sala de aula a reatividade do giz escolar plastificado e giz não plastificado em ácido acético (4%) para saber qual é o giz adequado para promover neutralização da acidez. Em papel indicador universal, foi realizada a leitura aproximada de pH para saber qual é o giz (plastificado ou não plastificado) mais reativo. A figura 4 mostra os testes de reatividade do giz em ácido acético e a leitura dos resultados de pH.

Figura 4 – Análise de reatividade do giz escolar plastificado e não plastificado



Fonte: Arquivo dos autores

3. Maceração do giz escolar

O discente macerou o giz escolar e em seguida peneirou para obter a menor granulometria possível para que a reação química ocorra de forma adequada para neutralizar a acidez do solo. A figura 5 demonstra a maceração do giz escolar para ser utilizado no solo coletado.

Figura 5 – Maceração do giz escolar para utilizar como corretivo do solo.



Fonte: Arquivo dos autores

4. Pesagem da amostra de resíduo moído de giz escolar.

O giz escolar macerado foi pesado em balança digital, e a quantidade de material macerado foi peneirado para diminuir a granulometria para a reação de neutralização do solo. A figura 6 mostra a pesagem do giz escolar macerado.

Figura 6 – Pesagem do giz escolar macerado.



Fonte: Arquivo dos autores

a. Aplicação do resíduo moído de giz escolar em vaso de plantio de plantas ornamentais

Foi aplicado o resíduo moído de giz escolar nos vasos com solo peneirado para serem analisados em relação à neutralização da acidez do solo. A figura 7 mostra a aplicação do resíduo moído de giz escolar em vasos de plantio de plantas ornamentais.

Figura 7 – Aplicação de resíduo moído de giz escolar em vasos para plantas ornamentais.



Fonte: Arquivo dos autores

b. Tempo de reação e filtragem do solo testemunha e do solo tratado com resíduo moído de giz escolar das amostras para análise de pH.

Foi coletada a amostra do vaso testemunha, e dos vasos com tratamento de resíduo moído de giz escolar para a medição do pH em cloreto de cálcio (CaCl_2) segundo metodologia recomendada (EMBRAPA, 1997). A análise da acidez do solo (pH) foi realizada após a filtragem das amostras com cloreto de cálcio. A leitura do pH foi realizada com o pHmetro portátil da marca Kasvi (K39-0014P) para o estudo comparativo. A figura 8 mostra a filtragem do solo em solução de cloreto de cálcio (CaCl_2) para a leitura do pH das amostras.

Figura 8 – Amostras do solo testemunha e solo tratado com resíduo moído de giz escolar para a leitura do pH



Fonte: Arquivo dos autores

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os testes indicaram que o giz escolar não plastificado agiu com maior eficiência ao elevar o pH da solução de ácido acético (4%), em teste *in vitro*, de 4,0 para pH 5,5 em um intervalo de 15 (quinze) minutos.

O giz não plastificado foi macerado manualmente e aplicado em três vasos na proporção de 1:100 para análise em solução de cloreto de cálcio (CaCl_2) 0,01M. Para a aferição dos resultados foi utilizado um pHmetro portátil da marca Kasvi (K39-0014P). Verificou-se que o pH do solo passou de 5,56 para 6,75; conforme é demonstrado na tabela 1.

Tabela 1. Metodologia de leitura de pH em Cloreto de Cálcio

Análise de pH do solo (sem tratamento) em Cloreto de Cálcio (CaCl_2)	Análise de pH do solo com resíduo moído de giz escolar em Cloreto de Cálcio (CaCl_2)
Testemunha 1: pH: 5,5	1. Solo e resíduo de giz escolar: pH: 6,7
Testemunha 2: pH: 5,6	2. Solo e resíduo de giz escolar: pH: 6,8
Testemunha 3: pH: 5,5	3. Solo e resíduo de giz escolar: pH: 6,7
Média Aritmética: pH: 5,56	Média Aritmética: pH: 6,75

Fonte: Arquivo dos autores

Através dos resultados demonstrados no pHmetro portátil, os discentes puderam perceber a mudança no nível de acidez no comparativo entre o solo testemunha (sem tratamento) e compreender a importância de utilização da cal nos processos agrícolas no processo de ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das aulas práticas para a inclusão educacional na Fundação Casa (Casa Araçá) estabelece novas perspectivas no processo de ensino/aprendizagem. Além do envolvimento de toda a equipe gestora, docentes e discentes para a busca de novos processos do saber e a valorização da aprendizagem.

O resíduo moído de giz escolar mostrou-se eficiente na contextualização da situação aprendizagem da produção e uso da cal para a correção da acidez do solo, demonstrando que, um material amplamente descartado, pode ser utilizado em vasos com plantas ornamentais, possibilitando uma alternativa sustentável à destinação desse resíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EMBRAPA. *Manual de Métodos de Análise de Solo*. Ed. 2.– Rio de Janeiro, 1997.
- LEITE, A.; SILVA, P. B.; VAZ, A. C. *A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos: uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II*. Ensaio: 2008. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/ensaio/volume7especial/artigo_leiteetal.pdf>. Acesso em: 29 de Mai. 2016.
- OLIVEIRA, I. P.; COSTA, K. A. P.; RODRIGUES, C. MACEDO, F. R.; MOREIRA, F. P.; SANTOS, K. J. G. *Manutenção e correção da fertilidade do solo para inserção do cerrado no processo produtivo*. Revista Eletrônica Faculdade Montes Belos – Goiás, v.1, n.1, p. 50-64, Montes Belos, Goiás 2005.
- PAISAGISMO BRASIL. *Como preparar corretamente o solo do um jardim*. 2002. Disponível em: <http://www.paisagismobrasil.com.br/index.php?system=news&news_id=845&action=read> Acesso em: 17 Out. 2015.
- PÉREZ, D. V. *Química na agricultura*. 2007. Disponível em: < http://web.ccead.puc-rio.br/condigital/mvsl/Sala%20de%20Leitura/conteudos/SL_quimica_na_agricultura.pdf>. Acesso em: 29 de Mai. 2016.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. *Caderno do aluno de Química. Produção e uso da cal*. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/diogo087/caderno-do-aluno-qumica-1-ano-vol-1-2014-2017>>. Acesso em: 29 de Mai. 2016.

3- Ações de implementação de Educação Escolar Quilombola na Diretoria de Ensino de Registro. Autores: Aparecida de Fátima dos Santos Pereira, Maria Helena Zanon Salvador, Rodrigo Chiamulera

Sobre os autores: Aparecida atua como PCNP de Educação Escolar Quilombola e ERER; Maria Helena como PCNP de ERER; e Rodrigo como PCNP de ERER e Educação Escolar Indígena.

RESUMO

O presente texto tem como objetivo, evidenciar a cultura quilombola na Região do Vale do Ribeira, onde está localizada a Diretoria de Ensino de Registro. Nossa intenção é divulgar as riquezas que possuímos, dentre elas a maior concentração de comunidades quilombolas do Estado de São Paulo presentes desde o século XVII. Direcionando o olhar de educador, percebemos que pouco tem se produzido em termos de material histórico e pedagógico para Educação Básica dentro dessa temática na formação dos educadores da Rede Estadual de Ensino. Neste contexto, entendemos que é importante evidenciar as lutas dessas comunidades por direitos básicos (saúde, educação, território, cultura, entre outros), até então pouco valorizados. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a partir do ano 2004, iniciou um trabalho na implantação e implementação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 com ações efetivas na formação em diversos níveis dos profissionais nessa área de atuação. No âmbito estadual, a primeira grande ação foi o Projeto “Educando pela Diferença para a Igualdade”. A partir de 2012, a Diretoria de Ensino de Registro em parceria com a SEESP/NINC, organizou um calendário com ações contemplando a formação dos gestores e professores de escolas municipais e estaduais jurisdicionados a esta Diretoria, tendo como documento base a Resolução CNE/CEB nº 08/2012.

INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/2003 (que altera o artigo 26A da LDB 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial na rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”) veio fomentar a importância de um olhar para a temática quilombola para além do currículo, buscando *in loco* o resgate dessa cultura até então pouco estudada e valorizada na educação de modo geral. Com a implantação desta lei, iniciou-se a implementação na SEESP com o Projeto “Educando pela diferença para a igualdade”. O programa foi uma parceria entre a Secretaria do Estado da Educação e a Universidade de São Carlos que objetivou desenvolver ações de formação, acompanhamento e avaliação de um curso para professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio com ênfase especial na diversidade étnico-racial.

Na Diretoria de Ensino de Registro, o curso foi direcionado aos professores de Arte, Língua Portuguesa e História atendendo assim, as exigências da lei 10.639/03 que estabelece a introdução da história da cultura afro-brasileira e história da África no currículo escolar. No entanto, havia a necessidade de atender as reivindicações das comunidades quilombolas locais, dar continuidade na formação dos profissionais da educação e produção de material pedagógico referente à temática. Partindo dessa realidade a Diretoria de Ensino vem desencadeando ações sistematizadas atendendo as demandas pedagógicas do Currículo da SEE, bem como da própria necessidade local.

AÇÕES DE FORMAÇÃO

A partir da reestruturação da Secretaria da Educação em 2011, foi criado o NINC (Núcleo de Inclusão Educacional) com o objetivo de atender as modalidades de ensino específicas da secretaria, dentre elas a Educação Escolar Quilombola. Os técnicos à frente desta modalidade retomaram de maneira efetiva ações de formação para todos os educadores. Assim, nós PCNPs Interlocutores da Educação Escolar Quilombola e ERER (Educação para as Relações Étnico-Raciais) respaldado pelo NINC e contando com total apoio do Dirigente Regional de Ensino, Prof. Gabriel Marcos Spinula, bem como o acompanhamento do Supervisor responsável pela Educação Escolar Quilombola, Marcos Cunha Pinto, organizamos um cronograma de ações para a formação dos educadores da Diretoria de Ensino (Dirigentes, Supervisores, Diretores, Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico, Professores Coordenadores das escolas e Professores).

A ideia geradora do projeto de formação tinha como objetivo principal oportunizar aos educadores conhecer e vivenciar no Vale do Ribeira espaços históricos (sítios arqueológicos), áreas de preservação ambiental (Mata Atlântica) e as realidades de comunidades tradicionais (Quilombolas, Caiçaras e Indígenas).

“Conhecendo o entorno” foi o primeiro trabalho realizado na Diretoria de Ensino em 2011. Vale lembrar que esta ação contou com a parceria da Professora Dr^a em Geografia pela Universidade de São Carlos, Lisangela Kati do Nascimento oriunda do município de Cajati que realizou palestras sobre os diversos sítios arqueológicos em nossa região, o que fomentou em nós, equipe de Ciências Humanas, o desejo e a necessidade de elaborar este projeto na formação dos professores embasado no Currículo de Ciências Humanas, que enfatiza que:

(...) o desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer. [...] construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Esse tipo de educação, de forma cooperativa e

solidária, uma síntese dos saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e dos saberes locais. (p.9)

A Orientação foi realizada em dois momentos, sendo o primeiro no formato de encontros descentralizados (polos) contemplando no total 175 professores de Ciências Humanas e Arte com formação teórica. O Objetivo principal de auxiliar o professor na compreensão da importância e da problematização dos assuntos estudados relacionando-os com a realidade vivida na busca de uma aprendizagem significativa, estimulando-os a construção de propostas de trabalhos de ensino, levando o aluno a conhecer melhor o lugar de vivência. No segundo semestre realizamos o segundo momento desse trabalho, um estudo de campo Parque Rio Turvo, “Núcleo Capelinha”, município de Cajati, no sítio arqueológico uma viagem à pré-história do Vale do Ribeira, pois neste local, uma equipe de arqueólogos e paleontólogos da Universidade de São Paulo, encontraram sambaquis e neles, alguns fósseis de animais e também uma ossada humana datada de 9.200 anos, segundo teste do carbono 14, hoje conhecido como “Homem da Capelinha” que se encontra no Museu de Arqueologia da USP.

Outro momento de estudo no local foi a visita na caverna onde o soldado *Lamarca* se escondeu por dois meses em 1970 com relatos dos monitores sobre a passagem desse soldado na região e, segundo os monitores, ainda existem pequenas bombas enterradas no entorno da caverna que foram jogadas por aviões das forças armadas. Esses dois momentos foram de muito aprendizado ao grupo de professores com direcionamentos de estratégias, articulado com o Currículo em diferentes conteúdos e em diferentes anos do Ensino Fundamental e Médio. Destacamos ainda que, a maioria dos professores não conhecia o sítio arqueológico e, a partir dessa atividade passaram a enriquecer suas aulas e elaborar projetos em suas respectivas disciplinas, levando os alunos para estudo do meio com maior segurança em discorrer sobre o assunto.

Em março de 2012 participamos da reunião junto com representantes da CGEB/NINC na EE Maria Antônia Chules Princesa a qual foi elencada duas prioridades imediatas: formação dos professores da Unidade Escolar e o levantamento histórico, social e cultural nas seis comunidades quilombolas do entorno da escola. Essa necessidade se deve a comunidade local, cujo alunado chega a 95% de afrodescendentes. Na oportunidade discorremos sobre ações a serem desenvolvidas por todos nós e o papel de cada um na implementação desse trabalho, fazendo-o chegar de fato e de direito naquele que é o motivo maior da educação: o *ALUNO*. Desse primeiro momento, nós interlocutores, juntamente com os gestores, realizamos uma sequência de formação nas ATPCs, resgatando toda a trajetória histórica em termos de legislações existente em nosso país referente ao tema, destacando a Constituição Federal de 1988 chegando até os dias atuais com a lei 10.639/03 e 11.645/08. O eixo de debate foi: “*Como colocarmos todo esse conhecimento em prática na sala de aula?*”. Essa reflexão atendeu o Artigo 35, inciso de I à VII da Resolução CNE/CEB nº 08/2012.



EE MARIA ANTONIA CHULES PRINCESA. Fonte: arquivo do autor.

Após a publicação oficial e a divulgação da Resolução CNE/CEB nº 08/2012, a formação dos educadores nesta Diretoria de Ensino aconteceu abrangendo todos os seguimentos. Para Dirigente, Supervisores e demais PCNPs, proporcionamos momentos de estudos destacando as Legislações Nacionais (Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008), o Artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº08/2012, apresentação do mapeamento das comunidades quilombolas tituladas, reconhecidas e em processo de reconhecimento (Fonte ITESP), informações referentes à população quilombola local, com enfoque principal na unidade escolar EE Maria Antonia Chules Princesa.

A ação de formação continuou com o grupo dos Diretores e Professores Coordenadores sendo que com esses profissionais além das referências de legislação nacional, também foi oportunizado uma roda de conversa com lideranças quilombolas da região a Dona Diva e Senhor Antônio que puderam relatar como pensam ser importante na educação dos seus, atendendo o Artigo 39 Parágrafo 1º. A princípio trabalhamos todo o fundamento da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008 que cita a obrigatoriedade da implementação destas, a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo sugerindo metodologias de trabalho de como desenvolver o tema em sala de aula de maneira prática. Num segundo momento proporcionamos uma roda de conversa tendo como palestrantes representantes de comunidades quilombolas (Dona Diva e Senhor Antônio, da Comunidade Quilombola de Pedro Cubas do Município de Eldorado).

Os palestrantes discorreram sobre as lutas de resistência ao longo da história bem como a preservação de sua cultura e a necessidade do reconhecimento por parte de toda a sociedade. Destacaram a importância do território, da economia local, identificando que a educação é direção mais importante para que mudanças ocorram de maneira consciente. Os gestores tiveram oportunidade de interagir com os palestrantes, sanando dúvidas, ampliando seu conhecimento acerca da Educação Escolar Quilombola e superando preconceitos preestabelecidos. Esse grupo de gestores saíram com o compromisso de socializar essa ação com seus pares.



Fonte: arquivo do autor.

Dando continuidade às ações, foi organizada em 2014 em parceria com o órgão central da SEE/SP, no espaço do auditório do KKKK em Registro, um grande evento, que contou com palestras e interação, tendo como tema “Educação Escolar Quilombola – Novas Diretrizes” atendendo aproximadamente 250 profissionais da educação municipais e estaduais. O Dirigente Regional de Ensino, Prof Gabriel Marcos Spinula acolheu a todos e ressaltou a importância da temática e o compromisso dos educadores desta D.E, em prol da implementação de ações efetivas no que diz respeito à Educação Escolar Quilombola. O evento contou com representantes e parceiros da SEE/NINC Silvane Norte e Renato Botão, os quais refletiram sobre o desafio do trabalho para implementar a Lei 10.639/2003 e a importância do evento na

formação desse grupo de profissionais em empregar este conhecimento na adequação do Currículo destacando a história e a cultura afro-brasileira.

O Supervisor da Diretoria de Ensino de Registro Marcos Cunha e os PCNPs interlocutores da Educação Escolar Quilombola falaram da relevância de oportunizar a esses profissionais momentos de estudo e reflexão sobre essa parcela da população uma vez que a região do Vale do Ribeira conta o maior número de comunidades quilombolas do estado e, portanto, com um número significativo de alunos matriculados em diferentes escolas desta Diretoria. Tivemos a oportunidade de ouvir o Cacique e Professor da EEI Aldeia Pindo Ty, Basílio Jessaká Silveira. Primeiramente em guarani cumprimentando a todos, caracterizou a importância das lideranças indígenas, dos xeramõi (mais velhos), Nhande Reko (o modo de se ver guarani) e como eles fortalecem a Educação Escolar Indígena. Dentre os desafios, falou da construção de escolas, de uma maior participação na formulação e execução de programas de educação e que esses direitos são garantidos na Constituição Federal, LDB e RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) e outros instrumentos internacionais relevantes.

Apesar das dificuldades, destacou o acompanhamento da Diretoria de Ensino nas escolas indígenas, nas Orientações Técnicas de professores indígenas e na parceria na elaboração de materiais didáticos que atendam a especificidade indígena. Através da fala do Cacique e professor Basílio, muitos dos presentes se surpreenderam com as informações, entendimento e esclarecimentos do que concerne à Educação Escolar Indígena.



Apresentação de professores que já desenvolvem ações em sua prática de sala de aula sobre a temática quilombola.
Fonte: arquivo do autor.

A cada orientação com os professores notava-se que era preciso avançar um pouco além de teorias e proporcionar uma vivência mais próximas com essas comunidades. Assim, através do *projeto* “Explorando o Meio: Quilombo Ivaporunduva – 10 anos da Lei 10.639/2003” proporcionamos aos professores de Ciências Humanas uma formação dentro de uma comunidade quilombola a qual foi realizada no Quilombo do Ivaporunduva. Nessa ação foi abordando a Lei 10.639/03, A Diversidade Cultural, A Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Ambiental. Esta foi considerada pela equipe do NINC na SEESP como a maior ação pedagógica *in loco* na época, contemplando 220 professores da Diretoria de Ensino de Registro.

Para atender os objetivos propostos, a orientação foi organizada em quatro turmas sendo dois dias para cada uma, com pernoite na pousada desta comunidade. No primeiro dia de estudo dos professores, num percurso entre a pousada e a “Igreja Nossa Senhora dos Pretos” tombada pelo patrimônio histórico o Senhor Benedito, quilombola que exerce forte liderança na comunidade, foi relatando pontos relevantes sobre a história do quilombo e, chegando a igreja concluiu sua palestra

destacando a vivência do dia a dia, as lutas ao longo da história e a importância dos conhecimentos que traz dos seus antepassados no fortalecimento da cultura quilombola.

Como encerramento nesse primeiro dia foi realizado com o grupo de professores uma oficina através de dinâmica regatando as informações/conhecimentos transmitidos pelo Senhor Benedito na palestra. No segundo dia foi contemplado conhecer a trilha do ouro e o cemitério dos escravos (vestígio antropológico tombado pelo patrimônio histórico datado de mais de 300 anos) numa área preservada no meio da mata atlântica e finalizamos o encontro de dois dias para cada turma com oficinas onde os educadores foram convidados a preparar atividades criativas sobre a temática em conformidade com o currículo e a legislação dentro de tudo que vivenciaram no estudo do entorno. Nesses dois dias de formação, fomos agraciados com os violeiros e cantores da comunidade com seus versos e prosa destacando a cultura local. Na culinária pudemos apreciar alimentos tradicionais da comunidade. Concluímos este trabalho com a certeza da contribuição positiva no conhecimento dos professores sobre as temáticas fortalecendo suas ações pedagógicas em sala de aula, com informações históricas, culturais, políticas, econômicas, sociais e religiosas dos povos quilombolas na formação da sociedade brasileira.



Fonte: arquivo do autor.

Outra ação bastante significativa foi o “Fórum de Escuta”. Esse trabalho foi realizado com objetivo de atender uma das solicitações da 1ª Reunião do CEEEQ (Conselho Estadual de Educação Escolar Quilombola) do Estado de São Paulo como meta de curto prazo que é a formação dos profissionais da educação que trabalham em escolas onde o público são alunos oriundos de comunidades quilombolas e que não tem o conhecimento da cultura dessa parcela da população. Ela foi organizada em parceria com lideranças quilombolas da região. Para este público alvo - gestores e professores - oportunizamos conhecer e vivenciar experiências no Quilombo Ivaporunduva. Essa ação foi organizada em dois momentos: período da manhã – uma caminhada pelo centro do bairro Ivaporunduva e, durante o percurso foi relatado como estão organizados (distribuição das terras, os cuidados ambientais para o cultivo, a organização econômica dentro da associação, os moradores mais antigos, etc.). Em seguida, chegando à Igreja “Nossa Senhora dos Pretos” (patrimônio histórico) o Sr. Benedito fez sua palestra relatando toda a trajetória de seus antepassados quando ali chegaram no século XVII. No período da tarde foi organizada uma mesa redonda com lideranças de diferentes comunidades locais, mediada pelos professores quilombolas e lideranças para discutir: *“Que alunos quilombolas se quer formar”?*

As lideranças colocaram aos participantes como acreditam que deva ser a formação na Educação Escolar dos alunos quilombolas, destacando a valorização cultural de seu povo. Os participantes fizeram colocações e questionamentos tais como: *“os professores nas suas disciplinas pesquisam sobre a cultura*

afro em livros, internet e outros para substituir textos, imagens daquelas apresentadas no Caderno do Professor/Aluno, esse é o caminho que os quilombolas esperam dos professores? ”; “referente as particularidades das comunidades locais, o que as lideranças quilombolas gostariam que fossem contempladas nas escolas? ”; entre outros questionamentos. As situações pontuadas pelos professores foram esclarecidos e assim levá-los ter mais segurança para trabalhar a adequação dos conteúdos nas diferentes disciplinas. As lideranças destacaram que a valorização cultural é o ponto central para a valorização deles enquanto quilombolas. Esse momento de estudo trouxe esclarecimento, pois oportunizou ao grupo de profissionais (professores e gestores) ter um melhor entendimento dos valores culturais dessa parcela da população e assim trazer para sua prática no espaço escolar.

Após essas orientações junto à equipe de profissionais da educação, continuamos perseverantes com ações de formação aos professores que atuam nas escolas jurisdicionadas a esta Diretoria. Durante esses anos de formação, nota-se uma segurança maior dos gestores e professores da escola EE Maria Antônia Chules Princesa quanto as demais escolas, referente à implementação do que rege a Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008. Um dos avanços significativos é a ação da atual gestão da EE Maria Antônia Chules Princesa, neste ano letivo de 2016 vem contemplando uma ATPC do mês nos espaços das comunidades quilombolas do entorno, agendado e organizado a pauta com antecedência junto com representantes quilombolas com objetivo de atender o que está posto no artigo 8ª, inciso V, VII e VIII. Citamos também que professores e gestores da referida escola e das demais desenvolvem diferentes atividades da temática, fazendo adequações nos materiais sugeridos no Caderno do Professor e Caderno do Aluno ao longo do ano letivo, sejam através de projetos da escola, da área ou mesma de disciplinas, procurando garantir o que estabelece a lei. Percebe-se um maior domínio da temática nas escolas e algumas delas solicitam a nossa colaboração na elaboração de seus projetos, outros já apresentam uma maior autonomia convidando-nos apenas para apreciar o desenvolvimento de seus trabalhos, ora nos estudos de campo ou mesmo para a “mostra” dos trabalhos desenvolvidos em seus eventos escolares.

Compreendemos os limites e desafios enfrentados nesse percurso, mas é visível o avanço nas discussões, entendimento e aplicação prática sobre a temática em referência a adequação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo nas escolas. As iniciativas apontadas favoreceram a qualificação dos professores, a produção de materiais didáticos e a formação de gestores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: Acesso em: julho de 2016.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*, Parecer CNE/CEB nº 16/2012. Disponível em <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares> Acesso julho 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

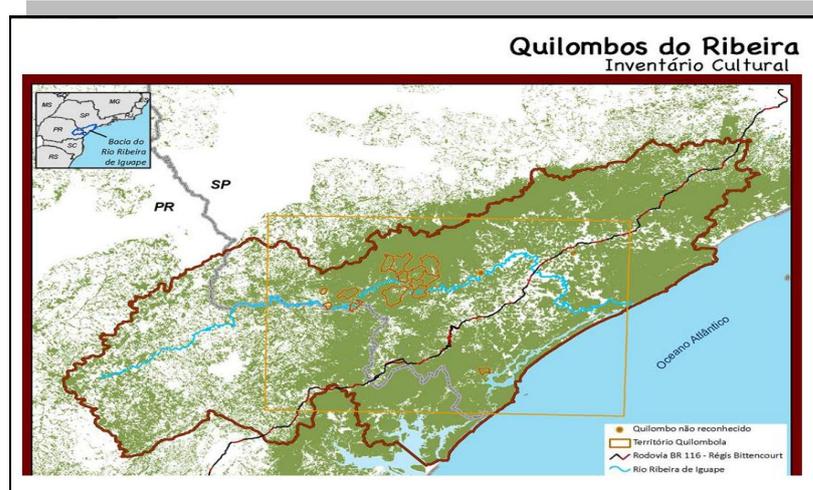
4- Educação Escolar Quilombola – Diretoria de Ensino da Região de Apiaí: relato de prática de inclusão educacional. Autora: Ilza Oliveira Looze

Sobre a autora: Ilza atua como PCNP de Educação Escolar Quilombola e interlocutora de ERER na DE Apiaí.

A Diretoria Regional de Ensino da Região de Apiaí conta com 34 unidades escolares em 8 (oito) municípios, contemplando uma diversidade cultural, biológica. A região destaca-se pelo alto grau de preservação de suas matas e por grande diversidade ecológica, sendo uma área de importante ecossistema para nossa diretoria. Os principais ciclos econômicos que se instalaram no Vale do Ribeira ao longo da história foram a exploração aurífera, a partir do século 17, e de outros minérios até décadas recentes, a empresa Intercement utiliza dos recursos minerais da região para produção de cimento, produz um fluxo comercial via rodovia e ferrovia. Na agricultura comercial destaque para as culturas do arroz, do café, do chá e da banana, hoje se destaca pela cultura do tomate, milho, soja, repolho, mandioca salsa, abobrinha, ervilha torta, e as demais culturas na agricultura familiar. Temos também a cultura de pínus e eucalipto.

Apiaí sede da Diretoria de Ensino é uma terra de mistérios, lendas e 'causos' que os mais antigos nos legaram, sobre os lobisomens, sacis e curupiras, todos devidamente vivos graças à tradição oral.

Temos um patrimônio cultural de comunidades quilombolas com um conjunto de práticas, saberes e de maneira peculiar em se relacionar entre si e a natureza. As 4 unidades escolares com demanda quilombola são: Anézia Amorim Martins, Elias Lages Magalhães, Cacilda Lages Pereira Cavani/Itaoca recebendo alunos do Quilombo Cangume e Porto Velho; a Escola Nascimento Sátiro/Iporanga atende um número maior de alunos Quilombolas e afrodescendentes: de Pilões, Nhunguara, Ribeirão, Praia Grande, Maria Rosa, Betari – Bombas, Castelhana, Andorinhas, Cabana, Gamboa, Jurumirim, Sitio Novo, Lageado. Alguns quilombos já foram reconhecidos pelo ITESP e outros ainda em processo de reconhecimento.



Localização geográfica dos Quilombos do Vale de Ribeira.

Fonte: https://util.socioambiental.org/inventario_cultural_quilombola/

Muito se fala e está se fazendo sobre a educação inclusiva, da plenitude de existir, participar da construção de uma vida social e a busca de uma existência feliz e de qualidade.

Para que isso ocorra efetivamente, a inclusão implica também em uma mudança de paradigmas, de conceitos e costumes, que fogem as regras tradicionais, no primado racional e do ensino, ou seja, na capacidade de pensar, de raciocinar, em relação ao sentimento e à vontade na transferência dos conteúdos curriculares.

Ao discutir a contribuição da escola para ampliar a desigualdade racial na educação, mesmo tendo uma legislação que garanta a igualdade, ainda convivemos com o preconceito, segregação, racismo, estereótipos, entre outros, onde reforçamos a necessidade de comprometimento dos educadores para reverterem essa situação, tornando as escolas espaços de diálogos.

A valorização dessa diversidade está sendo mais cultivada, pois nossa diretoria desde o ano de 2010 vem construindo com professores e alunos novos olhares, novas práticas de ensino e convivência em se tratando da diversidade étnica racial. Tem-se, ainda hoje, uma sociedade extremamente preconceituosa e discriminadora, que encontra na escola um dos maiores disseminadores dessas atitudes, sendo as populações negras as mais atingidas e grandemente prejudicadas nesse processo.

Em reuniões de ATPCs houve muitas formações sobre a Legislação, discutindo com a equipe escolar, buscando atingir todas as unidades escolares fundamentando seu trabalho e que seja inserido no Projeto Político Pedagógico a lei: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências; Os dois artigos (dispositivo legal): “Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. “Art. 79 -B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. Com base na legislação muitas de nossas escolas incluíram o dia 20 como uma data importante para ser lembrado, como o marco da resistência, da importância social, política, econômica para a sociedade brasileira. Essa data para alguns municípios tornou-se feriados municipal.

Algumas reflexões foram realizadas com os professores onde o negro deixe de ser mera figura passiva, lembrado como escravo e passe a representar sua história, sua contribuição na construção do nosso país. Socialização e reflexão com os filmes: “boneca branca e a boneca preta”, Ori, leituras diversas para repertório do professor, dentre eles: Como trabalhar com raça em Sociologia, de Antonio Sergio Alfredo Guimarães, USP; O Racismo através da História: da Antiguidade à modernidade, Carlos Moore Wedderburn; Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve descrição, com Nilma Limo Gomes, etc.

As abordagens em sala e aula dos erros e acertos ao tratar da questão africana, fazendo referências de maneira estereotipadas, ressaltando os problemas, a fauna, flora, as calamidades. Mas que refletisse com olhar otimista e assim reparar séculos de silenciamento, frente à contribuição de homens e mulheres na construção do país, em seus múltiplos aspectos, como nas ciências, linguagens, ressaltando a pluralidade cultural.

Outra atividade oferecida aos professores e alunos foi “Conhecendo os Quilombos da região do Vale do Ribeira”, com visitas nas comunidades quilombolas do Cangume e Porto Velho, contemplando a história do local, rodas de conversas com a moradora mais antiga, explorando o comércio local, isso em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria de Educação do Município de Itaoca. Também foi produzido pelos alunos histórias em quadrinhos, especificamente da EE Anézia Amorim Martins e da Escola vinculada no Bairro Cangume.

Houve momentos de formação para os Professores Coordenadores visitando a Escola Estadual dos Anos Iniciais do Bairro Cangume, em seguida a visita à comunidade para inserir nos projetos de saída de campo o quilombo e discutir metodologias, disciplinas, os conteúdos do currículo que contemplasse a diversidade cultural, arejando o currículo oficial. Durante a visita todos ficavam encantados com a senhora mais idosa da comunidade, Dona Antônia ao descrever com entusiasmo a história do seu povo, o amor que ela tinha pelo seu passado, seu modo de vida, o que cultivam no local, sua moradia, etc. Com essa explanação os professores coordenadores poderiam orientar os professores e alunos no trabalho a realizar a visita.

Durante o período das visitas foi possível perceber os alunos valorizando a comunidade, melhorando na relação interpessoal, produzindo textos, desenhos, minimizando o preconceito e a baixa autoestima tanto dos visitantes quanto dos próprios moradores, tendo uma melhor compreensão sobre o que é um quilombo, no seu sentido de não aceitação da condição de escravizados, mas de seres humanos que contribuíram muito para a história do país.

Em depoimentos, alguns alunos, estranhavam a presença de casas de alvenaria, antena parabólica, som com volume alto, o local escolhido para residirem. Alguns até diziam que os quilombolas estavam vivendo em melhores condições que eles.



Fonte: Ilza Looze

Em parceria com uma Equipe do ITEPS, Conselho Tutelar, a Escola Anézia Amorim Martins/Itaoca realizou muitas palestras, oficinas com professores, gestores e equipe núcleo pedagógico sobre os problemas enfrentados na comunidade escolar e o papel dos professores em sala de aula referente à Violência infantil e a Valorização do outro.



Fonte: Ilza Looze

No ano de 2013 em parceria com a Equipe do NINC e CGEB ocorreu o I Seminário de Ciências Humanas/Educação escolar Quilombola: África e suas representações. Contou com a presença da Equipe

do NINC/CGEB, palestra com o Professor Mestre Francisco Sandro Vieira – PUC, palestra com Professora Mestre Viviane Marinho Luiz / UNIESP com o tema “Discutindo Educação, Beleza, Identidade e Autoestima da Pessoa Negra”, representantes da rede municipal, professores de Ciências Humanas.

De acordo com o antropólogo Kabengele Munanga:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto-definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994: 177-178).

O encontro provocou mudanças no cotidiano dos professores em se tratando do planejamento de suas aulas reavaliando o trabalho em sala de aula sobre a inclusão dos negros, rompendo com a ignorância de julgamento do outro segundo valores pessoais de cada um, os efeitos de um tratamento diferenciado aberto ou implícito por parte do professor podendo contribuir para a baixa autoestima da criança negra. Que o professor enxergue em cada aluno um potencial único, garantido pela sua individualidade onde o mesmo possa sentir-se como sujeito parte do projeto ensino e aprendizagem.



Fonte: Ilza Looze

Foi impresso pela Equipe do NINC/CGEB o documento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica compartilhado com todos os professores de Ciências Humanas e representantes municipais e ficassem cientes das mudanças e avanços em relação a educação escolar quilombola.

Em Eldorado, na Comunidade Quilombola de Ivaporunduva, houve um encontro com educadores, para reflexão dos avanços alcançados em relação a temática com a I Conferência de Educação Étnico Racial com representantes das Diretorias de Ensino Registro e Apiaí, Dirigentes de Ensino, Supervisores, PCNP e professores. Professores que participaram do evento levaram para sua comunidade escolar e proporcionaram atividades relacionadas aos alunos.

Numa parceria com o NINC a Escola Elias Lages Magalhães preparou um Seminário com apresentações culturais, contando com a participação do palestrante Prof. Dr. Sergio Norte/UNESP e da Prof^a. Silvane Silva da equipe de Educação Escolar Quilombola do NINC proporcionando momentos de reflexão sobre o a história e cultura afro-brasileira e africana, superar o preconceito, racismo, as

discriminações raciais, o mito da democracia racial e a valorização da identidade escolar aos gestores, professores, alunos.



Fonte: Ilza Looze

Um momento especial para a Diretoria de Ensino de Apiaí e a Educação Escolar Quilombola foi a participação pela primeira vez de estudantes quilombolas na IV Conferência Nacional Infante Juvenil pelo Meio Ambiente. A aluna Kariane Benedita da Silva, da EE Prof.^a Anézia Amorim Martins, do 9º Ano EF representou a etapa regional e estadual com o “Projeto Biblioteca Sustentável”, a construção de um espaço de leitura com materiais recicláveis.

O seu protagonismo contagiou e provocou mudanças em suas atitudes e de outros estudantes em relação à autoestima, na continuidade dos seus estudos e perspectivas para o futuro de sua comunidade. Hoje frequenta o 3º Ano Ensino Médio, cheia de perspectivas para sua formação futura. Houve o reconhecimento de si e de seu potencial, contagiando os demais alunos onde pode compartilhar suas experiências para toda comunidade escolar.



IV CNIJMA - Fase Estadual. Fonte: Ilza Looze

A Diretoria de ensino em conjunto com o Núcleo de Inclusão e a Secretaria Municipal de Educação de Iporanga tem realizado reuniões também com outra comunidade quilombola, cujo objetivo é solucionar questões relativas ao atendimento educacional na comunidade quilombola de Bombas. O difícil acesso impossibilita a oferta de atendimento aos alunos nos Anos Finais e na EJA. Estudos e elaboração de legislação específica vêm sendo realizada pela CGEB para solucionar a questão.



Fonte: Ilza Looze

O acesso ao Quilombo de Bombas é somente através de trilha que corta morros cobertos de Mata Atlântica, tem suas peculiaridades, pois está dentro de um parque ecológico, com restrições para cultivos agrícolas, acesso somente por trilhas e burros, os moradores utilizam burros para transportar os produtos cultivados e para o transporte dos doentes e mortos.

Ali existe muita restrição em todos os sentidos, pois faz parte do Parque Estadual do Alto Ribeira (PETAR), a biodiversidade é muito grande, com espécies de animais, cavernas, sumidouros acessíveis por meio do rapel, devido sua profundidade de mais de 4m diâmetros e 170 m de profundidade, sendo áreas importantes para estudos e pesquisas, controlado pela Secretaria Estadual do Meio Ambiente. A preservação da mata é de interesse de todos os moradores, cultivando o necessário para subsistência das famílias.

Nesse meio de tempo de reivindicações da comunidade de Bombas tivemos a parceria com o Instituto Federal de São Paulo para realização de um curso para as mulheres em vulnerabilidade do quilombo. O “Projeto Mulheres Mil”, funcionava com encontros quinzenais, reuniões com as mulheres, palestras e orientações, contando com diversos profissionais como: na área da saúde, higiene, linguagens e códigos, geração de rendas, agricultura familiar, qualidade de vida da comunidade, tendo a fotografia do espaço de transformação como produto final. Durante o curso houve representação do Núcleo Pedagógico.

Marco importante também foi atividade desenvolvida anualmente pela EE Prof.^a Cacilda Lages Pereira Magalhães em parceria com a Secretaria Municipal de Educação Cultura e Turismo de 2012-2015 produzindo exposições culturais, ressaltando a identidade quilombola, a valorização cultural do município através da Mostra Cultural, com apresentações de danças, palestras, musicais, exposição do artesanato produzido pela comunidade local, exposição de painéis elaborados pelos alunos com apoio dos professores. Acompanhamento pedagógico em todas as atividades pela Dirigente Regional e toda equipe pedagógica.

Um dos eventos realizados pelos professores participantes das formações e das conferências oferecidas pela Diretoria de Ensino.

Mostra Cultural na EE Cacilda Lages Pereira Magalhães de 2012-2015, valorizando a Cultura local e a Comunidade Quilombola do Cangume. Com Professor Junior Mendes.



Fonte: Ilza Looze

Na Diretoria Regional de Ensino de Apiaí existe uma preocupação com as orientações técnicas e formações voltadas para a temática de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, devido a nossa peculiaridade. Desde os anos de 2010, vem se realizando diversos encontros de formação com gestores, professores, principalmente em ATPC Gestor e dos professores, com repertório pedagógico e fundamentação legal já que existe uma produção de materiais sobre a temática racial para ser incorporado em nossos estudos tanto coletivo quanto individual.

É um tema que não se esgota, abrindo caminhos para uma sociedade inclusiva, superando o sortilégio da cor, construindo um terreno favorável para implementação de ações em favor de um segmento historicamente lesado. Ressaltando aqui o papel da escola e dos professores na construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção de igualdade racial no dia a dia da sala de aula.

Abaixo ilustração de trabalhos desenvolvidos na EE Anézia Amorim Martins – Itaoca e reunião com a equipe gestora e supervisora responsável com as escolas com demanda quilombola.



Fonte: Ilza Looze

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade entre os indivíduos é uma condição da natureza humana e já faz parte da abordagem pedagógica, sendo assim a escola tem um papel importante em cumprir com esse debate. Isso não significa que seja simples, pois, ainda hoje, estamos aprendendo a conviver com as diferenças.

Nem toda diversidade, no entanto, significa desigualdade, e este é o caso da diversidade étnico-racial e cultural. Cada um dos grupos que contribuiu para a formação da sociedade brasileira tem histórias, saberes, culturas e, muitas vezes, línguas diversas.

Sabemos que a educação é um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel fundamental da escola, de forma democrática e comprometida para a promoção do ser humano na sua integralidade, em sua totalidade, estimulando na formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias.

É nesse contexto em que a Diretoria Regional de Ensino de Apiaí se encontra, com muitas comunidades quilombolas, afro-brasileiros, assim a lei sancionada pelo governo federal de março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a efetivação da mesma foi muito discutida e apresentada à Equipe gestora de modo que faça parte do Projeto Político Pedagógico, que esteja presente nas discussões de planejamento e replanejamento junto aos professores e com toda a comunidade escolar.

A Lei 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos provocando os professores na aplicação do currículo escolar do ensino fundamental e médio, sendo assim, os seminários, nas orientações dadas aos professores foram oferecidas literaturas a respeito da temática racial, diretrizes curriculares, sugestões de atividades para desenvolvimento em sala de aula, buscando resgatar historicamente toda a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, partindo também do local para o nacional e global.

O artigo é uma mostra das ações desenvolvidas quanto à demanda da população afrodescendente e quilombola constituído em nossa diretoria, no sentido de buscar políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Avanços no sentido de aceitação da comunidade local.

Os trabalhos permanentes nas escolas são pela busca de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, a proposta é a de produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial os descendentes de africanos, remanescentes quilombolas – para interagirem na construção de uma democracia racial, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais, Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em julho 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012. Disponível em <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares> Acesso julho 2016.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Presidência da

República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: Acesso em: julho de 2016

_____. Diretoria Regional de Ensino. Conheça a região. Disponível em http://deapiai.educacao.sp.gov.br/Paginas/Servi%C3%A7os/nossa_regiao.aspx Acesso em julho 2016.

_____. Imagens e Subsídios aos professores <https://www.facebook.com/groups/133025583454901/> Acesso em julho de 2016.

_____. Secretaria Especial para Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR). Programa Brasil Quilombola. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizescurriculares> Acesso em: julho 2016.

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

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ed. Nacional, 1965.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1933.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre Relações raciais no Brasil: uma breve discussão*.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

5- Relato: A experiência educacional nos Centros de Detenção Provisória de Pinheiros. Autores: Marineila Aparecida Marques, Fernando Cruz Lopes, Laís Barbosa Moura Modesto

Sobre os autores: Marineila Marques atua como Supervisora de Ensino na Diretoria de Ensino Centro Oeste; Fernando Cruz atua como Analista Sociocultural na DE Centro Oeste; e Laís Barbosa como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico de Geografia da DE Centro Oeste.

As Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais aprovadas pela Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) e homologadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 19 de maio de 2010 traz mudanças significativas na educação prisional para a educação no estado de São Paulo. Uma consequência prática dessa normativa é a obrigatoriedade de que cada Estado da Federação tenha o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões.

Em São Paulo a Secretaria de Estado da Educação, atendendo determinações do Decreto Estadual 57.238 de 17 de agosto de 2011, que institui o Programa de Educação nas Prisões passa a ser ofertada pela Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e adultos – EJA, a jovens e adultos que se encontrem em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do Estado de São Paulo.

A implantação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais no Brasil é orientada por três eixos que envolvem, de forma articulada, o sistema público de ensino e a execução penal, seja por meio dos Ministérios da Educação e da Justiça, seja por meio das ações entre Secretarias da Educação e da Administração Penitenciária ou equivalente nos Estados. Nos deparamos assim, com uma nova fronteira da educação, o projeto político-pedagógico das prisões possibilita a complementaridade entre a legislação educacional e a penal (LDB e Lei de Execução Penal), favorece a

articulação entre políticas setoriais (educação, trabalho, saúde, segurança pública e serviço social), potencializa a sinergia entre duas ciências (pedagogia e direito penitenciário) e precisa mobilizar distintos campos profissionais (professores e agentes penitenciários) em torno de objetivos comuns.

Propositivamente, a educação dentro dos presídios deverá estar sempre preocupada com a promoção humana, procurando sempre “[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para interferir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1980, p. 41).

A implantação de uma política pública dessa envergadura gera impacto orgânico e estrutural relacionados à execução penal, procedimentos disciplinares, rotina prisional e a organização do ensino nas escolas criadas dentro das Unidades Prisionais.

Desde 1979, a FUNAP (Fundação Estadual de amparo ao trabalhador preso), instituição vinculada à Secretaria de Estado de Administração Penitenciária, oferecia Programa de Educação Básica às pessoas recolhidas no sistema, com foco na formação dos presos e na preparação de presos como monitores. A Partir de 2011, com as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais aprovadas pela Resolução nº 3, de 11 de março de 2009, a demanda da FUNAP sofre modificações no que tange a condução da educação prisional.

O Programa Educação nas Prisões tem estrutura e especificidades de EJA, com a finalidade, de desenvolver competências, habilidades, conhecimentos e a transformação dos presos em alunos; currículo e metodologia desse modelo; relações dos educadores com agentes prisionais; educação como um valor dentro da prisão. O papel da educação dentro da prisão deve ser o de ajudar o ser humano privado da liberdade a desenvolver habilidades e capacidades para estar em melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas, com as relações entre todos sendo predominantemente pedagógicas, entendendo ainda que “a educação consiste em projeto de médio e longo prazo, trabalha em função de objetivos e metas próprios, mas que podem ser perfeitamente compatíveis com os objetivos e as metas da reabilitação penal” (SILVA; MOREIRA, 2006).

Paulo Freire defendia a concepção de educação como libertação, entendendo o ato de educar como equivalente a libertar, que tem como corolários a conscientização, a autonomia, a emancipação, a capacidade de autodeterminação e a vocação para ser mais, afirmou em conversa com os educadores que atuavam em prisões durante o I Encontro de Monitores de Educação de Adultos Presos do Estado de São Paulo (1993), que a singularidade da condição de presidiário não requer necessariamente um método pedagógico específico. Advertiu ainda que se os educadores “enveredassem por uma metodologia específica, inclusive com materiais didáticos próprios, estariam discriminando o aluno preso duas vezes, negando-lhes acesso à informação/formação que de todos é de direito” (RUSCHE, 1995, p. 17).

Na concepção freireana, humanização e desumanização são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão, mas se ambas constituem uma possibilidade só a primeira parece constituir a vocação do homem. A desumanização é “uma distorção da vocação de ser mais; distorção possível na história, mas não é uma vocação histórica”. E ainda que a desumanização seja real na história, contudo, não é um destino contra o qual não se possa lutar, mas “o resultado de uma ordem injusta que gera violência por parte dos opressores, a qual, por sua vez, gera o ser menos” (FREIRE, 1994, p. 48).

Essa concepção torna responsabilidade da educação “a tarefa humanística e histórica de libertar-se a si e aos seus opressores” (FREIRE, 1987, p. 16). Oprimido e opressor devem ser entendidos como

categorias dialéticas e não estáticas, relativas e não absolutas, dadas a natureza cambiante das relações humanas e sociais e a possibilidade de uma mesma pessoa estar simultaneamente nas duas posições, ainda que em relação a pessoas diferentes. No livro *Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar*, Paulo Freire (1997, p. 34) sustenta a tese de que os problemas relacionados com a educação não são somente pedagógicos, mas sim políticas e éticas, e que os problemas da educação de adultos, particularmente nas prisões, evidenciam esse caráter ético e político.

As definições clássicas de crime, pena e prisão não são mais suficientes para explicar os processos sociais que estamos vivenciando, marcado pelo acirramento das desigualdades sociais, da pobreza e do desemprego (SILVA; MOREIRA, 2006, p. 5). Temos um cárcere cada vez mais destinado a pessoas de extratos sociais historicamente mais vulneráveis, que em liberdade não puderam aprimorar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas, não encontraram ainda o sentido de suas vidas e não adquiriram escolarização ou profissionalização suficiente para lhes assegurar um lugar em suas comunidades, que estão sendo cada vez mais compelidas a encontrar na prisão o espaço que lhes forje o caráter e a personalidade, e a prisão que temos hoje em nada contribui para isso. Investigar e traçar caminhos à partir da demanda de uma política pública que responsabiliza à educação do estado também a educação de pessoas privadas de liberdade é uma pauta que contribui para avançar no desenvolvimento e melhorias nas escolas em prisões no estado de São Paulo, estratégias para proporcionar melhores condições nos estabelecimentos prisionais, fazendo com que aqueles que estão em cárcere, possam efetivar a ressocialização à sociedade visando diminuir paulatinamente casos de reincidência criminal.

O princípio fundamental que deve ser preservado e enfatizado é que a Educação no sistema penitenciário não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de bom comportamento. Educação é direito previsto na legislação brasileira (TEIXEIRA, 2007, p. 14).

Uma das pontes entre o que é objetivado e a educação nos Centros de Detenção Provisória de Pinheiros desde 2013 são Equipe Gestora envolvida e professores, que passam por formação e têm procurado caminhos que proporcione a eles, educadores e aos educandos uma relação pedagógica baseada no respeito ao conhecimento trazido pelo aluno, na sua valorização como pessoa, na ascensão da sua dignidade, desenvolvida em um processo construído cotidianamente.

Contamos com alunos que freqüentam a escola desde o início do Programa, que evidenciam a concretude deste trabalho.

Na fala de E.D.N. que está matriculado no CDP III de Pinheiros, percebe a maturação do projeto e das conquistas ao passar o programa de uma Secretaria para outra. O aluno enfatiza inclusive a compra de material e a oportunização dos momentos de estudo. No começo de sua vida escolar dentro do CDP, E.D.N. enxergava nessa possibilidade um caminho de transformação. A continuidade da educação formal básica nesse período serviria também como um processo de transformação social.

O período de educação no cárcere também serve como um instrumento de continuidade ao processo de formação, não apenas da educação básica, mas também como porta de entrada para o ensino profissionalizante. O aluno procurou formas de entrar e complementar sua formação, matriculando-se em um curso a distância em uma instituição credenciada. A educação prisional não é o momento fim do processo de educação desses alunos. Os mesmos enxergam nesse momento de formação um caminho para alcançar novos patamares em suas formações.

Percebe-se que em seu discurso não existe o questionamento sobre justiça social ou de necessidades individuais, porém o aluno percebe que a Escola dentro da instituição carcerária é uma forma de mudança da estrutura. Não tratar o preso como um marginal, mas um sujeito em recuperação é um discurso não apenas corriqueiro entre os alunos, mas também entre os professores.

Importante perceber que a mudança estrutural e social é mais presente no discurso de E.D.N. do que a remissão. A remissão de pena por tempo de estudo é uma forma que os presos possuem de diminuir sua pena, porém ela passa a ser um fator secundário após o início dos estudos. O preso confessa que se matriculou na Escola para poder remir sua pena, porém percebeu a importância após a inicialização.

Os presos estudantes funcionam como mediadores entre os que não estudam, divulgam a educação dentro do “raio”. Percebe-se em seus discursos a Escola como elo com a realidade extra-presídio e sendo assim, sua educação e contato com professores como um processo de empoderamento em relação aos outros indivíduos que não frequentam a escola.

Outro aspecto que pode-se salientar é o de que esses alunos cultivam perspectivas de formação além da básica e profissionalizante. Eles almejam a Educação Superior e por isso também, valorizam a Educação Básica oferecida na Unidade.

A educação prisional não pode ser apenas uma repetição da ideologia dominante: é condição estratégica para efetiva construção e circulação do conhecimento. A necessidade de pessoas habilitadas para essa tarefa é fundamental para garantir a ampliação da comunicação e o equilíbrio da distribuição de saberes, criando, assim, sujeitos socialmente “mais competentes”, no sentido de um processo de empoderamento. Apesar de todos os preconceitos existentes com a população carcerária, devido as suas transgressões com as leis do Estado, é necessário perceber a importância e necessidade de projetos e políticas públicas de educação nos presídios.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB) *Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 20, 20 maio 2010.
- _____. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP). *Resolução nº 3, de 11 de março de 2009*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos penais. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 22, 25 mar. 2009.
- _____. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. *Institui a Lei de Execução Penal*. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1984.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf.
- _____. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei no 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de junho de 2011.
- ENCONTRO DE MONITORES DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS PRESOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1993, São Paulo. Presídios e educação: anais do I Encontro. São Paulo: Funap, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olhod'Água, 1997.
- _____. *Pedagogia da anatomia. Saberes necessários á prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- RUSCHE, Jesus Robson (Org.). *Educação de adultos presos: uma proposta metodológica*. São Paulo: Funap, 1995.
- SÃO PAULO. Resolução Conjunta SE/SAP 1, de 16/05/2013.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 8 ed. São Paulo, Cortez, 1980. SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível. Revista Sociologia Jurídica, n. 3, jul./dez. 2006. TEIXEIRA, José Carlos Pinheiro. O papel da educação como programa de reinserção social, para jovens e adultos privados de liberdade. Perspectiva e avanços. Salto Para o Futuro-TV Escola. Boletim 06 mai., 2007.

6- Relato sobre lecionar em Penitenciária feminina: falando sobre a Educação nas Prisões. Autora: Luzimária Gomes Leite

Sobre a autora: atua como professora da Rede estadual de ensino, vinculada à Diretoria de Ensino Região Centro, São Paulo-SP.

RESUMO

O presente trabalho tem como intento tratar sobre a educação inclusiva na prisão e descrever e prática da autora na sala de aula enquanto professora do projeto pasta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Educação nas Prisões. Pois este projeto pasta além de fornecer meios para obtenção de diploma da educação básica, também é uma forma de viabilizar reinserção das reeducandas na sociedade. Artigo feito para O Núcleo de Inclusão Educacional da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – NINC/CGEB/SEE, tem caráter qualitativo, com estudos bibliográficos sobre educação, inclusão, prática na sala de aula, sistema prisional. Visando auxiliar a outros professores que são integrantes ou querem atuar como professores do sistema prisional.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende mostrar minha experiência como professora do Sistema Prisional Feminino do Estado de São Paulo e a educação como meio de inclusão e ressocialização. Desde abril de 2013, comecei a lecionar na Capital (Penitenciária Feminina da Capital), em 2014 lecionei na Capital e em Sant’ana (Penitenciária Feminina de Sant’ana) e hoje estou trabalhando apenas em Sant’ana. Sou componente do corpo de professores da Escola Estadual Professor Antonio Lisboa que tem como Diretora Celina Biancheti e vice-diretor Eduardo Calles. A escola faz parte da Diretoria de Ensino Região Centro (D.E.), São Paulo-SP.

Na minha formação acadêmica fui instruída e instigada à prática da inclusão. Discursos, textos, seminários, teorias, debates, tudo a cerca deste tema, em relação à educação no espaço da escola em si, ou seja, com corpo docente e discente, secretaria, sala de professores, diretoria, salas de aulas, quadra, etc, espaço destinado apenas a práticas escolares. Porém, segundo o Mini Aurélio (2010, p. 303) “Escola [Lat. *Schola.*] *sf.* 1. Estabelecimento público ou privado onde se ministra ensino coletivo”.

Como entendia que a educação escolar, assim como a inclusão educacional, era apenas uma prática que ocorria somente em recintos destinados exclusivamente a este fim, a escola na sua forma física. Era como se a minha visão me permitisse ver apenas o que estava ali diante dos meus olhos sem que eu percebesse que em outros lugares como penitenciárias, hospitais, centros de reabilitação de jovens, entre outros, não ocorresse o ensino dos conteúdos sistemáticos necessários a educação básica.

Certo dia eu fui a D.E. Centro (Diretoria de Ensino Região Centro) a procura de fazer o Cadastro Emergencial de Professores e lá estavam abertas as inscrições para professores do Sistema Prisional Feminino de São Paulo, me inscrevi. Achei que seria uma ótima experiência e que não seria difícil aliar teoria e prática. Em 15 de abril de 2013, comecei a lecionar na Capital Não foi bem como pensei, pois na

penitenciária se tem pluralidade seja ela econômica, social, sexual, cultural, étnica, etc. No meu primeiro dia ao passei pelo meio do corredor da escola já que a direita e a esquerda do corredor tinham reeducandas, dentre elas tinha uma a direita encostada a parede com um olhar firme na minha direção - eu que nunca havia entrado numa cadeia, que só sabia de “criminoso” pelos noticiários ,logo pensei “o que é que eu estou fazendo aqui?”- dei boa noite, as reeducandas responderam “boa” eu segui para a segunda sala, onde fica a turma do ensino médio, lá estando me apresentei e dei espaço para a apresentação de cada aluna.

Ao fim das apresentações começaram os questionamentos como: por que você está aqui?, Você não tem medo? O que esperava encontrar? Todas essas perguntas não foram feitas por mim e sim pelas alunas, primeiro que a ética profissional não nos permite este tipo de perguntas, depois por que eu estava lá para lecionar sem ter aproximação, e não para “matar” minha curiosidade. Diante de tantos questionamentos vi o quanto a sociedade renega as pessoas reclusas, e o quanto algumas já estão acostumadas como se elas fossem exposição de vitrine, e logo fazem perguntas de como é a nossa visão sobre elas.

Foi neste momento que entendi a real importância da inclusão, pois ali eu tentaria mudar os pensamentos delas através das aulas, mostrando-as seus deveres e direitos enquanto cidadãs brasileiras, e ensinando-as a usá-los, mostrando ainda que através dos estudos podemos dar um novo rumo as nossas vidas, ajudando-as a elevar a auto-estima. Vi também a importância deste projeto da Secretaria da Educação do Governo do estado de São Paulo diante da população carcerária feminina.

CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A PRISÃO E INSERÇÃO DA ESCOLA NOS PRESÍDIOS

A publicação das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, de 2010, nos mostra a trajetória das prisões, que embora tenham passado por transformações, já existiam desde a antiguidade.

As prisões foram criadas para deter as pessoas que cometiam crimes no intuito de não as deixar fugir da aplicação das punições, que muitas vezes era a morte. Só na modernidade que surge a pena por encarceramento, ou seja, a pena de reclusão. Essas transformações nos levam ao século XVIII, que agora não via as prisões apenas como meio de punição, mas também de tirar o criminoso do convívio assegurando a integridade da física da sociedade e por fim corrigir o mesmo para reintegrá-lo à sociedade.

Já no século XIX identifica-se que as instituições penais contribuíam para o aumento da criminalidade servindo como escola para o crime ao invés de diminuí-lo, vejamos:

Mas o impulso reformador do século XIX (ênfático por volta de 1860), que visava à reeducação dos criminosos, sofreu um impacto negativo. Argumentou que na prática as prisões agiriam como escolas de criminalidade e que a reincidência de criminosos demonstraria que o sistema penal é incapaz de reformar os detentos. Em seguida, temos a influência do pensamento positivista (especialmente nos primeiros anos da República) e da escola positivista de 310 criminologia surgida na Itália com Cesare Lombroso que se insurgiu contra a escola clássica de direito criminal formulada por Beccaria. Substituiu o livre-arbítrio defendido por Beccaria pelo determinismo biológico, afirmando que os atos delituosos eram originados de tendências maléficas inatas nas pessoas. (BRASIL, 2010, p. 309-310)

Estas teorias racistas geram uma mentalidade de exclusão na sociedade, o que ocasionava, ainda no século XIX, os maus tratos, pois já existia muita corrupção no sistema prisional. Estes maus tratos foi um dos motivos que contribuíram para que essas teorias não continuassem sendo aceitas, além da burocracia, junto falta de recursos humanos e financeiros, entre outras causas que levaram este sistema de recuperação ao fracasso na América Latina em meados do século XIX.

Com poucas políticas de inclusão para pessoas presas, prisões em condições físicas degradantes, superlotação, e falta de educação de qualidade aumenta cada vez mais a exclusão e fomenta as ideias preconceituosas acerca das reclusas. E além do mais a população carcerária está submetida às regras das unidades e da lei, assim estes corpos são ordenados, adaptados a este local, por isso as detentas devem deixar algumas características pessoais para se enquadrarem ao sistema. Para Mello e Santos (2009, p. 2), “Portanto a prisão, enquanto instituição executora da pena restritiva de liberdade, tem como missão cuidar para que os condenados não voltem a cometer crimes, estabelecendo um conjunto de normas que objetivem a transformação dos sujeitos”. Essa transformação nem sempre é para fora dos muros da prisão, muitas vezes é para sobreviver lá dentro, pois além da prisão física tem a prisão psicológica, que chega a ser ainda pior que a prisão do corpo.

As prisões não assumiam de fato a uma postura ressocializadora e sim punitiva, fato este que fica marcado pela reincidência, resultando a implantação das escolas nas prisões, como abordou Perrot (1988 apud RAMOS 2015, p. 30): “(...) observou-se que o número de reincidentes se manteve e a transformação dos presos não ocorria, o que ocasionou a inserção da educação nas prisões”. Só por volta de 1980 a Fundação de Amparo ao Preso “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” (FUNAP) ficou a cargo da educação nas prisões, em São Paulo, até a publicação das Diretrizes Nacionais.

Nas penitenciárias de Sant’ana e da Capital, a modalidade do ensino é EJA (Educação de Jovens e Adultos) o que para o sistema prisional é muito adequado uma vez que as alunas terão a possibilidade concluir alguma série antes do processo de transferência, pois a qualquer momento as mesmas poderão serem transferidas de unidade, irem para semiaberto ou mesmo de liberdade; também propicia a breve entrada daquelas novas reeducandas nas unidades, sendo que as recém chegadas não terão que esperar um ano letivo para se matricularem tem seus direitos assegurados mais rapidamente. “A revitalização e a reorganização da EJA passam pelo reconhecimento da importância da garantia do acesso e permanência dos educandos e pela implantação da reorientação curricular a partir do conhecimento do perfil dos educandos e educadores desta modalidade” (São Paulo, 2015, p. 8).

São salas multisseriadas tanto no ensino fundamental I e II, como no ensino médio, portanto numa sala de fundamental II você poderá encontrar alunos matriculados desde o 6º ano até o 9º ano, o que dificulta muito o trabalho. Além de não ter material direcionado a educação no sistema prisional, também não se tem um currículo norteador.

Não possuem uma matriz curricular diferenciada que atenda a referida realidade, assim como também não possuem material adequado. Por não existir um material adequado produzido, dentro do Estado varia de escola para escola o tipo de material didático utilizado. Geralmente são materiais e recursos improvisados e adaptados àquela realidade. (BRASIL, 2010, p. 328)

As políticas públicas educacionais ficam a cargo de cada estado, daí as variações das políticas de um estado para outro.

O projeto Educação nas Prisões é uma parceria entre a Secretaria estadual do Estado de São Paulo e a Secretaria de Administração Penitenciária e FUNAP.

Os professores são contratados pela Secretaria Estadual da Educação e se reportam à Escola Estadual Professor Antonio Lisboa que é vinculadora do projeto, e pertence ao grupo de escolas da DE Centro. Embora nós nos reportemos ao Antonio Lisboa, estamos impostos as regras das unidades prisionais sobre a segurança, e em algumas situações da administração pedagógica, material das alunas, respondendo ao setor de Trabalho/produção e Educação.

CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO COM A INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

O início da inclusão se dá na educação infantil e deve continuar por toda o ciclo educacional, assim como mostra BRASIL (2010, p. 16) “A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global”. Mas na realidade de quem passou anos sem estudar, sem lembrar-se destas relações interpessoais no âmbito educacional, passou uma boa parte da vida presa sendo submetida ao sistema carcerário, sendo apontado e excluído, fica difícil que essas pessoas entendam o que é a inclusão, ou acreditem que os estudos possam ajudá-las a terem novas perspectivas.

Eis a importância da formação inicial e continuada do professor, pois este tema de inclusão não é algo que deve ser simplesmente abordado, requer formação especializada e capacitação dos professores. Para agir de forma inclusiva é necessário ter conhecimento sobre o tema dentro da sua área de atuação, garantindo a ação adequadamente e para que o processo de ensino aprendizagem e inclusão não estejam fadados ao fracasso. Esta estrutura da grade de formação inicial do professor é abordada por Dourado:

As novas DCNs definem a seguinte estrutura e currículo dos cursos de formação inicial. Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos de educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (DOURADO, 2015, p. 11)

Essa formação sobre o respeito às diferenças nos auxilia na nossa prática educacional diária no sistema prisional, pois nas unidades temos uma grande diversidade, já que abrigam pessoas todos os lugares do país (isto na Penitenciária Feminina Estadual de Sant’Ana) e do mundo (isto na Penitenciária Feminina da Capital), podemos encontrar diversidades isoladas ou grupal seja de etnia, social, cultural, de gênero, econômica, língua, religião, raça, entre outras.

Vale ressaltar que no que concerne à formação continuada dos professores e profissionais, ligados diretamente ao tema do ensino do sistema prisional entre outros é muito escassa ou mesmo rara, o projeto pasta Educação nas Prisões deixa a desejar neste aspecto. Além do mais se tem material pouco material publicado que aborde este tema. Para tanto, é preciso que estejamos preparados para o que estamos por vir para não cometermos deslizes com nossas opiniões, pois nas salas dessas escolas prisionais você pode encontrar todo o tipo de diversidade, devendo assim estar aptos a lidar com a diversidade deste público alvo.

Muitas vezes as alunas falam de como era na “escola da rua”, a maioria lembra de aspectos positivos da escola, mas também lembram dos motivos que as levou a aparem com os estudos: umas alunas falam que pararam de estudar pois não tinham se quer o que comer e precisavam ajudar os pais trabalhando; algumas que desde sempre percebiam que não se sentiam mulheres e com isso via como eram os olhares das outras crianças e por isso na primeira oportunidade deixou a escola; outras dizem que na família delas ninguém valorizava o estudo, por isso desistiram; até dizem que deixaram a escola era pois lá era chato. A maioria das alunas diz que voltaram para a escola por conta da remição de pena pelo estudo, que ajudará a diminuir seus dias na prisão.

A inicial lei que trata sobre a remição é a Lei de Execuções de 1984, que foi alterada pela Lei 12.433/11, alterando que além do trabalho os presos estando em regime fechado ou semiaberto tem direito a remição pelos estudos (Brasil, 2011a apud RAMOS, 2015, p.38) “um dia de pena a cada 12 horas de frequência escolar –“atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior ou, ainda, de requalificação profissional – divididas, no mínimo, em 3 (três) dias”

As apenadas que pensam apenas na remição não conseguem se adequar às normas e ao convívio diverso da escola e continuar com os estudos ocasionando a desistência. Porém, as reeducandas que entraram na escola pensando na remição, em terminarem os estudos, e uma vez estando na escola e se permitiram “voltar” a aprender, se adequaram as normas e a estarem no convívio de outras pessoas além de sua parceira de cela, normalmente afirmam que no momento que vão para a escola se esquecem do lugar que estão e dos problemas.

No ambiente escolar além de conteúdos temos a socialização, o diálogo, opiniões diferentes, ouvimos uma música ou vemos a um filme sobre o tema das aulas, debatemos sobre temas da atualidade e das aulas, tudo na busca de facilitar a reinserção a sociedade. Estas alunas cometeram crimes sim, mas estão cumprindo sua pena, como estabelecido por lei, e não devemos esquecer que também são seres humanos e cidadãs brasileiras que merecem outra chance.

A escola pode ser a porta para novas oportunidades para quando as reclusas vieram a deixar a unidade de detenção. Porém, as mesmas devem ter consciência de que terão que estar preparadas para opiniões diferentes, para compreender as mudanças e as permanências no espaço e no tempo, e que deverão assumir uma nova postura para irem a busca de emprego, postura esta diferente à adquirida dentro da prisão. Sendo assim, terão que se readaptarem na busca de quebrarem a visão da sociedade e de si mesma como “ex-presidiárias”, para conseguirem enfrentar a árdua sobrevivência “livre”.

A prisão proporciona a organização dos delinquentes desencadeando uma nova socialização para o crime. No entanto, este não é o único fator que leva a não reintegração do condenado à sociedade, existem outros fatores como o estigma de ex-presidiário que o condenado carrega ao sair da prisão, junto a isso, a falta de políticas públicas que assegure ao apenado continuar o processo de reintegração fora da penitenciária. PORTUGÊS (2001, apud MELLO e SANTOS, p.4)

Além do trabalho cotidiano visando a inclusão, temos outra forma de inclusão neste projeto de Educação nas Prisões. O certificado de conclusão de curso virá com o nome da escola vinculadora do projeto, Escola Estadual Professor Antonio Lisboa, e não com o nome da unidade penitenciária, como mostram as Diretrizes.

Ainda garante a conclusão dos estudos das alunas que estudaram. A questão do diploma é uma motivação para as alunas e suas famílias, pois a maioria destas mulheres são mães e, como mencionei, só ficam na escola as alunas que realmente querem mudança, elas querem dar exemplo aos seus filhos e filhas, netos e netas, a suas mães e pais, mostrando que erraram mas que estão em busca da mudança.

Qualquer atividade diferenciada serve de motivação. Em 2014, tivemos a cerimônia de conclusão de alunas na Penitenciária da Capital, onde as concluintes eram do ensino fundamental I e II e do ensino médio. As que concluíram o fundamental I e II ficaram bastante felizes e diziam que não iam desistir, assim como as alunas não concluintes também disseram. As que concluíam o médio diziam da saudade que sentiria da escola, colegas, professores. E as reeducandas que foram assistir à formatura que não eram alunas falavam da vontade que ficaram de estudar, e já pediam para dar os nomes para a escola pois existe uma capacidade de alunas que a escola comportam. Foi tudo muito gratificante e lindo, as alunas usaram becas azuis, teve um coral muito animado, aluna oradora e ao fim teve um coquetel para as formadas e os convidados.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Embora estejamos cotidianamente passando por dificuldades, sejam elas da nossa alçada ou não, é importante que estejamos firmes em nossos objetivos que são educar e incluir visando a formação e o desenvolvimento da autonomia e da criticidade das alunas, para que estas pratiquem a democracia e se promova a igualdade, pois é um lugar que você consegue desenvolver muitas atividades diferentes, dentro do possível, que as alunas gostam e participam das mesmas. É um ambiente que nos leva a refletir sobre a condição do ser humano enquanto aprendiz, que você pode ajudar a reconstruir uma meta de vida, de trabalho, de responsabilidade social, e que no fim você a sensação que não é perda de tempo, como muitos pensam.

Para tanto, é preciso que os setores responsáveis pela formação continuada do professor desenvolvam e efetivem projetos que tenham foco no ensino das unidades prisionais, projetos estes que devam capacitar aos professores sobre um norte de conteúdos, melhor forma de abordagem com as alunas e para realização das aulas, que evidenciem formas de inclusão dentro de um espaço tão restrito, que forneça preparação pedagógica adequada, além de palestras sobre a segurança: o que pode e o que não pode, evitando possíveis constrangimentos futuros uma vez que muitos professores não são preparados e quando chegam com vestes que não se encaixam nas normas têm a sua entrada, naquele dia, barrada ficando impedido de adentrar e realizar o seu trabalho.

É preciso que todos nós envolvidos no projeto Educação nas Prisões tenhamos os mesmos objetivos, dedicação e compromisso para que o projeto cada vez mais se fortaleça e assim cheguemos ao fim esperado e obtenhamos o nosso sucesso e das alunas, que são as que mais necessitam do mesmo já que os estudos contribuem para o mundo do trabalho, as relações sociais e realizações pessoais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Resolução n.º 04/2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
- BRASIL. **Lei de Execução Penal.** Lei Nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 20 julho de 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica:: concepções e desafios.. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p.299-324, abr./jun. 2015. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> . Acesso em: 26 de julho de 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MELLO, Fábio Mansano de; SANTOS, Leonardo Moraes dos. **Reflexões sobre a educação escolar no sistema prisional**.2009. Disponível em: <<http://docplayer.com.br>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

RAMOS, Ellen Taline de. **Educação escolar e formação de mulheres presas**. São Paulo: LCTE Editora, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas – 2015. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/9718.pdf>. Acesso 26 de julho de 2016.

7- A relação entre educador e população privada de liberdade na Educação de Jovens e Adultos. Autor: José de Lima Marques

Sobre o autor: professor da Rede – Escola Estadual Barão de Piracicaba, Rio Claro, Diretoria de Ensino de Limeira.

RESUMO

Este estudo traz uma reflexão sobre a relação de afetividade entre os educadores da educação jovens e adultos (EJA) prisional e a da população privada de liberdade, no qual os educadores são vistos como um exemplo de cidadania. Vale ressaltar que o espaço institucional e a formação dos educadores e da sociedade passam ser entendidos como um movimento dinâmico que influencia diretamente a vida da população inserida no contexto de relações entre população privada de liberdade e educadores. Buscam nova identidade do seu “eu” e de seu sujeito, como ponto de partida para a reconstrução de uma nova vida em sociedade. Tendo o educador como transformador de novas possibilidades de mudanças, éticos e uma visão de mundo diferente.

INTRODUÇÃO

Entendemos que discutir o processo de ressocialização da população privada de liberdade é um processo que não se limita a ações isoladas de uma diretoria ou setor específico das casas correccionais; implica também em oportunizar acesso à educação, a informação e além do fortalecimento de vínculos familiares e com o próximo, em busca de cidadania e identidade. A análise do contexto que norteia a sociedade carcerária possibilita entender a relação dos educadores com as da população privada de liberdade, com a garantia fundamental à ressocialização. Neste contexto, cumpre colocar o direito a educação em prol de uma sociedade no centro da discussão, uma vez que, a partir de balizamentos, buscará estabelecer uma relação do sujeito e do profissional de educação no ensino prisional.

Muitos indivíduos que entram no crime chegam ao sistema prisional sem terem concluído os estudos. Alguns dos fatores são: pobreza, convivência familiar, ambição, violência e a exclusão social que infelizmente influenciam diretamente nos desempenhos desses sujeitos e nas relações educacionais e do convívio da cidadania social.

A proposta deste estudo gira em torno de dar amplitude à perspectiva subjetivista no âmbito de análise do relacionamento entre as partes de ensino e aprendizado, em defesa de uma visão interdisciplinar e interligação entre o indivíduo, o sistema educacional na prisão e a visão com o educador.

Nesse raciocínio, temos a sociedade que está sempre em evolução predominante, relativo ao ser humano e o próprio estado, tendo a Constituição Brasileira como a tutela da liberdade social em que não se deve ferir garantias fundamentais do homem que venha a incorrer na norma proibitiva, a pretexto de deixar a sociedade mais informada e conhecedora das faces dos supostos transgressores da ordem pública.

Com base nisso, tem-se o seguinte questionamento: Que educação é essa? Como são vistos os professores para a sociedade carcerária? Qual a expectativas dos profissionais? Até que ponto a educação ressocializa o detento a estar apto a conviver em sociedade? O que ensinar para o público em regime de reinserção? Como são vistos os reeducando pela sociedade em geral? Certo é que, o educador (professor) também passa a ser educando (a) (aluno) (a), são trocas de conhecimento, enfatizando o social entendimento ético da cidadania.

O espaço educacional dentro da prisão não é apenas de caráter pedagógico, terapêutico ou técnicas de aprendizagem para uma boa vivência para a população privada de liberdade, mas também para dobrar-se a cooperação e a intencionalidade do saber e da identidade do “eu” de seus hóspedes, e dos educadores, como ponto de partida para a reconstrução de uma nova identidade. A escola dentro da prisão não serve apenas como um instrumento de normatização dos saberes da grade curricular, mas sim voltado para transmissão de valores morais, éticos e uma visão de mundo diferente dos vividos na comunidade escolar regular, possibilitando a população privada de liberdade outro olhar através dos educadores, como um exemplo de cidadania, com possibilidade de associar a luta da vivência, para o enfrentamento de um futuro melhor, pois especificadamente parte de cada sujeito.

O professor (educador) tem a oportunidade de preencher o tempo a fim de desenvolver o espaço e a criatividade dos alunos, estimulando a indagação, o interesse de desafiar a curiosidade, proporcionando alcançar o objetivo (Polya, 1887).

Neste trabalho, a motivação e reflexões sobre o tema relação entre educador e população privada de liberdade, da educação de jovens e adultos (EJA), parte pelo pressuposto de que esses sujeitos sejam bem vistos pelo mundo, em vários aspectos e nos diversos os níveis de classes sociais. Diante dos desafios apresentam também as demandas dos vividos nas dimensões de humanidade, por já estar inserida na sociedade em construção, em busca de uma identidade de desenvolvimento, racionalidade e conduta na busca do processo de instabilidade social. Isso pressupõe que o indivíduo esteja preparado e exemplificado pela orientação e demanda dos educadores. Portanto a educação em uma sociedade em mudança, exige que os agentes, passa a discernir a sociedade, nas diversas sociabilidade, como reintegração da personalidade padrão de equilíbrio social.

METODOLOGIA

Neste estudo, buscamos compreender a relação de entendimento e acolhimento entre os sujeitos educadores (as) e da população privada de liberdade, vindo através da análise entre as relações.

A educação na perspectiva de socialização e ressocialização das presas pelos aspectos educativos encontram nos educadores um instinto comportamental para uma boa relação de sujeito e sociedade e suas perspectivas de um mundo melhor no sistêmico Estado e de Direitos Humanos.

O homem em sua fragilidade necessita de outros seres, semelhantes, para que o defendem e amparem quando criança e posteriormente pelo resto de sua vida (ONOFRE 2007). A educação jovens e adultos (EJA) para a ressocialização é a lógica de que por meio dela buscam o tempo perdido ou excluído da sociedade. Saliente-se que há relevância na temática, já que está ligado ao direito constitucional-penal e a evolução social e de cidadania para que os presos custodiados pelo Estado sejam inseridos na sociedade.

Assim, a metodologia a ser adotada é no sentido de, tanto quanto possível, construir um panorama em torno da problemática que envolve a sociabilidade e a educação da população privada de liberdade pelo Estado garantidor, trazendo o direito constitucional-penal ao centro da discussão, norteado pela formação da identidade do sujeito.

REFERENCIAL TEÓRICO

Professor (educador) num ambiente fechado, e perfeitamente concebível que a população de aprisionados (as), valorize a presença do profissional de educação, pois o mesmo traz informações culturais, políticas e bem-estar social. “Cabe ao professor (educador) conhecer as condições da realidade para que selecionem o conteúdo significativo que orientem as ações de adequar ao aprendizado da população envolvida” (ONOFRE, 2014). A escola passa a ser um espaço, que possa viabilizar os determinantes de qualidade, constituído no cotidiano e na inter-relação entre Professor (educador) e população privada de liberdade.

Por conseguinte, e percebido a real necessidade da análise entre os sujeitos, nessa perspectiva de socialização cabe ao professor (educador) transformação, relacionar tempo-espaço com a possibilidade de mudanças, reabilitação do sujeito buscando a adaptação no convívio social. Através do EJA possa almejar formação do sujeito, a ampliação do conhecimento, a leitura de mundo mais consciente, e um olhar que despertem criatividade para a superação das contradições.

Não se pode pensar em garantias, de direitos a educação, sem antes observar a relação dos sujeitos envolvidos com o Estado. Neste sentido, dispõe Freire ao tratar do tema: “a educação e permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem sua finitude” (Freire, 2001).

Nessa órbita, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 confere ao indivíduo a garantia ao direito à cidadania, direito inerente à personalidade, vindo a estatuir no âmbito da constituição. Assim, os coloca em um capítulo que os adjetivos como “fundamentais” a revelar a vontade do constituinte de sublinhar e de tornar efetiva essa qualidade do sujeito na sociedade.

O homem privado de liberdade apenas o tempo e que permite dimensionar seu espaço, mantendo relações de vivência no mundo que os cerca. A educação tem o papel dimensional no processo de sociabilidade e reinserção do sujeito.

A Educação não é, pois, um processo de adaptação do indivíduo a sociedade. O homem deve transformar a sociedade para ser mais. (...) O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz homem história. (FREIRE, 1986)

Segundo Freire (1986), O sujeito que permite através do tempo realizar ações, e fazer historia através de seu desenvolvimento intuitivo, a partir de uma consciência crítica que ao mesmo tempo, lhe permite criar dentro do seu próprio espaço de vivência.

A conscientização e um compromisso histórico (...), implica que os homens assumam seu papel dos sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (...), esta baseada na relação consciência – mundo. (FREIRE, 1996).

Segundo Martins (2010), A relação coletiva traduz-se em fenômeno coletivo transformando e renascendo uma nova identidade de sujeito. No cotidiano com seu espaço e situações, cada sujeito busca sua visibilidade no espaço de vivência.

A identidade e constituída pela suspeita e pela desconfiança. E assim que produz o preconceito, desconfiança o julgamento baseado em suposições em seus próprios temores. O mundo da casa e o mundo da confiança em oposição ao mundo da rua, que é o da desconfiança. (MARTINS 2010).

De acordo com Bogo (2010), o comportamento social é, em parte, a manifestação daquilo que queremos alcançar e buscamos no nosso dia-a-dia, realizando uma melhoria de expectativa de vivência coletiva histórica. Pois todo ser é um ser incompleto, vive em sociedade e nela desempenha funções, que são favoráveis a ele e ao próximo.

A identidade por sua vez, manifesta-se pela unicidade entre natureza e cultura em oposição a outra identidade. Cada ser humano possui suas próprias capacidade de ação e imaginação. A causa é a consciência que das contradições que assegura a confiança para desenvolver ações. (BOGO 2010).

Considerar as atividades de trabalho desenvolvidas no interior da prisão como sinônimo das atividades educativas revela a concepção de Educação que inspirava os responsáveis pela organização da vida carcerária, coerente com as considerações de Foucault (1986) sobre o trabalho nas prisões. “O trabalho penal deve ser concebido como sendo por si mesmo uma maquinaria que transforma o prisioneiro violento, agitado, irrefletido em uma peça que desempenha seu papel com perfeita regularidade.” (FOUCAULT, 1986).

Para essa reflexão, “curte” entender o caráter, excepcional, compreender o indivíduo e a sociedade para Onofre (2007), “o homem, é o único responsável pela construção de sua própria natureza humana. Com o passar do tempo constrói sua própria forma de viver no mundo, de ser no mundo.” (ONOFRE 2007).

E nesse contexto Freire, (1979) vai definir uma visão de mundo que:

Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”...

... Tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência, pois implica na esfera de aprender a realidade.

No coletivo o homem se constrói o seu habitat e a forma de vivência em comunidade, a visão dos educadores é como um espaço de diálogo e emancipação como o mundo, pois buscam neles o suporte e idealismo quanto à espontaneidade de dialogarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciar-se a necessidade constante de desvendamento dos conflitos e contradições que estão presentes nas relações sociais, principalmente no sistema prisional. Tal caso leva a reflexão sobre a formação dos educadores e da sociedade, entendida como um movimento dinâmico que influencia diretamente a vida de todos os membros deste contexto de relações.

Nesse trabalho buscamos a sensibilização, a formação integradora e humanizadora para com a comunidade, a importância do profissional de educação no sistema prisional.

Assim, acreditamos que estudar as relações entre educadores e da população privada de liberdade, possa para uma reflexão sobre o melhor desenvolvimento das práticas educativas no sistema prisional na educação jovens e adultos. Compreender a relação da população privada de liberdade com educadores para o intuito de ressocialização nos leva a crer que as ações dentro da prisão não são apenas educação, mas também busca da cidadania, com mecanismos de humanização e inserção social de todos, por meio da redução da desigualdade social e busca do conhecimento a fim da garantia de oportunidades dignas de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGO, Ademar. *Identidade e Luta de Classe*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13.163, 9/09/2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm Acessado em setembro 2015.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.
- _____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessária a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- MARTINS, José de Souza. *A Sociabilidade de Homem Simples*. São Paulo: Contexto, 2010.
- ONOFRE, Elenice Maria Camarosano. *Educação Escolar Entre as Grades*. São Carlos: EdUFSCAR, 2007.
- _____. *Educação Escolar na Prisão*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- POLYA, G. (George), 1887- *A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático*/ tradução e adaptação Heitor Lisboa de Araujo, - Reimpr. – Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

8- A Educação para as Relações Étnico-Raciais e suas interfaces com a EJA nas prisões. Autoras: Ana Carolina de Lima Mendes e Débora Cristine Teixeira

Sobre as autoras: atuam como professoras em classes de EJA no sistema prisional, na Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos.

RESUMO

O artigo em questão trata da importância do ensino de história e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas brasileiras. Segundo as Diretrizes Curriculares a intenção é acabar com as desigualdades sociais, as discriminações étnico-raciais que ainda afloram dentro da sociedade. Portanto, faz-se necessário proporcionar aos alunos da Educação Prisional-EJA um projeto interdisciplinar que contemple a temática em questão nas áreas do conhecimento, ampliando assim o repertório dos alunos e possibilitando reflexões e possíveis desconstruções de estereótipos construídos ao longo da história. É sabido que quanto maior o contato dos alunos com a cultura e a história dos países africanos, suas lutas pela emancipação, a construção da identidade deste povo e o impacto que tem na cultura brasileira, permite ao aluno compreender melhor sua origem, a do outro e conviver de forma mais humana e solidária na sociedade em que pertence.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a escola é um espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas e discriminatórias. Ela se apropria de saberes e desconstrução das hierarquias entre as culturas. Reconhecimento e resgate da história e cultura afro-brasileira e africana como condição para a construção da identidade étnico-racial brasileira. O papel do professor é de suma importância, pois ele é o sujeito do processo educacional ao mesmo tempo aprendiz da temática e mediador entre o aluno e o objetivo da aprendizagem, no caso, os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais. As Diretrizes Curriculares são o alicerce que contempla a efetivação de uma pedagogia que respeita as diferenças e sendo assim, trata a questão racial como conteúdo interdisciplinar durante todo o ano letivo, estabelecendo um diálogo permanente entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola (Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais 2006).

A modalidade EJA na atual Constituição Brasileira também garante o direito ao Ensino Fundamental e Médio obrigatório, inclusive para jovens e adultos, institucionalizando a educação como direito, compreendida como “o pleno desenvolvimento da pessoa para o trabalho” (Constituição Federal 1988, art.205). Quando chegam à EJA, em sua maioria, jovens e adultos estão desmotivados, vêm de anos de afastamento da escola e, ainda, de muitos processos de exclusão vivenciados em diferentes momentos da vida e por motivos distintos: social, educacional, racial e de gênero. Considerar tais aspectos aponta a necessidade de tomar o adulto, mas especialmente a juventude, como um grupo heterogêneo, caracterizado para além da faixa etária, considerando-se outras variáveis relativas às condições de vida e ao pertencimento étnico-racial dos sujeitos.

Além de considerar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA trazem consigo, é necessário construir propostas pedagógicas a partir da vivência cotidiana dos alunos, de suas práticas sociais e profissionais, religiosidade, opções de lazer e suas vivências socioculturais.

Estudos recentes destacam que o contexto e os processos vividos pelo alunado da Educação de Jovens e Adultos não devem ser compreendidos e analisados somente pelo viés da desigualdade social, mas também pela desigualdade racial, pois segundo Gomes (2004), pesquisas constataam a forte presença

da população negra na EJA. Suas histórias de vida e trajetórias escolares são atravessadas por uma série de desigualdades e pela presença constante da violência.

Segundo Cunha e Silva “é urgente alargar nossa percepção acerca das dimensões formativas nos tempos e espaços escolares, nas relações que são constituídas no cotidiano. Pensar uma escola inclusiva é conferir relevo aos sujeitos e elaborar entre eles, e com eles, um projeto a ser vivido dia a dia.”

Mudando o olhar do estilo da modalidade EJA tradicional e incluindo-a na modalidade Educação Prisional- que teve início em outubro de 2012, visando a prioridade do ensino para as pessoas privadas de liberdade, ao qual vamos dar ênfase, pois o artigo trata da inclusão de um projeto pedagógico na modalidade citada.

O preconceito como atitude não é inato, ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa, ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto.

As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda (GOMES, 2004).

A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade (GOMES, 2004). Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial tendo a escola um papel importante a cumprir nesse debate.

O presente artigo tem como finalidade mostrar a importância da realização de projetos didáticos em sala de aula que são pautados na Lei 10.639/2003 e Lei 11.445/2014 que torna obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas brasileiras. Assim, dando condições de aprendizagem, permitindo ao aluno compreender melhor sua origem, a do outro e conviver de forma mais humana e solidária na sociedade em que pertence.

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA

CENTRO DE RESSOCIALIZAÇÃO PRISIONAL DE OURINHOS

UNIDADE ESCOLAR VINCULADORA: E.E. PROFESSOR JOSÉ PASCHOALICK

EQUIPE GESTORA:

Diretor (a): Claudelina S. Pereira da Cruz

Coordenador (a): Pedagógico (a) Fundamental Anos Finais e Médio: Raquiele Ap^a. Spada

PROFESSORES:

Ciências da Natureza: Ana Carolina de Lima Mendes

Linguagens e Códigos: Débora Cristine Teixeira

EQUIPE DE APOIO: Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos

Dirigente Regional de Ourinhos: Sílvia Maria Rodrigues Nunes Cantarin

Supervisor (a) de Ensino: Sandra Regina Andrade de Oliveira

Supervisor (a) de Ensino: Edson Machado

Diretor (a) de Núcleo Pedagógico: Cleuza de Fátima Teixeira Romani

Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico:

LCT: Luciana de Paula Diniz

CNT: Maria Helena Lopes

CHT: Rosenei Aparecida Ribeiro Libório / Paulo Moroni

MAT. Willians Leite da Fonseca

Período: segunda quinzena de junho de 2016.

Público alvo: alunos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, Educação Prisional – EJA, totalizando 60 alunos.

METODOLOGIA UTILIZADA NA PRÁTICA

O projeto desenvolvido em sala foi interdisciplinar contemplando a temática em questão nas áreas do conhecimento – *Linguagem Códigos e suas Tecnologias* e *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*.

A atividade teve início com a apresentação do curta metragem “Vista Minha Pele” que é uma divertida paródia da realidade brasileira, para servir de material básico para discussão sobre racismo e preconceito em sala-de-aula. Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados.

Após assistirem ao filme foi solicitado aos alunos que formassem grupos de até cinco componentes para a discussão dos seguintes pontos: **1-** Refletir sobre o que significa ser branco no Brasil. **2-** A concepção que possuem em relação ao conceito de raça. **3-** As cenas que mais sentiram incomodados e por quê. **4-** As evidências de desigualdades relativas às diferenças étnico-raciais que já presenciaram no cotidiano escolar. **5-** Estratégias de combate a atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Em seguida, na exposição dos grupos foi destacado a importância dos alunos se apropriarem da origem do conceito biológico de raças humanas evidenciada no enredo do filme, assim como a importância de conhecerem alguns autores da literatura e da arte afro-brasileira por meio de releituras, bem como a identidade africana que vai se construindo nas artes.

Para concluir a atividade, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e interagir com o artista plástico ourinhense Clovis Afonso Costa, mais conhecido como Cacosta, o qual relatou sua trajetória de vida pessoal e artística, exemplificando por meio de suas obras como se deu o processo de criação e superação de situações de racismo.



Tela: Capoeira – CACOSTA



Tela: Caridade da rua - CACOSTA



Artista plástico **Cacosta** apreciando as releituras de suas obras “Capoeira” e “Caridade da rua” produzidas pelos alunos do Centro de Ressocialização – CR Ourinhos / SP.

RESULTADOS

Durante as atividades observou-se o envolvimento, a participação e a mudança de postura no processo de interação entre os alunos, o artista plástico Cacosta e os professores, observado pelos questionamentos e intervenções. Foi percebido por meio do diálogo, a apropriação dos conteúdos propostos e uma mudança de postura positiva frente aos problemas levantados, no que se refere ao racismo e a discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das atividades desenvolvidas em sala com os alunos, foi possível concluir a importância de trabalhar práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade no cotidiano da sala de aula, valorizando a diversidade étnico-racial. Saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. A importância da convivência pacífica frente às diferenças, visando à transformação de postura de tolerância e respeito ao outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998. Art.205.
- _____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* Brasília: SECAD, 2006.
- CUNHA, Charles Moreira; SILVA, Maria Clemência F. da. *A educação de jovens e adultos: a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula*. Belo Horizonte: Formato, 2004, p.181.
- GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>.
- GOMES, Nilma Lino. *Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as?* Belo Horizonte: Formato, 2004, p.84-85.

9- Relato – DE Osasco: O combate à discriminação e preconceito por meio das práticas pedagógicas. Autores: Armando Biscuola Filho e Carolina Oliveira Ribeiro

Sobre os autores: Armando atua como PCNP de Geografia na DE Osasco e Carolina atua como PCNP de História e interlocutora de ERER.

RESUMO

Este artigo mostra de maneira sucinta, a experiência realizada na Diretoria de Ensino Região Osasco com a Educação para Relações Étnico Raciais no ano de 2015. Nesta experiência, queremos ressaltar a importância de havermos esquematizado as ações, de forma que ocorreram no decorrer de todo o ano, desde o Planejamento Inicial. Também merece ênfase, o fato de que muitas unidades escolares, seus gestores e educadores, mudaram sua postura de entendimento da ERER, entendendo a aplicabilidade das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

INTRODUÇÃO

Entender a Educação para as Relações Étnico-Raciais e colocá-la em prática ainda tem se mostrado um grande desafio para a maioria dos educadores. A dificuldade em sair da “obrigatoriedade” do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e encarar o trabalho efetivo com uma mudança de paradigmas e estruturas alienantes que foram concebidas desde a educação básica é de certa forma o mote destas dificuldades. Esta relação desafiadora se estabelece muitas vezes pelo fato da formação eurocêntrica a qual fomos submetidos, dificultando a interlocução da temática em sala de aula. Somado a isso, o fato de estabelecer a interlocução com a necessidade da valorização de nossas raízes, por meio do conhecimento das culturas africanas e indígenas é fundamental.

Diante do levantamento deste diagnóstico, entendemos a necessidade de desenvolver ações na Diretoria de Ensino, que forneçam embasamento teórico e metodológico para a prática pedagógica dos professores e gestores das unidades escolares, focando o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar.

Percebemos que deveríamos oferecer uma capacitação conceitual sobre a temática, dada a fragilidade com que o tema foi tratado na Educação Brasileira desde sua concepção.

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA

Local: os eventos foram realizados na Diretoria de Ensino Região Osasco e nas 52 unidades escolares vinculadas à Diretoria de Ensino da região de Osasco.

Equipes de Trabalho Envolvidas: a Supervisora Edinéia Santos Pereira e a PCNP Carolina Oliveira Ribeiro, interlocutoras de ERER na Diretoria de Ensino e o PCNP Armando Biscuola Filho de Geografia, as equipes das 52 Escolas Estaduais sob jurisdição da Diretoria de Ensino – Professores e Equipes Gestoras das escolas.

Período: as ações ocorreram no decorrer do primeiro e segundos semestres do ano de 2015

Quantidade de Participantes: 52 professores de história, 52 professores de geografia, 52 professores de arte, 52 professores coordenadores.

Metodologia Utilizada: ao longo do ano desenvolvemos ações objetivando suscitar um trabalho com foco na Educação para Relações Étnico Raciais no currículo de todas as disciplinas envolvidas. Nosso objetivo era promover um trabalho com ERER ao longo do ano, e não somente com projetos pontuais. Para isso adotados os seguintes passos:

- Fevereiro de 2015 - envio de duas circulares a todas as escolas. A primeira orientava às escolas da necessidade da inserção das ações de ERER no Planejamento Anual dos professores conforme Leis 10.639/03 e 11.645/2008. A segunda solicitava uma equipe de interlocutores de ERER por escola que compreendia 1 Professor Coordenador, 1 professor por período, 1 responsável de aluno, 1 aluno e 1 representante do Conselho de Escola. Esta equipe faria a interlocução das ações que a escola estava realizando com a Diretoria de Ensino. Também solicitamos que as escolas preenchessem uma planilha com os planos de ação previstos para 2015.
- Orientações Técnicas para Capacitação de professores:
 - ✓ **História e Cultura Afro Brasileira no Currículo de História:** Realizamos com os professores de História estudos da inserção da cultura afro brasileira dentro do currículo oficial vigente, de forma que os professores puderam na prática, por meio de oficinas, analisar as diversas possibilidades de inclusão do tema,
 - ✓ **História e Cultura Afro Brasileira no Currículo de Geografia:** Realizamos igualmente com os professores de Geografia os estudos da inserção da cultura afro brasileira dentro do currículo oficial vigente, de forma que os professores puderam também por meio de oficinas, analisar as diversas possibilidades de inclusão do tema nas aulas de geografia.
 - ✓ **História e Cultura Indígena no Currículo de História – utilização dos recursos pedagógicos do Museu de Arqueologia e Etnologia/USP:** Trabalhamos com uma produtiva parceria com os educadores do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. Neste dia, levamos os professores de História para conhecerem o acervo do MAE/USP e conhecer as possibilidades do trabalho com os recursos pedagógicos que o museu oferece nas temáticas indígena e africana.
 - ✓ **História e Cultura Afro Brasileira no Currículo de Arte:** Os professores de Arte foram capacitados para a importância da inserção dos conteúdos relacionados a História e Cultura Afro Brasileira no currículo de arte. O encontro foi enriquecido com a presença da Profª Deise Santos Brito, que palestrou aos professores
- **O Papel do Professor Coordenador na Implementação, Avaliação e Acompanhamento das Ações de Educação para as Relações Étnico na Escola:** Para finalizar a sequência de capacitações, convidamos duas educadoras especialistas em educação na questão de africanidades, as Profª Juliana de Souza Mavoungou Yade e Profª Ellen Lima que ressaltaram aos professores coordenadores o papel fundamental como elo dos trabalhos nas suas unidades escolares.
- Novembro – Mostra dos trabalhos realizados pelas escolas na Diretoria de Ensino.

RESULTADOS OBTIDOS

Por meio do acompanhamento realizado nas escolas no decorrer do ano, percebemos um aumento nas discussões acerca da ERER. Em algumas unidades escolares houve o fortalecimento das ações que estavam sendo praticadas, assim como foi observada a preocupação da inserção dos conteúdos referentes às culturas africana e indígena nas aulas, em algumas disciplinas

PARCERIAS

Para realização destas ações, contamos com a parceria do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP – MAE. Ao final do ano, reafirmamos esta parceria para 2016 para novas capacitações.

Também contamos com a presença das palestrantes: Prof^a Juliana de Souza Mavoungou Yade, Prof^a Deise Santos Brito e Prof^a Ellen Lima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo foi elaborado com a intenção de socializar de forma sucinta o que temos realizado na Diretoria de Ensino para mobilizar a comunidade escolar com os trabalhos em ERER e subsidiar os professores para o trabalho curricular, conforme as Legislações pertinentes, Lei 10.639/2003 e 11.645/08.

Sabemos que muito ainda tem de ser feito, ainda existem muitas unidades escolares trabalhando de forma equivocada, o que nos leva a pensar em intensificar as ações para este ano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais: educação étnico-racial*. Brasília. MEC/SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf

CEERT. Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação. *Exercitando a Definição de Conteúdos e Metodologias*.

FUNARI, Pedro Paulo e PIÑON, Ana. *A temática indígena na escola*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. 2. ed. rev. São Paulo: Selo Negro, 2008.

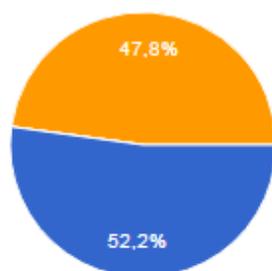
SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: História*. In: _____, *Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias*. São Paulo: SE, 2012. p. 25-27, 28-73.

UNESCO. Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.

ANEXOS

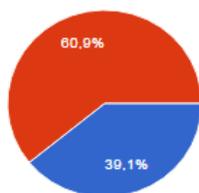
I) Resumo dos Dados dos Planos de Ação sobre ERER enviado pelas escolas em 2015.

As discussões do ERER estão presentes nas ATPC



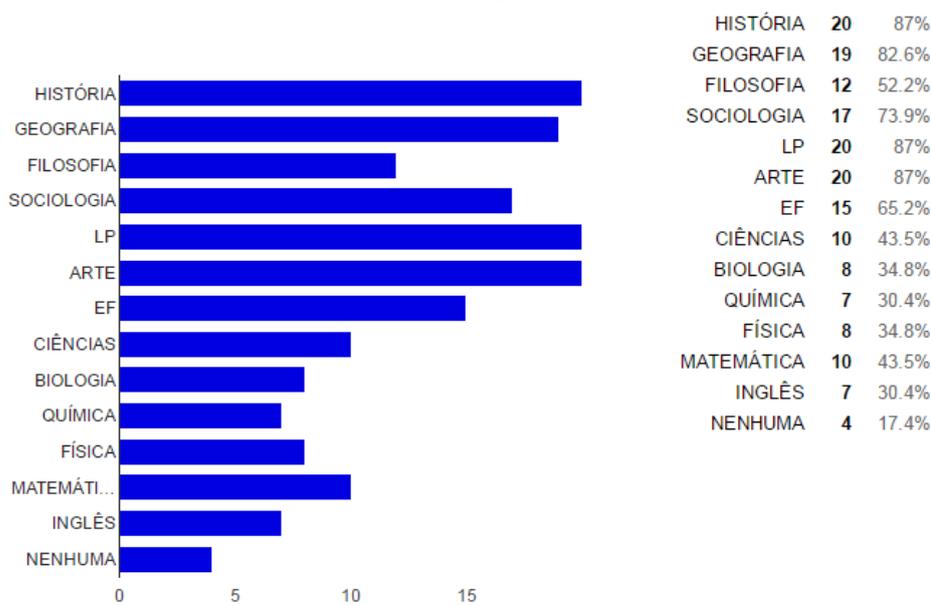
sim	12	52.2%
não	0	0%
às vezes	11	47.8%

São realizados projetos e Ações Interdisciplinares ao longo do ano?



Sim 9 39.1%
 Não 14 60.9%

Disciplina em que o conteúdo é abordado ao longo do ano, conforme planejamento anual que o professor entrega



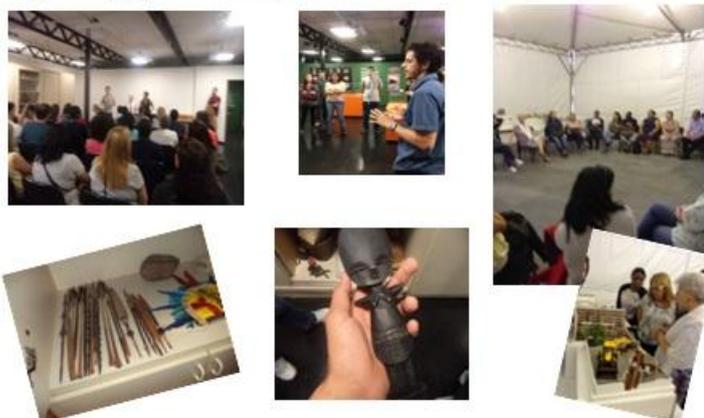
II) Orientações Técnicas

O Papel do Professor Coordenador na Implementação, Avaliação e Acompanhamento das Ações de Educação para as Relações Étnico Raciais na Escola. Fotos do autor:



História e Cultura Afro Brasileira no Currículo de Arte.

História e Cultura Indígena no Currículo de História – A Arqueologia Brasileira e o uso do kit pedagógico “Maquetes Táteis” – 30/09/2015



III) Acompanhamento das Escolas – Algumas ações foram acompanhadas “*in loco*”, outras foram enviadas por portfólio.

FOTOS DE TRABALHOS DESENVOLVIDOS EM
ALGUMAS ESCOLAS DA DIRETORIA DE ENSINO

EE Fanny Monzoni *Preparação das exposições*



EE Deputado Guilherme *Preparação das exposições*



EE Luiz Lustosa da Silva *Preparação dos trabalhos e exposições*



EE Benedicto Caldeira *Preparação dos trabalhos e exposições*



EE Francisco Matarazzo Sobrinho
Seminários, Apresentações, desfile “Beleza Negra”



EE Armando Gaban *Pesquisa, participação de fóruns e exposições
Projeto da Deputada Mirim na ASLESP*



IV) Mostra Cultural na Diretoria de Ensino – Novembro/2015



10- O corpo conta um conto: contando histórias do povo negro nas escolas.

Autora: Marlene Oliveira de Brito

Sobre a autora: professora da Rede estadual/DE Bauru. Pedagoga com especialização em Educação e Relações Raciais. Mestranda pelo Programa Docência para a Educação Básica pela UNESP/Bauru.

RESUMO

O artigo apresenta um relato de experiência do projeto “O corpo todo conta um conto”, desenvolvido nos anos de 2012, 2013 e 2014 com turmas de 5º ano do ensino fundamental. Por meio da palavra e do movimento, os estudantes descobrem as manifestações dos povos de matriz africana e reconhecem a sua própria origem pela arte. É um compromisso de levar aos estudantes o presente e o passado de alguns povos africanos e suas contribuições nas várias áreas de atividade humana. Trata-se de um trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, culminando em uma composição artística na dramatização do conto “O casamento do filho do vento” de Arlene Holanda², incluindo elementos da dança, a partir de material etnográfico da dança tradicional do povo Malinke³. Em 2012 o projeto recebeu o Prêmio Orirerê – Cabeças

² Inspirado no conto da tradição oral africana “O filho do vento” do povo koi-san – Povo nômade do sul do continente africano. Disponível no livro: GOMES, Lenice – Nina África: Contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades. São Paulo: Elementar, 2009.

³ Malinke, também chamado de Maninka ou Mandinga, um povo do Oeste Africano que ocupam partes da Guiné , Costa do Marfim , Mali , Senegal , Gâmbia e Guiné-Bissau . Falam uma língua Mandekan do Mandé ramo da família Níger-Congo. De acordo com informações disponibilizadas no site “Museu da casa brasileira”, os Malinkê são conhecidos pela tradição oral, passada há muitas gerações. Sua música e dança não tem relação com orixás ou outros contextos conhecidos como afrobrasileiros, sendo um dos grupos étnicos de maior riqueza musical, criatividade

Iluminadas, do Centro Cultural Humaitá⁴, em reconhecimento ao esforço de implementação da lei 10.639 de 2003⁵.

INTRODUÇÃO

Considerando o contexto escolar ambiente privilegiado, em termos de possibilidades de vivenciar experiências interculturais, o projeto assumiu o desafio de contribuir com uma educação que reconheça a diversidade étnico-racial como princípio de ensino. O interesse no desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica que abordasse a temática partiu da necessidade de problematizarmos nossa prática na condição de docentes, atuando no combate ao racismo, tendo a lei nº 10.639/03 como instrumento. A partir da compreensão da lei foi possível desenvolver uma prática pedagógica que saísse do lugar comum de levarmos para a sala de aula os povos negros apenas no contexto da escravização: o enfoque foi a contribuição na literatura, na arte, na cultura, na produção do conhecimento e a problematização das relações étnico-raciais na sociedade brasileira em uma perspectiva histórica. Pois, como nos esclarece Munanga,

[...] cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p.17).

A necessidade de propor ações dentro da escola partiu da seguinte constatação: ao nos atentarmos um pouco mais na busca de informações sobre a diversidade das culturas africanas, nos depararemos com um passado que está na história, mas não na escola (Fonseca, 2012). Essa omissão, além de configurar uma posição política, revela uma história construída propositalmente ao longo de milênios com o claro intuito de apagar a contribuição das mais diversas culturas africanas para história da humanidade. A proposta da Lei 10.639/03 é tirar o foco de uma história “eurocentrada”, evidenciando a história da África contada pelos africanos. O fato dos estudantes negros e negras conhecerem a história de seus antepassados, de se verem retratados e reconhecidos nos conteúdos programáticos das disciplinas escolares, tende a contribuir com uma formação que fortalece a autoestima, além de lhes oferecer condições de romper com o silêncio imposto simbolicamente.

É neste contexto que o presente trabalho atuou: como uma das possibilidades de ação nos anos iniciais da educação básica, de acordo com os preceitos da Lei 10.639/03, observando o posicionamento e percepções dos educandos quanto às relações estabelecidas dentro de seus espaços de pertencimento e na desconstrução de padrões ideológicos. O universo escolar além de proporcionar o encontro do indivíduo com o mundo social, precisa criar possibilidades de encontro dos indivíduos com outros indivíduos nos espaços que habitam. Encontros que permitam a reflexão e a percepção do outro em um contexto de relações pautado pela multiplicidade social e racial.

e aplicação social da arte. Antes mesmo do século XIII, já haviam inventado o bolon, um instrumento como o contrabaixo (3 ou 4 cordas), e a kora, uma harpa de 21 cordas. As músicas e danças são como uma trilha sonora de cada fase da vida, alegrando e fortalecendo as relações sociais da aldeia.

⁴ Centro de Estudo e Pesquisa da Arte e Cultura Afrobrasileira de Curitiba, Paraná.

⁵ A Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental ao ensino médio.

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA

O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Professora Ada Cariani Avalone, localizada na cidade de Bauru - interior do estado de São Paulo e pertencente à Diretoria de Ensino de Bauru. Foi desenvolvido nas turmas de 5º ano do ensino fundamental pela professora da turma e envolvendo os professores de Arte e de Educação Física⁶. Com início em 2012, o projeto continuou sendo desenvolvido com as turmas de 5º ano dos anos de 2013 e 2014⁷, com a participação direta de 98 estudantes no período. Trata-se de um projeto interdisciplinar envolvendo as áreas de Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, História e Geografia. Entre os objetivos do projeto, esteve a possibilidade de contribuir com a aplicação da lei 10.639/03 que, entre outras questões, prescreve tratamento na perspectiva histórica e positiva das contribuições dos diversos povos africanos nas várias áreas de atividade humana.

O projeto desenvolvido explorou o conhecimento de alguns povos africanos com elementos característicos da vivência cotidiana, da arte tradicional, da linguagem da dança e da tradição oral, por meio de contos. Essas linguagens foram levadas à apreciação e experimentação a partir de material etnográfico da dança de povos africanos da nação Malinke, dos contos da tradição oral do povo Koi-san e da arte tradicional do povo Kassena de Burkina Faso.

Direcionado aos estudantes de quinto ano do ensino fundamental, o projeto “O corpo todo conta um conto” estruturou-se a partir dos seguintes objetivos: dar mobilidade à aplicação da lei 10.639/03 que prescreve, entre outras questões, o tratamento numa perspectiva positiva das manifestações e contribuições dos diversos povos africanos; contribuir com a pesquisa, o estudo e a construção de uma prática educacional no cotidiano escolar que contemple a temática relacionada às culturas e histórias africanas e de seus descendentes; ampliar a visibilidade dos sujeitos históricos da nossa matriz cultural, enfatizando o continente africano, a diversidade de suas culturas, histórias e habitantes; superar a imagem deturpada de uma África única através de atividades de pesquisa sobre danças tradicionais, desenhos e contos da tradição oral, fruto das manifestações de alguns de seus povos; possibilitar a apreciação e experimentação de elementos da linguagem do movimento a partir de material etnográfico da dança tradicional dos povos Malinke; buscar uma aproximação entre as linguagens da dança e de elementos da linguagem teatral na exploração espacial do movimento corporal e da expressividade; possibilitar situações de apreciação e vivência dos elementos da dança Malinke com apoio na aproximação da linguagem do movimento proposto por Rudolf Laban; propiciar a apreciação da tradição oral africana por meio dos contos etiológico africanos.

No projeto O corpo todo conta um conto, por meio da palavra e do movimento, os estudantes descobrem os povos de matriz africana e reconhecem a sua própria origem pela arte. O projeto pode ser observado a partir da reportagem da TV Unesp – Bauru, disponibilizada no Canal Futura, disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=kNQ_c8TmBIE >.

⁶ No ano de 2012 o projeto contou com a contribuição direta dos professores Nilza Coqueiro (Educação Física) e Alexandre Furlan (Artes).

⁷ Em 2015 e 2016, o projeto foi ampliado e reorganizado pela professora idealizadora, designada para função de vice-diretora, na forma de intervenções na unidade escolar com exposição, palestras, oficinas e atividades em parcerias com a Universidade pública, com membros de coletivos e educadores voluntários.

METODOLOGIA UTILIZADA

O projeto foi desenvolvido com uma sequência de procedimentos e atividades ao longo do ano letivo, culminando com uma composição artística teatral que reuniu o conto etiológico⁸ inspirado em conto africano, elementos da dança africana malinke, do traço geometrizado das máscaras africanas e da decoração das casas do povo Kassena.

DIAGNÓSTICO: No 1º bimestre letivo foi recolhido junto aos estudantes da turma material que evidenciou o que elas conheciam sobre dança e o que entendiam por movimento. Foram realizadas dinâmicas de entrevistas e registro escrito sobre as danças que conheciam e apreciavam. O diagnóstico também forneceu informações sobre como as crianças experimentavam essa linguagem. Ainda no 1º bimestre e, paralelamente ao trabalho com a linguagem da dança, exploramos alguns contos e recontos etiológicos infanto-juvenis da tradição oral de vários grupos africanos.

A escolha dos contos etiológicos como base do projeto tem relação com o que aponta Arboleya (2008), ao esclarecer que o gênero infantil oportuniza a partir de sua narrativa, influências na concepção estética e no sentido de beleza da criança, especialmente, a partir da identidade étnica e cultural e da própria imagem que se constrói de cada personagem a partir de sua experiência no enredo da história.

As crianças fizeram leituras de contos etiológicos, pesquisaram sobre suas origens e realizaram produção textual com as características do gênero. Um conto foi escolhido para a composição artística reunindo a dança e elementos da linguagem teatral: o conto “*O casamento do filho do vento*”, de Arlene Holanda, baseado em conto tradicional do povo Koi-san. A escolha teve relação com as possibilidades que o conto apresentou em termos exploração do imaginário, da criação e expressão, com linguagens que envolviam o movimento corporal, o espaço cênico e os sons.

APRECIÇÃO/RECEPÇÃO: *A dança africana malinke*⁹: a dança que evoca o estado de presença. No 2º bimestre foram apresentados aos estudantes vídeos, previamente selecionados, com a dança tradicional do povo Malinke. O material para apreciação é parte do resultado de documentário realizado por pesquisadores e por uma rede de TV americana: as imagens reúnem ritmos Malinke, danças e canções da Guiné. Filmado inteiramente em locações no composto Famoudou em Conakry, Guiné em 2008. Conforme a descrição dos autores, os vídeos oferecem uma visão íntima de um dos maiores percussionistas e legados familiares do nosso tempo: são ritmos, danças e canções a partir da fonte. Além desse material etnográfico, também foram motivos de apreciação vídeos com momentos previamente selecionados, em função da idade do público alvo participante, com a linguagem do movimento proposto por Rudolf Laban. Os vídeos são parte de uma sequência que trazem coreografias com base na proposta de Laban: são denominados “Colloque Rudolf Laban” – e distribuídos numa sequência de 3 partes. Parte dos componentes do movimento estudados e propostos por Laban foram objetos de apreciação e estudos a partir de material etnográfico da dança dos povos da etnia Malinke: tanto em suas formas – *espalhar e recolher* – como em seus componentes – *espaço tempo, peso e fluência*. O estado de presença, o vigor

⁸ Contos etiológicos são histórias criadas para explicar e dar a razão de ser de um aspecto, propriedade, caráter de qualquer ente natural. Assim há contos para explicar o pescoço longo da girafa, o porquê da cauda dos macacos”, etc. (Folclore. Rio de Janeiro, 1919, página 20).

⁹ Na dança malinke, segundo Tomaz Costa da UFSC, a música é marcada pela presença do djembe, tambor tradicional em forma de cálice, tocado pelo djembefola (tocador de djembe) que maestria os outros instrumentos e djembes. A dança é vigorosa e intensa, seguindo os tambores e os ritmos em sincronia livre e simbiótica, tendo momentos de coreografia e momentos de improviso junto ao djembefola. O encontro dos corpos e tambores evoca a alegria de viver, a espontaneidade, a simplicidade, o estado de presença. Disponível em UFSC-TOCK. Muitamistura. Grupo Abayomi traz cultura afro-contemporânea ao festival. DCE da UFSC. Disponível em < <http://ufscstock.com/muitamistura/artes-o-corpo/perscussao-danca-afro/>> Acesso em 03 de março de 2012.

dos corpos em movimento, a mescla de coreografia (coletiva) e improvisado (individual), a sincronia dos movimentos com o ritmo ditado pelo som, que estão totalmente presentes na dança Malinke, foram objetos de apreciação e estudo, tendo por base os componentes propostos por Rudolf Laban.

LEITURA DA DANÇA: No 3º bimestre foram realizadas oficinas em que as crianças tiveram a oportunidade de: 1º. Relacionar elementos observados na dança Malinke com os componentes essenciais do movimento corporal elaborados por Laban: espaço, tempo, peso e fluência; nas formas espalhar e recolher. 2º. Observar na dança tradicional dos Malinke como os movimentos são integrados às ações do cotidiano, uma vez que são também os movimentos e gestos naturais que compõem a expressão corporal da dança Malinke. 3º. Realizar juntamente com a professora de Educação Física dinâmicas que envolveram um processo de exploração, experimentação e criação de movimentos corporais apoiados no método Laban.

DESENHANDO UM CONTO: A geometrização das formas no desenho de povos africanos. Durante o 4º bimestre foram realizadas atividades para a composição do cenário da dramatização do conto. Para tanto, foi apresentada aos estudantes uma característica presente na arte tradicional de alguns povos africanos: o traço geometrizado. Essa característica pode ser observada, especialmente, nas máscaras africanas, no entanto outras manifestações puderam ser pesquisadas. No desenvolvimento do projeto apresentamos imagens do povo Kassena, do país africano Burkina Fasso, cujas habitações são marcadas pelo traço geometrizado na decoração das paredes. Os estudantes realizaram pesquisas orientadas, conhecendo alguns dos povos de origem das máscaras africanas e do traço geometrizado, assim como o significado desses elementos nos diversos grupos africanos.

Após a pesquisa, os estudantes que não participaram diretamente dos ensaios da dramatização do conto, confeccionaram os painéis com o traço geometrizado, as máscaras e os figurinos que formaram a composição do cenário para apresentação.

DANÇANDO UM CONTO: Composição teatral reunindo elementos da arte e da tradição oral africana. O 4º bimestre foi dedicado à criação coletiva da composição com a proposta apresentada às crianças: a dramatização do conto escolhido, reunindo, fundamentalmente, os elementos explorados na linguagem da dança, apoiados nos estudos realizados desde o 2º bimestre. A composição continha a narração de partes do conto, assim como a coreografia que conversava com a história narrada.

O processo de composição da dança-conto, ou do conto dançado, foi iniciado com a organização da narrativa em partes, e destaque das partes do enredo que foram coreografadas. O segundo passo foi a escolha dos intérpretes das personagens principais da narrativa. Todos os alunos tiveram a chance de participar da dramatização do conto, uma vez que os momentos representados pela dança não impunha limites de participantes. No ano de 2012, estudantes de outras turmas de 5º ano que assistiram os primeiros ensaios pelas janelas de suas salas, pediram para participar da dramatização, e foram incluídos na apresentação.

Na sequência do trabalho foi explorada com os participantes a construção das personagens com base nas características apresentadas no conto. Os momentos de coreografia coletiva dentro da narrativa foram discutidos com todos os participantes, de modo que puderam ser exploradas formas e componentes do movimento que ajudavam a contar a história. Foram discutidos também nessa montagem, o figurino - de acordo com a origem da narrativa - as músicas, sons e o cenário que ajudaram a compor o conto dançado. O material inicial ofertado aos participantes¹⁰, os registros com os momentos de construção do

¹⁰ Vídeos com os ritmos e dança Malinke e vídeos com coreografias apoiadas na proposta de Rudolf Laban.

conto dançado, assim como a composição final, foram objetos de apreciação pela comunidade escolar. A apresentação aos demais estudantes dos anos iniciais foi a conclusão dessa proposta de ação. No ano de 2013 a dramatização foi objeto de apreciação pelos pais convidados.

CONTANDO OUTRAS HISTÓRIAS DO POVO NEGRO NA ESCOLA: No ano de 2014, a proposta foi ampliada e incluímos no projeto a contação e leitura de histórias pelos estudantes de 5º ano aos estudantes das turmas de 1º ano. A proposta foi desenvolvida em parceria com uma colega professora da turma de 1º ano, em que nos reuníamos mensalmente, e cada estudante da turma de 5º ano lia um conto africano para um ou dois estudantes da turma de 1º ano. Foi uma das maneiras de incluir narrativas de origem africana no contexto escolar e ampliar o projeto para outras turmas.

LEITURAFRO: No ano de 2015, com a interrupção do projeto desenvolvido em sala de aula, em virtude da designação da professora para outra função na unidade escolar, passamos a desenvolver a leitura de contos africanos em datas específicas, realizadas durante uma semana em todas as turmas dos anos iniciais. A essa atividade, desenvolvidas pelas professoras das turmas, lendo ou contando contos africanos aos seus estudantes, demos o nome de leiturfro. O leiturfro terá sua segunda edição em novembro de 2016 com o mesmo propósito: selecionar livros de conto e recontos africanos e narrativas com personagens negras, com o intuito de levar à apreciação dos estudantes dos anos iniciais narrativas que rompam com o domínio hegemônico do imaginário infantil.

RESULTADOS

O projeto contribuiu com o fortalecimento do aprendizado e conhecimento dos estudantes acerca das manifestações de alguns povos africanos, além de explorar as significações subjetivas que o tratamento da diversidade étnico-racial pode proporcionar no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem. Os resultados no desenvolvimento desta proposta caminharam em algumas direções: a primeira delas foi o fato de demonstrar aos professores dos anos iniciais da unidade escolar uma possibilidade de ação sobre a temática africana. Além disso, estimulou o estudo, a pesquisa e a criação de outras práticas que pudessem dar mobilidade à Lei 10.639/03 e contribuir de modo significativo à formação dos estudantes. A manifestação entusiasmada de vários estudantes evidenciou surpresa e admiração pelo que passaram a conhecer, alegando que, até então, só sabiam dos povos negros na perspectiva da escravidão. Outro fator importante foi a oportunidade de estudantes e professores apreciarem as linguagens artísticas da dança, do desenho e da tradição oral e suas manifestações em culturas diferentes.

Outro resultado positivo foi a experiências em linguagens artísticas com vistas à expressividade da criança. Ainda que o ponto de partida fosse a apreciação de elementos específicos da dança, do desenho e da música de povos africanos, o interessante também foram as possibilidades de experimentação e criação nas linguagens exploradas. O resultado alcançado, casado com a apreciação da dança, da música, da tradição oral e manifestações desses povos, e a resposta motivadora da idealização desta proposta, foi o reconhecimento de saberes e fazeres artísticos e culturais completamente ignorados em nosso contexto escolar: elementos da arte tradicional de grupos africanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco de atenção desse projeto em torno da Lei 10.639/03 deu-se em virtude de seu conteúdo abordar questões fundamentais na construção de significações subjetivas no tratamento da diversidade

étnico-racial na escola. Alçada à condição de princípio de ensino, a diversidade étnico-racial, torna-se, nos dizeres de Neto (2013), o instrumento filosófico-jurídico da desconstrução do racismo. Nessas condições, o tratamento das questões étnico-raciais e a aplicação das prescrições legais tornam-se imprescindíveis no ambiente escolar e não podem ficar à mercê da sensibilidade individual de um ou outro docente. É preciso desenvolver ações conjuntas de formação, debate e produção de material didático com abordagem da temática, e que apresente alterações significativas na abordagem do currículo praticado nas escolas, uma vez que ainda ignoram a diversidade étnica e cultural.

No desenvolvimento do projeto observamos que com pesquisas e estudo é possível pensar e elaborar situações práticas que permitam uma atuação com estudantes dos anos iniciais considerando as proposições legais. A elaboração de uma abordagem positiva, como orienta a lei, foi desenvolvida no presente trabalho com o resgate de elementos da oralidade e da arte tradicional de alguns grupos africanos. E pretendemos ampliar a atuação incluindo as contribuições desses povos na produção do conhecimento ocidental. Acreditamos que a diversidade étnico-racial nas práticas curriculares contribui com a valorização das histórias e culturas do povo negro, com a identificação étnico-racial, com a construção identitária, com a estruturação do sentimento de pertença, com a autoaceitação e no reconhecimento das diferenças.

Esperamos que essa sensibilização resulte em reconhecimento necessário, conquistado à medida que dermos mais visibilidade aos sujeitos históricos da nossa matriz cultural africana, enfatizando a diversidade de suas culturas e habitantes. A ampliação dos estudos e aprimoramento da prática poderá desencadear ações efetivas que incluam no cotidiano o legado que ainda permanece negado na escola. A escola e o professor, na condição de agentes de mudanças, lançando-se ao enfrentamento das demandas que uma escola pluriétnica impõe à prática docente, efetivamente estarão contribuindo para a construção de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARBOLEYA, Valdinei José. O negro na literatura infantil: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros. **Revista África e Africanidades** - Ano I - n. 3 - Nov. 2008. Disponível em <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/O_negro_na_literatura_infantil_apontamentos.pdf> Acesso em 15 nov. 2011.
- ASSIS, Mariza de Paula. **A questão racial na formação de professores na perspectiva dos docentes da FFP**. 2006. 187fs. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense – Curso de Pós-Graduação em Política Social, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt21/gt21829int.rtf>. Acesso em 23 nov. 2011.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Ministério da Educação. 1996.
- FONSECA, Dagoberto José. **A história, o africano e o afro-brasileiro**. In: Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. V.9.112p.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada /Kabengele Munanga, organizador. – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.
- MUSEU DA CASA BRASILEIRA. Troupe Djembedom e convidados. Disponível em <<http://www.mcb.sp.gov.br/mcbItem.asp?sMenu=P004&sTipo=3&sItem=705&sOrdem=1>> Acesso em 01 de março de 2012.

11- EREER: ações da Diretoria de Ensino da Região de Itapeçerica da Serra.

Autores: Michael dos Santos Pires e Vergínia Aparecida de Oliveira

Sobre os autores: Michael dos Santos atua como PCNP de Filosofia na DE Itapeçerica da Serra; e Vergínia Aparecida de Oliveira atua como PCNP de LEM na mesma DE.

RESUMO

O presente artigo busca disseminar a articulação de suas ações com a SEE em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como apresentar o trabalho realizado pela Diretoria de Ensino da Região de Itapeçerica da Serra e a contribuição na formação continuada dos professores por meio de orientações que embasam a prática docente em sala de aula.

INTRODUÇÃO

Diante da necessidade da aplicabilidade da Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/03 (História e Cultura Afro-brasileira) e a Lei 11.645/08 (história e cultura dos povos indígenas), fica explícito a importância de se garantir a abordagem sobre a EREER nas instituições educacionais. Garante, ainda, que o conteúdo programático (Currículo Oficial do Estado de São Paulo) deve abordar os diversos aspectos da História e da Cultura que caracterizam a formação da população brasileira. A partir desses dois grupos étnicos, o estudo da História da África e dos Africanos, a Luta dos Negros e dos Povos Indígenas no Brasil, a Cultura Negra e Indígena brasileira e o Negro e o Índio na formação da sociedade nacional deve ser assegurado nas reflexões, resgatando as suas contribuições na área social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil proporcionando uma política de promoção à igualdade racial.

DESENVOLVIMENTO

A Diretoria de Ensino da Região de Itapeçerica da Serra busca aprimorar suas orientações e/ou formações aos Professores Coordenadores e Professores das Ciências Humanas mediante ao acompanhamento contínuo das orientações da Secretaria Estadual de Educação por meio do NINC (Núcleo de Inclusão Educacional da Coordenadoria de Gestão de Educação Básica).

Contudo, no ano de 2015, o Núcleo Pedagógico que compõe esta Diretoria de Ensino realizou um estudo aprofundado sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais e articulou o estudo ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo, vislumbrando compreender em quais momentos o Currículo Oficial oportuniza a reflexão ligada diretamente ao tema e a metodologia para o desenvolvimento em sala de aula, resgatando a centralidade e os princípios que norteiam o Currículo.

O produto final deste estudo, ao longo do segundo semestre do referido ano, culminou na elaboração do Documento EREER – DERITS¹¹ que tem por objetivo disseminar e relacionar os momentos em que o Currículo Oficial do Estado de São Paulo aborda a temática EREER nas disciplinas de História (Anos Finais – E.F e E.M), Filosofia e Sociologia (E.M), a fim de provocar o corpo docente a promover reflexões plausíveis em sala de aula, formando cidadãos conscientes, vislumbrando a redução satisfatoriamente do desnível sociocultural e socioeconômico dos negros, afrodescendentes e africanos no país, além de trabalhar a interdisciplinaridade. Cabe salientar que há sugestões de atividades complementares no documento supracitado, para os professores desenvolver na escola com a indicação das habilidades e competências do Currículo que cada atividade busca desenvolver, além de contar com sugestões de filmes, textos e documentos que orientam e embasam a reflexão do professor em sala de aula.

¹¹ Documento: Educação para as Relações Étnico-Raciais – Diretoria de Ensino da Região de Itapeçerica da Serra/2015. Para download é necessário clicar no link a seguir: https://drive.google.com/open?id=0B5KELwj_RIO7UGhoME84LWt3aUU

Contudo, após a elaboração do mesmo, ainda no ano de 2015 o Núcleo Pedagógico recebeu um convite da E.E. Isabel “A Redentora” para participar da mesa redonda que compunha uma etapa do **Projeto Petar** da Unidade Escolar nos dias 02 e 03 de dezembro.

O Projeto da Unidade Escolar objetivou oportunizar a reflexão sobre o conhecimento do mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento, o sistema educacional e os meios de comunicação e como podem ser vistos como as armas mais favoráveis ao racismo brasileiro, com a sinopse: *“A educação brasileira, por exemplo, é o reflexo das próprias divisões de uma sociedade classista e racista e onde a questão de gênero também deve ser levada em conta: o que se aprende nos bancos escolares, é fruto de interesses e da ideologia dos grupos dominantes e estando a organização curricular moldada em padrões europeus, não há lugar para experiências de outros grupos raciais. Isto é, daquele diferente do branco e, com isso, a experiência do negro tende a não ser bem vista ou esquecida. Neste aspecto, o passado histórico e cultural é, no mínimo, distorcido pelos livros didáticos ou tratados superficialmente, passando a imagem de temas irrelevantes. No que se refere à resistência individual ou grupal, é, em uma maioria, interpretada como insubordinação ao senhor. Mesmo as leis abolicionistas foram referendadas, interpretadas ou justificadas como fruto de atos humanitários e, raramente, vistas ligadas aos interesses econômicos, enquanto resultado do avanço do capital, ou da posição tomada pelo Estado, representado por D. Pedro II, responsável pela política de branqueamento, introduzida no Brasil, no Segundo Reinado”.*

Percebe-se claramente que o negro foi excluído do movimento de construção da nacionalidade e até carregaria certa culpa por não ter se adaptado às novas formas de trabalho impostas pelo capital. Ou seja, o trabalho assalariado, o que pode até justificar a sua exclusão social. E, essa forma de lidar com questões como a escravidão, acabou por construir uma imagem do negro, carregada de preconceitos, identificados nos mais diversos lugares sociais (FONSECA,2000).

Assim, fica claro o objetivo do projeto da E.E. Isabel “A Redentora” em:

- promover condições e situações em que a escola possa refletir sobre o processo de ensinar e aprender a cultura afro-brasileira de modo a contribuir para a formação de uma prática docente investigativa e reflexiva;
- possibilitar, ao professor da Educação Básica, teorias que fundamentem as propostas pedagógicas sobre o ensino das culturas afro-brasileira e indígena;
- promover a reflexão e o debate em torno dos estudos sobre o ensino das culturas afro-brasileira e indígena na Educação Básica;
- divulgar experiências realizadas em diferentes contextos sociais e educacionais que envolvam o ensino de história e cultura afro-brasileira e Africana na Educação Básica e suas relações com as demais produções culturais valorizadas pela escola;
- analisar os conteúdos e as imagens expostas nos livros literários infantil e juvenil e livros didáticos que versam sobre a figura e *modus vivendi*¹² dos negros no Brasil.

O projeto contou com a participação dos funcionários, gestores, professores, alunos e a comunidade escolar, com realização por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI – instituído pela portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. A Diretoria de Ensino, por sua vez, através das ações do Núcleo Pedagógico, participou do projeto, na mesa redonda, apresentando o Documento ERER – DERITS, com a explanação do responsável pela elaboração do Documento ERER - DERITS PCNP Michael dos S. Pires, interlocutor da Educação para as relações Étnico-Raciais, oportunizando reflexões sobre o tema: *“Reflexões acerca da Educação para a Relação Étnico-Racial e suas abordagens no Currículo Oficial do Estado de São Paulo”.* A Reflexão contou com a sinopse: *“A Educação é um direito social, sendo entendida como um processo de desenvolvimento humano. Assim, a Educação Escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura.*

¹² Refere-se ao modo de viver ou convênio provisório entre as nações, feitos quase sempre através de permuta de notas diplomáticas.

Nesse contexto, a Educação para as Relações étnico-Raciais é um impulsionador de reflexões e ações no cotidiano escolar, indo além do silêncio acerca da questão étnico-racial e das situações que eventualmente ocorrem, como a discriminação e o racismo, possibilitando um cenário de reelaboração das relações que se estabelecem de fora para dentro e de dentro para fora do campo educacional. Contudo, não repensar esta relação significa inviabilizar para o conjunto social o exercício pleno de sua cidadania. Assim, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo oportuniza a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, garantindo a todos o respeito aos direitos legais e a valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira, bem como garantir a igualdade e valorização das raízes africanas na nação Brasileira”.

Após a reflexão da Mesa Redonda, o projeto continuou nos dias 04 e 05 de dezembro de 2015 com o **Festival de Música** onde, por meio de regulamento e organização da equipe gestora, os alunos poderiam participar do festival apresentando músicas de composição própria ou músicas já registradas, garantindo uma reflexão acerca da cidadania e da Educação étnico-racial.

O PCNP julga que o projeto foi realizado com sucesso, atendendo aos objetivos propostos e com reflexões calorosas que impulsionaram o desenvolvimento conciso da temática na Unidade Escolar, com a mediação dos professores e acompanhamento direto da Coordenação Pedagógica. Os alunos relatam que entendem a importância e a necessidade de se refletir sobre a temática na escola e para além dela.

Entendendo a escola como espaço institucional responsável pelo trato pedagógico da educação e da cultura, a Diretoria Regional de Ensino promoveu o **I Simpósio da Educação para as relações étnico-raciais**, realizado no dia 5 de abril de 2016. O mesmo teve por objetivo a reflexão e entendimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, sua aplicabilidade e abordagem sobre diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira. Para tanto, oportunizamos uma reflexão sobre os valores mediante as contribuições da cultura africana no Brasil, a representação e identidade da mulher negra e as diversas possibilidades de abordar e refletir esta temática nos materiais de apoio ao desenvolvimento do Currículo Oficial do Estado de São Paulo nas disciplinas de Filosofia, Sociologia e História.

No período da manhã, contamos com a presença dos palestrantes Édina Rosa e Renato Ubirajara da Secretaria Estadual de Educação que abordaram os temas “Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 na sala de aula” e “O reconhecimento da presença da cultura africana no Brasil e suas contribuições” respectivamente. Na sequência foi propiciada uma interação através de debate com perguntas elaboradas pelo público, a participação dos mesmos enriqueceu as temáticas apresentadas.

“É com muita alegria e esperança que saúdo a iniciativa da Diretoria de Ensino Região de Itapeverica da Serra por fazer o I Simpósio de Educação para as Relações Étnico-raciais. Nossas (os) alunas(os) precisam saber que, além da matriz europeia, o Brasil recebeu contribuição de mais duas matrizes civilizatórias (a indígena e a africana), e a escola é o local da possibilidade de garantia desse direito. Num momento de efervescência política pela qual passamos em nosso país, é importante que discutamos todos os assuntos relativos à democracia. Poder compartilhar e trocar ideias com colegas professoras(es) foi, e sempre será enriquecedor, afinal, conhecer nunca é demais”, declara Renato Ubirajara.

Contamos ainda com a participação do Sarau Pensamento Negro, que se utiliza da arte (música e poesia) para, através de uma linguagem cotidiana, envolver e problematizar temáticas referentes aos diversos campos da vida social, o qual nos presenteou com sua arte poética dentro dos temas inerentes.

Outro convidado que enriqueceu a manhã do simpósio foi Costa Senna, cantor, ator, compositor e poeta que através de sua apresentação composta por cordel, contação de história, músicas, provérbios, trava-línguas e trocadilhos disseminou a presença e cultura da arte fortalecendo assim o conhecimento e criando uma ferramenta facilitadora das questões sociais em sala de aula.

No período da tarde, tivemos como palestrantes Silvane Aparecida da Silva, Michael Pires e Anderson Agostinho que discorreram sobre “A representação e identidade da mulher negra”, “As abordagens da EREER no desenvolvimento do Currículo Oficial das disciplinas de Filosofia, Sociologia e História”. A participação do público acalorou as discussões e reflexões em relação ao desenvolvimento da temática segundo as Situações de Aprendizagem presentes no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

“Participar do I Simpósio de EREER na DE Itapeverica foi para mim um momento de grande alegria e de esperança de que num futuro breve meninas e mulheres negras sejam respeitadas em sua

humanidade. Foi possível verificar nos olhos brilhantes das professoras e professores participantes esse desejo de transformação. É urgente falarmos sobre as representações das mulheres negras na literatura, música, cinema e televisão e de como estas influenciam na formação das identidades de meninas e mulheres negras. Representação importa, e por isso mesmo deve haver a desconstrução dos estereótipos racistas e serem inseridas representações positivas nas abordagens dessa temática em nossas aulas. Estejamos atentas/os também aos pequenos detalhes do cotidiano: como as imagens do mural da escola, a escolha e divulgação dos textos de autoras negras, e a atenção às palavras utilizadas em nosso vocabulário. O Simpósio contribuiu para que não silenciemos mais sobre estes assuntos. Pois somente a conversa franca, ancorada em conhecimentos históricos e culturais é que venceremos o preconceito, a discriminação e o racismo. As meninas negras precisam ser visibilizadas, precisam ser lembradas, precisam ser ouvidas”, afirma Silvane.

O I Simpósio da Educação para as relações étnico-raciais oportunizou conhecimento, reflexão e cultura, promovendo junto aos docentes a continuidade de seu processo de formação com base no entendimento e aprofundamento da lei 10.639/03 e lei 11.645/08 para a ERER; divulgar a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, estimulando o respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira e reconhecer e valorizar a identidade e a cultura Afro-Brasileira e africana, bem como garantir a igualdade e valorização das raízes africanas no Brasil.

Para o evento foram convocados dois professores da Unidade Escolar, a critério de escolha pela U.E, priorizando os professores de História (Anos Finais E.F), Filosofia e/ou Sociologia (E.M). A Diretoria estendeu o convite aos gestores e Professores Coordenadores e o evento contou com a participação dos mesmos. Além dos professores das disciplinas, professores coordenadores e gestores, o I Simpósio ERER – DERITS contou com o apoio e participação dos Supervisores de ensino e PCNP que compõe a equipe desta diretoria, totalizando em média cem participantes.

Este evento teve suas ações divulgadas no Boletim de Boas Práticas DERITS nº 13/2016 com o relato e fotos do evento.

Para a realização do Simpósio algumas ações foram desencadeadas, como a elaboração do Documento ERER – DERITS com abordagem da temática no Currículo Oficial do Estado de São Paulo nas disciplinas de História, Filosofia e Sociologia; reunião com Professores Coordenadores, PMEC, representantes do Sarau Pensamento Negro, para refletir sobre o objetivo do simpósio e estreitar as parcerias. Além disso, após o Simpósio ficou acordado com os participantes a realização do Sarau Itinerante. O mesmo acontece uma vez ao mês conforme cronograma e solicitação das unidades escolares aos representantes do sarau, objetivando estender a reflexão da temática com os discentes e a comunidade escolar. Ainda durante o primeiro semestre e, estendendo para o segundo, acontecem reflexões *in loco* junto aos Professores Coordenadores quanto ao desenvolvimento do Currículo em sala de aula e de ações que fortalecem a temática com análise e devolutiva em relação aos portfólios elaborados.

Contudo, divulgar e incentivar a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, conscientizando quanto ao respeito aos direitos legais e a valorização da identidade, objetivando a consolidação da democracia brasileira, foi o grande impulsionador e direcionador do objetivo do Simpósio, a fim de reduzir, satisfatoriamente, o preconceito enraizado à nossa cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou a disseminação das ações da Diretoria de Ensino da Região de Itapeverica da Serra em relação à Educação para as relações étnico-raciais, com foco na articulação entre o tema e o Currículo Oficial no que tange as disciplinas de História, Filosofia e Sociologia. Ressaltamos ser fundamental promover reflexões concisas, tendo como ponto de partida o desenvolvimento da temática, presente no Currículo Oficial em sala de aula, impactando no processo de ensino e aprendizagem, por meio de estratégias as quais possibilitam a expressão de pensamento através de diferentes formas (teatro, dança, sarau, poesia, relatos, etc), a fim de estender a reflexão à comunidade escolar, possibilitando aos discentes desenvolver uma postura ética, formando cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei n. 10.639* de 09 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: DF, 2005.

_____. *Lei nº 11.645* de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm, acessado em 31 de julho de 2016.

DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE ITAPECERICA DA SERRA. *Documento: Educação para as Relações Étnico-Raciais* – Diretoria de Ensino da Região de Itapeçerica da Serra, 2015. Disponível em: https://drive.google.com/open?id=0B5KELwj_RIO7UGhoME84LWt3aUU

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na Sala de aula: visita à história contemporânea*.- Selo Negro. 2005; Manual de proteção escolar e promoção da cidadania;

SÃO PAULO. Currículo Oficial do Estado de São Paulo – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica SEE/SP – 2010.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil Africano* – Ática. 3ª Ed. 2013.

12- ERER: experiências da Diretoria de Ensino Região Sul 2. Autores: Jussara Macedo Costa, Reinaldo Ortiz de Sousa, Wilson Luis Silva.

Sobre os autores: Jussara Macedo atua como PCNP de Sociologia na DE Sul 2, Pós Graduada em Sociopsicologia; Reinaldo Ortiz de Sousa atua como PCNP de Filosofia na DE Sul 2 e é Mestre em Educação; Wilson Luis Silva atua como Psicólogo da equipe técnica do serviço SOS Racismo na Coordenadoria da Igualdade Racial da Prefeitura de Guarulhos, e é Pós Graduado em Psicologia Corporal.

“Nunca estarei satisfeito até que a segregação racial desapareça da América”.
Martin Luther King

RESUMO

Este artigo se propõe a relatar as experiências de formação continuada da Diretoria de Ensino Região Sul 2 junto aos Professores (as), Professores Coordenadores (as), Professores Mediadores (as) no que se refere ao trabalho desenvolvido em 2015 e 2016 sobre o ERER – Educação para as Relações Étnico-Racial em atendimento Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08. Estas ações foram desenvolvidas tanto no âmbito das escolas quanto na Diretoria de Ensino Sul 2 por meio do desenvolvimento do 1º Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais: Orientações e Reflexões sobre Valores e diferentes atividades realizadas pelas escolas.

INTRODUÇÃO

A Diretoria de Ensino Região Sul 2 é composta por 92 Unidades Escolares situadas nos Distritos: Jardim Ângela, São Luís e Capão Redondo, na Zona Sul da cidade de São Paulo e atende aproximadamente 111.000¹³ alunos.

O Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Sul 2, desenvolve um trabalho formativo sobre as Relações Étnico-racial que possui como perspectiva o respeito e a valorização da diferença.

O trabalho desenvolvido de formação Continuada com Professores e Professores Coordenadores desta Diretoria reafirma o compromisso estabelecido na Lei 10.639/03 e na Lei 11.645/08. Ressaltar a

¹³ Referência do dado: março/2016. Obtido no GDAE - Sistema de Cadastro de Aluno da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo.

legislação é efetivar o amparo legal, que legitima a necessidade de combate ao preconceito racial e a influência etnocentrista e eurocentrista¹⁴.

Faz-se necessário pontuarmos o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais nas Unidades Escolares pautado na legislação e no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Em questionário, composto por 9 questões, destinado às Unidades Escolares, ressaltamos a seguinte questão: houve algum registro de ocorrência de conflitos em decorrência de preconceito racial? É possível observar nas respostas coletadas à necessidade em efetivarmos a Educação para as Relações Étnico-Raciais:

Relato 1 - “Quando estamos em um País, em que as religiões não são difundidas, sempre haverá o olhar de desdém e disputa entre religiões, em nossa escola não foi diferente, um aluno que apareceu em sala usando colares que simboliza a religião de matrizes africanas, recebeu olhares aversos, e se sentiu reprimido por conta disso”.

Relato 2 - “Sim, em 2016 numa rede social um aluno chamou o outro de Chimpanzé Gripado”.

Relato 3 - “Uma aluna do Ensino Fundamental II foi apelidada de “cabelo de bombril”, alguns alunos chamam os colegas de “neguinho””.

A importância de viabilizar o respeito e a valorização da diferença frente a abordagem étnico-racial na escola é investir no combate da ideia de superioridade de determinados grupos raciais ou étnicos, logo o combate ao racismo.

Para tanto, os relatos de experiências que passaremos a destacar são conforme Gonçalves (2005, p. 64) uma modalidade de investigação científica que segue diferentes critérios, sendo “qualitativa segundo a natureza dos dados, documental segundo suas fontes de informação e descritiva segundo seus objetivos”.

1º SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ORIENTAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE VALORES

O “1º Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais” da Diretoria de Ensino Região Sul 2, ocorreu no quatro de novembro de dois mil e quinze, no Centro de Convenções do SENAC – Santo Amaro – SENAC São Paulo. Contou em sua abertura com a presença da Dirigente Regional de Ensino - Sra. Maria Lígia Fernandes Branco, a Supervisora Interlocutora, Sra. Maria Auxiliadora C. Monteiro, a Sra. Cleide de Freitas Hanna do SENAC - Membro da Diretoria de Relacionamentos e Serviços ao aluno, a Sra. Débora Campos Conselheira Estadual da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e a Sra. Maria Clementina de Souza - Delegada Titular da 6ª Delegacia de Proteção ao Idoso e Membro da Comissão dos Direitos Humanos da Polícia Civil – SP, que fizeram suas saudações e considerações iniciais ressaltando gratidão pela presença de todos e a sobre a importância da realização do evento.

O evento foi desenvolvido em torno de três objetivos constituídos pela equipe do Núcleo Pedagógico:

I - promover junto aos Professores (as) e Professores (as) Coordenadores (as) a continuidade de seu processo de formação com

¹⁴ PESSÔA, Jaciara. *Leis 10.639/03 e 11.645/08: (Re)Construindo a História Afrobrasileira E Indígena*. Disponível em: <<http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Col-p.414.pdf>>. Acesso em 20 Julho 2016.

base no entendimento e aprofundamento da lei 10.639/2003 para a Educação das Relações Étnico-Raciais;

II - Divulgar a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira;

III - Reconhecer e valorizar a identidade e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como garantir a igualdade e valorização das raízes africanas da nação brasileira.

Para o alcance dos objetivos previstos, o Seminário ofertou quatro palestras, realizadas por parcerias com instituições que trabalham com as questões raciais e com a Secretaria Estadual da Educação.

A primeira apresentação do dia ficou a cargo da professora Édina dos Santos Rosa que nos brilhou com as análises sobre o tema: como aplicar a Lei 10.639/2003 na sala de aula? Édina é Licenciada em História - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – Nossa Senhora do Patrocínio. Especialista em Sociedade e Cultura – PUC/SP, possui ainda Especialização em Educação para Relações Étnico-Raciais – USFCAR e é Mestranda na Faculdade de Educação – PUC/SP em que pesquisa: “Imigrantes negros na rede estadual de ensino”. Atua como Diretora do Núcleo de Inclusão Educacional NINC /SEE-SP e responsável pela Temática Educação para Relações étnico-raciais no NINC.

Em suas reflexões afirma que *“a educação é um direito social, sendo entendida como um processo de desenvolvimento humano”*. Assim, a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura. Neste contexto a Educação para as Relações Étnico-Raciais é um impulsionador de reflexões e ações no cotidiano escolar, indo além do silêncio acerca da questão étnico-racial e das situações que eventualmente ocorrem, como a discriminação e racismo, possibilitando um cenário de reelaboração das relações que se estabelecem dentro e fora do campo educacional.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela ONU em 10/12/1948:

Artigo 1º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2º – 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. 2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

Contudo, não repensar esta relação significa inviabilizar para o conjunto social o exercício pleno de sua cidadania. Assim, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo oportuniza a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, garantindo a todos o respeito aos direitos legais e a valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira, bem como garantir a igualdade e valorização das raízes africanas na nação brasileira.

A segunda palestra foi ministrada pela Sra. Roseli de Oliveira, Graduada em Ciências Sociais – PUC/SP, Especialista em Saúde Pública para o Sistema Único de Saúde – USP. Mestre em Ciências

Sociais: “Cambuci - lugar do tijolo, da resistência e da memória; fragmentos da cidade de São Paulo” - PUC/SP. Sua atuação é composta pelo desenvolvimento de diferentes ações relacionadas a essa temática: foi coordenadora de Políticas para a População Negra e Indígena na Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, período de 2009 a 2011. Foi consultora de várias organizações na elaboração de planejamentos, planos de intervenções, implantação e monitoramento nos aspectos étnico-raciais, de gênero e direitos humanos. Atualmente é Consultora e desenvolve autonomamente projetos para a iniciativa privada e em várias prefeituras do Estado de São Paulo. E se dedicou ao estudo do tráfico interno e externo de mulheres e territorialidades.

Sua palestra foi pautada na discussão sobre: políticas afirmativas e o resgate da cidadania coletiva. A contribuição apresentada no Seminário pela Sra. Roseli de Oliveira se baseia na seguinte reflexão: *“o alcance e abrangência das metas propostas às políticas afirmativas caberá ao conjunto da sociedade refletir e atuar na transformação do modelo civilizatório. Analisar os elementos constitutivos nas relações sociais e institucionais e encaminhar medidas à superação dos processos de subcidadania e os recursos de “subjugação” social a que o negro, os indígenas e as minorias étnicas estão envolvidos na sociedade brasileira. A saber, que o não enfrentamento significa inviabilizar para o conjunto social o exercício pleno de sua cidadania”*.

Após o almoço tivemos a apresentação cultural: Performance “Negra Sou” com Atriz Rita Teles. Tratou de uma “releitura” do poema musicado “Gritaram-me Negra” da artista peruana Victoria Santa Cruz, que aborda a questão do preconceito racial. Também tivemos a apresentação Musical “ZUMBI” de Jorge BenJor na voz de Suellen Neres e Danilo Lourenço.

Em seguida tivemos a participação do Professor Renato Ubirajara dos Santos Botão Graduado em Filosofia – UNESP/Marília. Mestre em Ciências Sociais: “para além da nagocracia: a (re) africanização do candomblé nação angola-congo em São Paulo” - UNESP/Marília. Atualmente integra a equipe de Educação Escolar Quilombola - do Núcleo de Inclusão Educacional (NINC) da Secretaria de Estado da Educação (SEE).

Junto aos participantes desenvolveu o tema: a África e suas contribuições para além da música e da dança. Em suas discussões se propôs a apresentar o continente africano de maneira positiva, bem como a sua contribuição para a formação do Brasil, para além da música e da culinária.

Na sequência foi o momento de refletirmos o tema: as representações do corpo negro e a formação de identidades: mulheres negras. Esta mediação foi realizada pela professora Silvane Aparecida da Silva Queiroz Norte, que possui Licenciatura Plena em História pela UNESP/Assis. É Mestre em História Social: “Racismo e Sexualidade nas Representações de Negras e Mestiças no Final do século XIX e Início do XX” - PUC/SP. Doutoranda em História pela PUC/SP: “A participação das mulheres nas lutas por direitos nas comunidades quilombolas do Estado de São Paulo”.

Em sua exposição abordou representações da mulher negra na literatura do século XIX e a continuidade dos estereótipos na música, cinema, televisão do século XX e XXI. Destaque para a urgência de representações positivas. Ressaltou e orientou sugestões de abordagens da temática na escola.

A cada ciclo de palestra, os professores (as) e professores (as) coordenadores (as), usufruíram da possibilidade de questionamentos e apontamentos. Além desta abertura, foi possível realizar devolutivas sobre contribuições e percepções acerca do Seminário através do preenchimento da avaliação do evento, sendo possível destacar alguns relatos que pontuam a relevância do trabalho realizado, assim como a importância em efetivarmos a Educação para as Relações Étnico-Raciais:

Relato 1: “as palestras agregaram muito ao Seminário, pois associaram discurso e prática.”

Relato 2: “muito bom, informativos com amplos conhecimentos para serem trabalhados no ensino-aprendizagem.”

Relato 3: “Contribuiu muito para minha formação pedagógica, por isso creio que seminários como este devem se ampliados”

Relato 4: “Parabenizar a todos da DE Sul 2 pela organização desse Seminário sobre Relações étnico- raciais que contribuiu com a evolução do conhecimento de cada um de nós professores”.

RACISMO: EFEITOS PSICOLÓGICOS E SOCIAIS

A Diretoria de Ensino também busca parcerias para contribuir com a formação dos integrantes do Núcleo Pedagógico, cito Wilson Luis Silva que é Psicólogo (CRP 06/103262). Especialista em Psicologia Corporal pelo Instituto Brasileiro de Psicologia Biodinâmica. Aprimoramento em Terapia Cognitivo-Comportamental pela Federação Brasileira de Terapias Cognitivas. Psicólogo da equipe técnica do serviço SOS Racismo, na Coordenadoria da Igualdade Racial da Prefeitura de Guarulhos. Contribui com a Formação para Servidores da Prefeitura de Guarulhos na temática das Relações Raciais e Diversidade (Gênero) - Atendimento a vítimas de discriminação étnico-racial pelo serviço “SOS Racismo” da Prefeitura de Guarulhos. Também realiza atendimento psicoterápico (clínico) e avaliação psicodiagnóstica para adolescentes e adultos em consultório particular. Sr. Wilson contribuiu em relação ao conceito de racismo e seus efeitos psicológicos e sociais.

O racismo que é uma concepção que presume superioridade intrínseca de determinados grupos raciais ou étnicos, dando a estes o "direito" de dominar ou eliminar grupos presumidamente inferiores, sendo esta presunção desprovida de qualquer fundamento científico; é contrária a princípios fundamentais do direito internacional e fere gravemente a dignidade humana.

Entende-se o funcionamento do racismo como um sistema, tendo uma dimensão ideológica (que abrange o conjunto de ideias evocadas pela concepção mencionada acima) e uma dimensão material, que diz respeito a comportamentos e atitudes concretas, individuais ou coletivos, que efetivamente agem no sentido de restringir acesso a bens e espaços. Tais dimensões se articulam através dos estereótipos (ideias que categorizam, de forma simplificada e em geral automática – “todo negro é malandro e sabe sambar”; “índio é preguiçoso, não gosta de trabalhar”) operacionalizados através da discriminação (atos como, por exemplo, impedir que um homem negro entre em um restaurante).

Desde muito cedo, vamos construindo nossa identidade através da percepção de semelhanças e diferenças entre nós e os outros. Ser fisicamente parecido com a mãe, evidencia a diferença com o pai. Ser semelhante a outros meninos nos torna diferentes das meninas. Ser brasileiro é diferente de ser australiano. Nesta dinâmica de semelhanças e diferenças, ao longo da vida, somos tratados então de acordo com "marcadores" que nos distinguem e nos igualam a outros. O significado dos marcadores varia segundo o momento histórico vivido, circunstâncias sociais e também fatores culturais. O marcador “mulher” é encarado, nos anos 2000, de modo diferente do que era no início do século XVIII; também é diferente ser mulher no Japão ou em países de religião islâmica. Esses elementos distintivos/marcadores atuam, pois, sobre a constituição da subjetividade dos indivíduos.

Existe muita discussão acerca do peso que têm na constituição das pessoas os fatores inatos, genéticos, e os fatores ditos sociais. Esta discussão está para além do escopo da breve reflexão aqui proposta, porém é inegável que, a despeito do peso que os fatores relativos aos aspectos sociais possam ter, tal influência existe e não podemos ignorá-la.

Somos parte de uma sociedade em que esta dinâmica de semelhanças e diferenças atua sobre a constituição das identidades individuais e, uma vez que não existimos enquanto indivíduos isolados desempenha um papel também nas relações sociais que são construídas. É uma influência mútua, onde o individual atua sobre o social, e vice-versa. Mas a partir do momento que a percepção de um determinado grupo social, enquanto diferente de um outro, dá origem a posturas racistas, temos então algo com que nos preocupar.

As ideias racistas e as atitudes discriminatórias sem sombra de dúvida submetem os indivíduos que são discriminados a um alto nível de tensão, não apenas mental mas também física.

O estresse é a reação do organismo a agentes potencialmente capazes de causar dano. No nível corporal, o estresse desencadeia uma série de reações que visa preparar o corpo para lidar com as ameaças, através da ação do Sistema Nervoso Autônomo (SNA). Pense na situação em que, andando sozinho por uma rua à noite, se vislumbra uma sombra na forma de um grande cão. Imediatamente, passa pela nossa mente a ideia de que um cão feroz pode nos ferir gravemente. Concomitante a isso, o corpo se prepara (através do ramo Simpático do SNA) para lutar com a ameaça ou fugir dela: o coração bate mais depressa, bombeando sangue para os grandes músculos das pernas, a respiração também acelera, buscando maior aporte de oxigênio. Pode haver suor para resfriar o corpo, os músculos se contraem preparando o golpe – ou corrida. Porém, se aparece um carro que ilumina a rua com a luz de seus faróis e percebemos que a sombra, na verdade, era apenas um montículo de lixo jogado próximo a um poste, o corpo passa a entrar em um estado em que as tensões geradas possam se dissipar, sendo esta ação coordenada pelo ramo Parassimpático do Sistema Nervoso Autônomo.

Porém, no cotidiano, este funcionamento se depara com alguns problemas: o primeiro deles é que, se submetido a níveis de tensão muito altos e/ou constantes, o organismo passa a ter dificuldade de dissipar a tensão, isto é, a dinâmica de tensão e relaxamento fica desequilibrada, então uma espécie de “tensão residual” fica acumulada, baixando nosso limiar de estimulação - precisamos de cada vez menos situações de ameaça para desencadear as reações. Segundo, nossos corpos e mentes não têm uma capacidade infinita para lidar com situações ameaçadoras, sendo vital o período de recuperação onde as tensões possam ser dissipadas.

Toda essa dinâmica, que foi desenvolvida ao longo da evolução de nossa espécie para lidar com ameaças concretas, atualmente se apresenta diante de uma experiência de vida altamente complexa: se antes havia predadores ferozes que poderiam nos atacar, hoje temos a ameaça de ser atropelados ou alvejados por uma arma de fogo no violento ambiente urbano; antes, o perigo vinha de não encontrar abrigo ou alimento na natureza. Hoje, a ameaça é de perder ou não encontrar emprego. Em suma, todas as situações que potencialmente nos colocam em situação de insegurança (e na vida moderna, são muitos os fatores que nos levam a experimentar isso) são fontes de tensão física e mental.

Estes estados tensionais a que são constantemente submetidos os corpos e mentes, ou situações em que o indivíduo é exposto a um episódio capaz de produzir uma grande carga tensional (como um episódio de humilhação pública, com grande constrangimento), podem contribuir na origem de uma série de alterações físicas e mentais. Segundo Schenkman:

No 'encouraçamento' (...) os músculos permanecem em estado crônico de hipertonicidade, como se estivessem prontos para proteger o corpo de insultos que estão por vir. Portanto, se não é compreendido e tratado, o encouraçamento promove uma tensão muscular intensa, que pode causar isquemia, dor e ansiedade (...). Músculos muito tensos impedem a circulação local, comprimindo o sangue e a linfa para fora dos tecidos (...) o que causa dor e contribui para o desconforto. (SCHENKMAN, 2015, p.42)

Do ponto de vista mental, estar sob tensão constante pode desencadear sentimentos de apreensão, inquietude, hipervigilância, sintomas de ansiedade, dificuldades de concentração e alterações no sono. No campo físico, dores podem surgir ou ser agravadas pela contração muscular constante (tensão), e existem evidências de que possam ser desencadeados quadros como hipertensão arterial, diabetes e outros. Evidentemente, quadros de saúde complexos em geral possuem etiologia também complexa, mas estudos sobre a influência de fatores psicossociais e orgânicos sobre seu curso e desenvolvimento são abundantes, sendo que muitos apontam para uma correlação entre eles.

O período escravagista deu origem a uma forma de tratamento animalizada e "coisificada", desumanizada, da população negra. Um período tão longo (quase quatro séculos) da História de nosso país contribui para que essas representações circulem de forma persistente e amplamente disseminada, impactando as mentes de todos ainda hoje.

Situações onde os indivíduos são submetidos a atitudes discriminatórias e racistas muitas vezes deixam profundas marcas em suas psiquês. Essencialmente, um xingamento racista (como quando centenas de torcedores fizeram coro para xingar de "macaco" um jogador negro de futebol) é uma forma de anular a condição de ser humano daquela pessoa e, a depender dos recursos internos que ela tenha para lidar com a vergonha e a humilhação a que foi submetida, pode deixar sequelas emocionais importantes. De acordo com o que foi discutido, inegavelmente isto constitui fator capaz de produzir efeitos relacionados ao estresse.

Estar diante de um meio social que reproduz, mesmo que de forma velada, este tipo de preconceito pode levar um indivíduo a desenvolver sentimentos de angústia, de insegurança, autocensura, autocrítica excessiva (que gera mais estresse), isolamento social. Compromete sua autoestima, gera sentimentos de inferioridade e de negação da própria identidade. Isto impacta as relações sociais que estabelece em todos os campos de sua vida, podendo inclusive comprometer sua capacidade laboral. A sociedade como um todo perde, pois um indivíduo tão negativamente impactado pode não conseguir contribuir com seus talentos e capacidades.

Assim, para além do compromisso ético, temos também que a luta pela eliminação do racismo e das desigualdades sociais produzidas por ele está relacionada a aspectos da saúde física e mental dos indivíduos discriminados – que se encontra em risco enquanto este sistema se perpetuar.

AÇÕES DESENVOLVIDAS EM 2015 E 2016 NAS UNIDADES ESCOLARES DA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO SUL 2

Foi encaminhado no 1º Semestre/2016, para as Unidades Escolares da Diretoria de Ensino Região Sul 2 um questionário, com o objetivo de analisar as ações realizadas em 2015 e acompanhar as ações previstas para 2016, pautadas na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais, viabilizando um levantamento.

Acerca das ações que as Unidades Escolares realizaram com relação à temática de Educação para as Relações Étnico-raciais no ano de 2015, sendo a primeira questão do questionário, puderam relatar, por exemplo, experiências desenvolvidas em ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), atividades com os alunos, projetos, atividades externas, ações desenvolvidas no Programa Escola da Família, etc. Além disso, deveriam indicar o título da ação, a data em que foi realizado, informar o total de participantes, quem era o público-alvo e quais os materiais didáticos utilizados.

É possível por meio da coleta realizada, refletir sobre algumas das respostas apresentadas pelos gestores. Em respeito, evitaremos exposições e não divulgaremos o nome das Unidades Escolares.

Sobre as ações de 2015, as Unidades Escolares assinalaram a participação no Seminário oferecido pela DE SUL 2. É possível destacar um relato que salienta ações fundamentadas no evento:

Relato: “onde conseguimos agregar maior conhecimento em torno das relações étnico-raciais, posteriormente foi passado em ATPC para os docentes a temática e conceitos que devem trabalhar na interdisciplinaridade em sala de aula em conjunto ou individual (30 professores alcançados). Algumas ações específicas foram realizadas também na semana da consciência negra, com auxílio do grêmio estudantil, cartazes foram confeccionados com máscaras africanas e roda de capoeira, e apresentação dos alunos sobre os orixás, onde os educandos tiveram contato com um pouco da cultura afro-brasileira (todos os alunos dos períodos da manhã e da tarde), utilizamos de cartazes confeccionados pelos alunos, sala de vídeo e abordagens em salas de aula durante o período regular letivo, ressaltando a importância da matriz africana para a formação do povo brasileiro.” (Unidade Escolar – Diretoria Região Sul 2)

Foi elaborado em outra Unidade Escolar, um projeto denominado “VI, PESQUISEI E APRENDI” em que consistia em desenvolver pesquisas sobre as várias culturas principalmente as africanas.

Evidencia-se o projeto desenvolvido em uma Unidade Escolar pelos professores (as) e professores (as) coordenadores (as): “Semana da consciência negra Brasil multi-cor”. Durante alguns dias elaboraram atividades apresentadas em forma de produções artísticas e culturais dos alunos: teatro, palestras, atividades de dança, apresentações de capoeira e comida típicas. “O projeto contou com a participação de todos os integrantes da comunidade escolar”.

Um grupo de professores de Geografia e História, pautados em documentos que tratam da Educação para as Relações Étnico-raciais “debateram em ATPC o tema e a necessidade de “melhorar” os conteúdos da apostila”.

De maneira geral foram desenvolvidas em diferentes Unidades Escolares ações como: “Sarau, reuniões com os grêmios, construção de máscaras, sessões de cinema, amostra com as apresentações e comidas típicas dos países do continente africano, desenvolvimento de conteúdos de apostilas, palestra sobre cota, o respeito ao próximo, provão com o tema sobre consciência negra, reflexão a partir de textos e imagens, produção de dança, música e teatro, parcerias com os alunos da fábrica de cultura¹⁵ do Capão Redondo”.

Destacamos a necessidade da realização do trabalho nas escolas, mas que estes não devem ser somente em datas comemorativas ou específicas, é necessária maior visibilidade a esta questão e conseqüentemente à discussão desta temática, tanto por parte do atendimento ao currículo quanto por

¹⁵ A Fábrica de Cultura é um espaço com oportunidades de acesso gratuito a diversas atividades artísticas. Criada com o objetivo de ampliar o conhecimento cultural por meio da interação com a comunidade, a Fábrica oferece cursos e uma programação cultural diversificada.

parte do comprometimento dos professores, uma vez que a responsabilidade com a desconstrução de práticas racistas e discriminatórias na escola é responsabilidade de todos e de forma constante.

A segunda questão que fez parte do questionário está relacionada às ações que a Escola planejou para o ano de 2016 com relação à temática Educação para as Relações Étnico-raciais.

As respostas a este questionamento também foram significativas, uma unidade escolar destacou que *além da abordagem que os docentes realizam em sala de aula, divulgaram uma ação e coletaram propostas em ATPC, para desenvolverem com os alunos uma apresentação de teatro (realizada ou não pelos alunos), com o foco na história da diáspora africana, tendo como objetivo de ampliar o entendimento dos alunos sobre o contexto de opressão e dor que nossos ancestrais enfrentaram.*

Temos ainda a Unidade Escolar que pontuou para este ano a *abordagem das religiões de matrizes africanas, com o propósito de desmistificar a existência de pré-conceito. O público alvo são os alunos dos 6º anos e, em sequência as demais séries. Realização inicial em sala de aula por meio de apresentações sobre as existentes religiões e, respectivamente um workshop mensal, trazendo um representante de cada religião.*

As Unidades Escolares apresentaram ações para a decorrência do ano letivo como: *“reuniões, com o objetivo de promover momentos de trocas de experiências visando inserir a discussão sobre a questão racial na rotina da sala de aula. Leitura de diferentes textos para reflexão, confecção de painéis com fotos das crianças da classe com o título de ‘Quem sou eu, como sou’. Ações promovidas pelo Grêmio Estudantil, saraus, projeto de confecção de bonecas afro e afro-descendentes, sessões de filmes, apresentações de teatro. Utilizando as aulas de arte existe a intenção de investigação da cultura Afro-brasileira apreciando objetos artísticos. Conhecendo a arte de diferentes povos, aprendendo a respeitá-los em sua diversidade cultural e a influência da arte africana na cultura brasileira. Criação de painéis (mural) através das manifestações culturais afro-brasileiras utilizando materiais diversos, recicláveis e reutilizáveis. Realização de um Café Filosófico”.*

Há também o projeto em uma das Unidades Escolares em desenvolver de maneira bem ampla pesquisas em vídeos, leis, revistas e materiais pedagógicos para a construção de fundamentos para diversos questionamentos como: *“as causas de existir um dia dedicado à consciência negra; explicar a importância do movimento negro nas conquistas alcançadas pelo povo negro; calcular as perdas do povo negro em quase quatrocentos anos de escravidão e as conquistas em apenas 120 anos de liberdade; comparar a qualidade de vida dos brancos com a qualidade de vida dos negros, principalmente, nos grandes centros urbanos. Essa ação possui o objetivo de ressaltar a atuação do aluno como protagonista de uma sociedade mais justa e sem preconceito; defender ideias de justiça social e de direitos iguais para todos”.*

Para efetivarmos um acompanhamento da Educação para as Relações Étnico-raciais nas ações do ano letivo de 2016, inserimos no levantamento a questão: quais as principais dificuldades encontradas pela Equipe Escolar para a inclusão da temática Educação para as Relações Étnico-raciais na escola?

Algumas escolas responderam que não encontram dificuldades. Houve quem relatasse dificuldades em relação à *“falta de “cultura” da escola no tratamento do tema, como conteúdo escolar”.* E ainda *“a questão é tratada diariamente no ambiente escolar, como currículo oculto”.* Outros relataram dificuldades geradas por fatores colocados como dominantes ou de formação, conforme demonstram os relatos a seguir:

Relato 1: “por estarmos situados em uma comunidade, em que a maioria segue uma religião padronizada, seguindo a risco seus preceitos, e se omiti a conhecer a religião alheia, e vive de estereótipos”.

Relato 2: “formação pouco consolidada dos professores para fazer a abordagem do tema”, relacionando esta questão à falta de informação”.

Os gestores que responderam ao questionário também fizeram sugestões como: *“proporcionar eventos com autores negros, peças de teatro e filmes para as instituições”,* a possibilidade de *“trabalharmos em sala com os personagens negros que fizeram parte desta luta contra o preconceito racial”* e conseqüentemente criar a cultura da *“valorização da cultura que descendem dos povos escravizados”*. Sugeriram ainda *“que o tema seja trabalhado em todo decorrer do ano”*.

As sugestões foram muito pontuais principalmente no que diz respeito à *“capacitação para os professores para lidar com as situações de racismo”* e concluem que as ações devem *“promover a união, a paz, a fraternidade e a valorização das “diferenças” e dos talentos de todos, demonstrar atitudes de respeito para com os negros, sua cultura e sua influência na formação do povo brasileiro”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Diretoria de Ensino Região Sul 2 vem desenvolvendo ao longo dos anos diferentes ações reflexivas no que se refere ao trabalho com atividades do EREER – Educação para as relações étnico-raciais. Estas ações são bastante variadas e com diferentes objetivos. Como já citadas na introdução podemos presenciar relatos de escolas que apresentaram problemas com crianças com atitudes racistas, sejam elas por brincadeiras ou piadas proferidas à outras crianças.

Acreditamos que uma das melhores formas de atingir a todos e diminuir as ações de racismo e diferentes formas de discriminação sejam por meio do estudo, o debate, a orientação, ou seja, falar sobre o assunto. Estudar sobre estas questões além de ser necessário exige dos envolvidos grandes desafios. É necessário, pois através do estudo podemos agregar cada vez mais conhecimento para a nossa vida, o que nos proporciona uma constante atualização sobre a temática e um desafio, pois é preciso romper com muitos preconceitos, inclusive velados, que existem em torno do assunto. Os desafios continuam no que se refere a conhecer e ensinar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, com qualidade e sem abrir mão dos conteúdos curriculares e as habilidades a serem desenvolvidas nestes conteúdos.

Analisando as ações da Diretoria tivemos diferentes pontos que foram destacados com relação ao 1º Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais. No momento da avaliação apontaram alguns aspectos positivos, como: a necessidade de mais eventos para discutir o assunto uma vez que existe interesse pela temática, a qualidade e o tratamento dado aos informes apresentadas, qualidade nas orientações fornecidas pelos palestrantes no que se refere ao trabalho nas escolas, o destaque para a construção e desenvolvimento de valores pessoais e profissionais.

Foram apresentadas algumas sugestões as quais destacamos às seguintes: realização de outros eventos com mais reflexões e práticas para se trabalhar em sala de aula, apresentar e discutir as questões religiosas para dar visibilidade as religiões de matriz africana (o conceito de tradição) desconstruindo tabus, as contribuições dos africanos e afrodescendentes para o conhecimento científico e tecnológico do Brasil e do mundo.

Com relação aos trabalhos realizados pelas escolas é importante lembrar que é de grande valia o que fizeram, mas precisamos pontuar questões alguns questionamentos relacionados às suas práticas. É

importante questionar as escolas sobre o atendimento às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tanto no Calendário Escolar quanto no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Aos que responderam que “contemplam” em ambos (Calendário Escolar quanto no Projeto Político Pedagógico da Escola), é importante conversar se estes realizam ações que abranjam e atendam às necessidades de combate ao racismo que a lei em questão sugere? Aos que responderam que contemplam “somente no calendário”, como realizam as atividades se estas leis não constam em um dos mais importantes documentos da instituição, a saber, o Projeto Político Pedagógico que contém em si as intenções do perfil do cidadão que esta instituição se propõe a contribuir com a formação? Por fim para quem respondeu que contempla “somente no Projeto Político Pedagógico” é cabível o questionamento de que como atender a esta lei se não consta no calendário da escola, ou seja, existe uma agenda de ações? Como é o controle, o registro do desenvolvimento das ações desta temática, se não consta do calendário escolar? Sendo previsto no Projeto Político Pedagógico da escola, sua realização não é opção deste ou daquele professor, pois se entende como uma necessidade da escola.

Neste sentido a Diretoria de Ensino Região Sul 2 tem previstas ações ainda neste segundo semestre 2016, envolvendo professores, professores coordenadores, educador profissional e vice educadores da Escola da Família e professores mediadores das escolas. Estas ações terão por objetivo refletir junto aos educadores as abordagens teóricas sobre a importância do conhecimento e aplicação das Leis 10639/03 e a Lei 11.645/08 em toda Educação Básica que deve focar a discussão de temas sobre a questão Étnico-racial durante todo o ano letivo. Para estas reflexões sugerimos leituras de textos e atividades utilizando diferentes linguagens como as músicas, os filmes, além da vasta literatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CIAMPA, A.C. Identidade. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1991. 9 ed. p. 58-75.
- FONSECA, F.C.A. et al. *A influência de fatores emocionais sobre a hipertensão arterial*. *J. bras. Psiquiatr.* Vol.58 no.2 Rio de Janeiro 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852009000200011>. Acesso em 21 jul. 2016.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre a Iniciação Científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. 80p. 4ª edição.
- GUARULHOS. *Promoção da equidade no acolhimento e na atenção à saúde da população negra*. Ministério da Saúde, Prefeitura Municipal de Guarulhos, Instituto AMMA Psiquê e Negritude, 2015.
- REGO, R.G.A. *Deixa vir...: Elementos clínicos de Psicologia Biodinâmica*. Axis Mundi: São Paulo, 2015.
- REIS, A.L.P.P.; FERNANDES, S.R.P.; GOMES, A.F. *Estresse e Fatores Psicossociais*. *Psicol. cienc. prof.* Vol.30 no.4 Brasília Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400004>. Acesso em 30 jun. 2016.
- ROLAND, E.M.S. *Formação de equipe técnica para o serviço SOS Racismo*. Guarulhos, Coordenadoria da Igualdade Racial, 2016. (Comunicação oral)
- SÃO PAULO. *Efeitos Psicossociais do Racismo*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto AMMA Psiquê e Negritude, 2008.
- SILVA, A.C.; BAGATINI, O. *Racismo no futebol é reflexo da sociedade, diz especialista*. *Gazeta Esportiva*, São Paulo, 20 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.gazetaesportiva.com/reportagens/racismo-no-futebol-reproduz-mito-de-democracia-racial-da-sociedade/>>. Acesso em 18 jul. 2016.

13- Projeto Intolerância na EE Oswaldo Aranha: promovendo o respeito à Diversidade. Autor: Paulo Estevam

Sobre o autor: formado em Filosofia pela UNIFAI e pós-graduado em Filosofia pela UNESP. Professor, PEB II de Filosofia, na Rede estadual - EE Oswaldo Aranha.

Ressalta-se que o trabalho por projetos é uma das dimensões fundamentais deste processo (de crítica ao etnocentrismo e ampliação das relações étnico-raciais), pois necessariamente coloca as pessoas em contato e exige negociação de posturas e princípio na escolha das perguntas a serem respondidas, do que se quer conhecer, de quais estratégias investigativas eleger e também da visualização do potencial de transformação do cotidiano presente nos projetos que estabelecem relações mais próximas com o cotidiano, com a realidade. Educar para a diversidade implica precisamente conceber a escola como espaço coletivo de aprendizagens. (SOUZA Ana Lúcia Silva. In: SILVA, 2010)

A equipe de Ciências Humanas da EE Oswaldo Aranha, escola pertencente ao Programa Escola de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação, conversou e decidiu que além da Feira de Ciências que sempre realizam na escola, deveriam realizar também uma feira temática em que se discutissem os temas referentes à Educação para às relações Étnico-Raciais e Diversidade Sexual e de Gênero.

Para a realização do trabalho interdisciplinar escolheu-se como norteador a temática da intolerância. Visando a tomada de consciência quanto à realidade, e como podemos interferir nela, a equipe de professores chegou a um consenso que existe emergências quanto aos temas, como a da cultura indígena e por meio da lei 11.645/2008, e aplicação da lei 10.639/2003 que trata do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana. Tais temas foram estudados por meio de leituras, debates, palestras, e realizou-se também visita a aldeia indígena Tenondé Porã em Parelheiros. Para finalizar as atividades numa feira envolvendo toda a escola.

A escolha pela temática da intolerância pelo grupo de professores se deve pelo fato de que no mundo contemporâneo existem questões éticas a serem tratadas, no que se refere às relações humanas. Na sociedade, e conseqüentemente no interior da escola, ocorrem estranhamentos, a não aceitação do outro, agressões verbais e muitas vezes física com base na intolerância, seja de base ético-racial, religiosa, de classe, gênero ou sexualidade.

Intolerância é um tema muito recorrente na nossa sociedade de hoje. Esta pode ser caracterizada por uma atitude mental pela falta de habilidade ou vontade em reconhecer e respeitar diferenças em crenças e opiniões. Já num sentido político e social, intolerância é a ausência de disposição para aceitar pessoas com pontos de vista diferentes. A intolerância pode estar baseada no preconceito, podendo levar à discriminação. Formas comuns de intolerância incluem ações discriminatórias de controle social como: racismo, sexismo, antissemitismo, homofobia, religiosa, política entre outras.

O objetivo principal é causar mudança de postura frente à diversidade presente no interior da escola e na sociedade, compreendendo que culturas diversas podem e devem conviver de maneira respeitosa. Também procurou-se fazer com que nas atividades realizadas os alunos e as alunas se

percebessem protagonistas. Realizando apresentações artísticas, seminários, palestras, participando de debates. No interior da escola, mas se voltando também para os pais e para a comunidade como um todo.

O tema intolerância perpassa todo currículo do Estado de São Paulo, em todas as áreas, Mas sem dúvida é no âmago das Ciências Humanas que o debate pode se aprofundar. As disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia deparam-se frequentemente com o tema. Ora discutindo a questão africana, ora a questão indígena, passando pelos temas da diversidade religiosa, pela diversidade cultural e até na sociologia sobre as questões voltadas sobre a mulher e da homofobia.

Existem discussões sobre a crise do Ensino Médio, muito se pesquisa sobre os fatores que levam os/as estudantes desistirem cada vez dessa etapa escolar. Um estudo importante foi realizado por Abramovay e Castro (2003) no qual destacam que pouca atenção é dada aos aspectos que favorecem o exercício da cidadania, e enfatiza que entre professores/as e estudantes é comum a referência a vários tipos de discriminação no interior da escola.

De acordo com o relato da estudante do Ensino Médio, S. T.

o projeto intolerância que nossa escola realizou foi uma quebra de tabus incrível, indo de gênero até religião explorando suas diversidades através de peças teatrais e muitas outras atividades, os alunos abriram mais a mente para com nosso mundo diversificado e eu mesma desconstruí muitas ideias que tinha, foi fantástico.

Ou, ainda, no relato de A. S.:

O projeto intolerância abordou várias vertentes com o objetivo de resgatar a humanidade e a sensibilidade dos jovens estudantes, nos mostrando temas que estão presentes em nosso cotidiano, mas passam despercebidos por quase nunca enfatizarmos assuntos tão importantes como esses. A questão racial que está sempre em evidência quando tratamos de discriminação, preconceito e intolerância nos trouxeram momentos reflexivos, destacando a triste realidade vivida pela população negra. Dia após dia com uma postura desigual, suportam dores internas e alheias expostas para qualquer um, resultando em aplausos conformados.

Ressaltamos diante de manifestações culturais algumas necessidades humanas que gritam por mudanças, utilizamos da lei 10.639/3 para realçar a importância do ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, onde é possível estender o conhecimento sobre culturas que muitas vezes são rejeitadas.

Abrimos um caminho sem atalhos para um longo processo de transformação, sabemos que não será de um dia para o outro, nem da água para o vinho, mas plantamos em cada pessoa que estava presente uma semente anti-intolerância.

Ou ainda no relato da estudante A.M. 15 anos:

O projeto sobre Intolerância foi muito interessante, ele nos trouxe representatividade e visibilidade, pois eu sendo travesti, negra e periférica enfrentei diversos desafios nessa sociedade. Eu comecei a ter que lidar com uma solidão estrutural na sociedade por ser travesti e por empoderar minha identidade negra. É preciso ter garra e força para enfrentar todo um sistema que te oprime e que exclui. A sociedade massacra nossa autoestima desde a violência mental até física, causando medo e por conta disso muitas se reprimem e se isolam. Através desse projeto foi possível perceber uma quebra de barreiras e eu sempre tive comigo que lutaria cada vez mais, pelo nosso povo negro, pelos nossos direitos como mulheres na sociedade. Não basta assumir o que você é, tem que lutar para assim ter os direitos na sociedade.

Ou ainda no relato do estudante G. R.

O projeto sobre intolerância foi de extrema importância foi muito bom ter um momento em que os alunos parassem para observar os dois lados da história, entender que respeitar o próximo independente do que ele seja siga ou faça parte é a maior sabedoria que alguém possa conquistar, todos aprendemos bastante, o que mais impactou foi toda amostra cultural em si, e por mais que seja um tema que foi trabalhado apenas esse ano, é Apenas o Começo para ser mais exposto denunciado, até que toda a população entenda o seu real motivo!

Finalizando com a fala de V. S., 16 anos:

Este projeto, abordando o tema intolerância religiosa foi muito bom, pois existem muitos tipos de religiões no mundo e as pessoas por não conhecer e saber só criticam. O debate é muito bom para estimular a criação de argumentos e de troca de informações, tanto que, mesmo depois dos debates todos se juntavam e continuavam a debater devido a sua grande importância nos dias atuais.

Percebeu-se que as/os estudantes se sentiram estimulados a participar dos debates e se interessaram em desenvolver todas as atividades, pois se viam representados nas temáticas tratadas. Os professores também puderam conhecer um pouco mais sobre os/as estudantes. Deste modo o projeto além de alcançar os objetivos propostos também ajudou a promover as diversas aprendizagens ao estimular a participação, o debate, o protagonismo dos estudantes do Ensino Médio da EE Oswaldo Aranha.

Cronograma das Atividades

Março: Professores de ciências humanas elaboram seus projetos.

Abril: O projeto é replicado para as outras áreas.

Mai: 10/05 realizarem as seguintes palestras seguidas de debate:

Silvane Silva: Representações e formação de identidades: Mulheres negras.

Sarah Ghuraba: cultura, religião Islã

Roseli Freitas: Abordagem sobre a lei 10.639/3 e a questão da religiosidade

Wagner Ribeiro: Cultura Africana no Brasil

Priscila: Cultura Negra jovem e Preconceito Étnico-Racial

Junho: Visitação a Aldeia Indígena Tenondé Porã em Parelheiros.

Agosto: Dia 16 - Montagem da feira

Dia 17 - Feira Cultural

Convidados para palestra:

Professora Julieth Melo Aquino de Souza do Núcleo da Inclusão Educacional

Professora Poty Porã da escola estadual Indígena Krukutu

Professor Sergio Bairon Usp - Universidade de São Paulo

Africano de Angola Isidro Sanene, artista plástico, poeta e escritor

Beat Box e radialista Jeferson Nascimento = Beat Box

Professores Envolvidos:

PCG – Adriana Bordin

PCA – Luís Karklis

Filosofia – Paulo Estevam

Sociologia – Vagner Pereira

Geografia – Wellington

Geografia – José Roberto

História – Maria Isabel

História – Murilo Pascualetto

Projeto Intolerância - Feira Cultural - 17 de Agosto

<u>Horário</u>	<u>Atividade</u>	<u>Local</u>	<u>Público-alvo</u>
7 às 9h	Visitas às exposições e atividades	Salas específicas da escola	Todos
9h às 9h30	Café	Refeitório	Todos
9h30 às 11H	Palestras Cultura Indígena Cultura Africana	Teatro – Indígenas Poty Poran, Julieth Aquino e convidada Silvane aparecida da Silva Quadra – Africano Isidro Sanene	Ensino Médio Ensino Fundamental
11h às 11h50	Palestra sobre Hip Hop, Black Music, Funk e Beat Box	Quadra Apresentação Bit Box Jeferson Nascimento	Todos
11h50 às 12h30	Sarau	Quadra Início do Sarau Poesias sobre intolerância- produção dos alunos	Todos
12h30 às 13h30	Almoço		
13h30 às 14h30	Continuação do Sarau	Quadra	Todos
14h30 às 15h15	Ensino Fundamental - organizar as salas	Salas da escola	Ensino Fundamental
14h30 às 16H	Palestra/professor da USP Cultura Indígena	Teatro	Ensino Médio

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. *Ensino Médio, Múltiplas Vozes*. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

ABRAMOWICZ, Anete. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena resignificando a escola – Caderno SECAD 3*. Brasília: MEC, 2007.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha B. G. *O jogo das diferenças: Multiculturalismos e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998
- LOURO. Guacira. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petropóles: Vozes 1997.
- SANTOS, Gislene A. dos. *A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo/ Rio de Janeiro: Pallas; 2002.
- SILVA. Petronilha B. G. *Aprendizagens e Ensino das Africanidades Brasileiras*. Em: Superando o Racismo na escola. (org.) Kabengele Munanga. Ministério da Educação, Brasília, 2001.
- ONU. *Declaração das Nações Unidas para a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação com Base em Religião ou Crença*. Durban, 2003.

14- A questão étnico-racial e o ensino de Geografia: o caso do Sudão do Sul¹⁶.

Autor: Moacir Silva de Castro

Sobre o autor: professor de Geografia da rede pública estadual e municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo visa trazer questões acerca dos processos políticos e sociais que se sucederam no continente africano no século XX, cujos culminaram com o surgimento do Sudão do Sul. Compreender questões referentes à educação para as relações étnico-raciais a luz da Geografia. Conhecer o país a partir de uma variedade de aspectos como: aspectos políticos, sociais, econômicos e demográficos; Analisar em que medida diferentes fatores combinaram para que o antigo país – Sudão – fosse desmembrado para a criação do Sudão do Sul; Discutir elementos para trabalhos com a Geografia do continente africano junto aos alunos do Ensino Médio da Rede Estadual Paulista de Ensino. Como Referencial Teórico utilizaremos alguns documentos oficiais, como a Lei 10.639/03, contribuições de autores como Nilma Lino Gomes e o Currículo Oficial da Secretaria Estadual de Educação da Rede Pública do Estado de São Paulo.

INTRODUÇÃO

Esse artigo pretende apresentar, sobretudo e agregar ao debate sobre o surgimento do país Sudão do Sul, com reflexões acerca do ensino de Geografia pautando em especial aspectos de uma educação que contemple a diversidade étnico-racial existente em nosso país. O questionamento implica em mudanças de direção buscando uma educação anti-racista e promotora de igualdade das relações sociais e étnico-raciais.

Mais do que repensar a reorganização da disciplina Geografia nessa direção devemos pensar nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, seus espaços e tempos, de modo em que esse ambiente possa ser visto como espaço para desenvolver as competências para aprender, conhecer, respeitar e valorizar a diversidade, aspecto salutar para construir as identidades dos alunos no espaço escolar.

Dessa forma, é importante problematizar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, os currículos que as orientam, promovendo as devidas interfaces e/ou contradições com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e outros documentos oficiais.

O trabalho está centrado na origem do Sudão do Sul, e posterior análise do Currículo da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, sobretudo no que se refere ao trato com a temática da

¹⁶ Este artigo é oriundo de trabalho de Conclusão de curso apresentado a Universidade Estadual Paulista/UNESP, pelo programa Rede São Paulo de Formação Docente/REDEFOR, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para obtenção do título de Especialista em Geografia

questão do continente africano, notadamente na disciplina de Geografia, com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, buscando perceber de que forma essas duas dimensões podem dialogar no sentido de ressignificarmos o trabalho com essas temáticas em nossas salas de aula do Ensino Médio.

O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, já nos primeiros anos de seu mandato sancionou a Lei 10.639, em 9 de Janeiro de 2003, instituindo o Ensino de História da Cultura Africana e Afrobrasileira no currículo da Educação Básica. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprovou a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira.

Gomes (2011) diz que,

[...] em certos momentos, “as práticas pedagógicas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias” “Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças”. (GOMES, 2011, p. 86).

Partindo desse ponto e, entendendo a educação como processo do desenvolvimento humano, me reporto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para lembrar que a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura.

Entendo que as questões referentes ao continente africano e a situação do povo negro são de certa maneira secundarizadas nas escolas de forma geral, devido a uma série de fatores que não terei condições de discuti-los com profundidade nesse trabalho. Por isso a importância de pôr essas questões no debate para que a partir dessas possamos pensar em maneiras de lidar de forma mais diversificada com esse conteúdo.

O Sudão do Sul, país criado no ano de 2011 no continente africano, a partir do desmembramento do Sudão. A escolha pelo tema surge como uma proposta para auxiliar os professores a pensar um ensino da História africana e afrobrasileira, e como essa pode ser abordada pelos professores e professoras que lecionam Geografia aos alunos do Ensino Médio.

Uma das principais causas que fizeram que houvesse o desmembramento do país foi a instabilidade política, motivada principalmente pela guerra civil que por muito tempo vigorou entre o norte e o sul do Sudão. A guerra civil em questão, que perdurou por décadas foi motivada especialmente por interesse no controle das fontes de petróleo do país – que eram fartas - e por questões relacionadas a água.

O Sudão do Sul já nasce com uma série de desafios a serem enfrentados por seus governantes. A saúde do país o coloca em uma das piores posições do planeta, devido as precárias condições médico-sanitárias as quais a maior parte da população está submetida. Os índices de alfabetização são baixíssimos, de modo que cerca de 90% das mulheres do país não sabem ler ou escrever. A infraestrutura também é bastante incipiente, com estradas pouco acessíveis, principalmente nos dias de chuva. Os desafios são enormes e requerem auxílio das autoridades locais e também dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e bastante empenho no auxílio para a resolução ou minimização dos graves problemas enfrentados pelo país (OLIVEIRA; SILVA, 2011).

De acordo com Santos (2008, p. 225), “nos países subdesenvolvidos, a presença do Estado hoje torna-se cada vez mais necessária, devido ao agravamento simultaneamente crescente das contradições nas relações externas, ocasionadas pela crise no sistema e nas relações internas, frequentemente

também críticas, heranças das fases precedentes.” Trazendo essa contribuição desse pensador para o Sudão do Sul, tem-se a dimensão das consequências do processo histórico pelo qual passou o país antes mesmo de sua criação e a necessidade de ressignificar as relações que estão postas na contemporaneidade, de modo que a vida das pessoas possa ser melhor.

Portanto o interesse desse trabalho está em pôr no debate questões referentes a África posicionada no mundo contemporâneo global e, sobretudo como pode ser feito pelas escolas – a partir de uma proposta planejada para esse fim - um trabalho dessa natureza com alunos do Ensino Médio em relação a questão do Sudão do Sul e o contexto político no qual foi construída as bases dessa nova nação.

Como metodologia utilizaremos a técnica de análise documental, de modo que analisaremos o Currículo Oficial da Rede Pública Estadual de São Paulo, a Lei Federal n. 10.639/03, Artigos Científicos, além de documentos extraídos de sites de notícias que abordem assuntos relacionados ao Sudão do Sul. A medida que May (2004) diz que o determinante de como trabalhar o problema é o problema que se quer trabalhar, ou seja, só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar.

Pretendo buscar respostas para meus questionamentos analisando de forma crítica e problematizando documentos que tratem da questão da educação para as relações étnico-raciais, sobretudo no que tange ao ensino de Geografia para os alunos do Ensino Médio na Rede Estadual Paulista.

Para isso preciso encontrar documentos diversos que tratem dessa temática, especialmente aqueles que tragam um olhar para as séries iniciais da Educação Básica.

Colocar no destaque a pesquisa documental implica trazer ao debate uma metodologia que, de acordo com Ludke e André (1986, p. 38) “é pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais.”

O uso de documentos em pesquisa deve ser estimulado e valorizado. Entendimento sobre diferentes e complexos objetos das Ciências Sociais podem ser resgatados e justificados, devido a possibilidade de contextualização histórica e sociocultural, por exemplo, na reconstrução de uma história vivida.

O pesquisador ao trabalhar com documentos tem de superar alguns obstáculos e desconfiar de determinadas armadilhas que podem surgir durante o percurso, que são relativamente comuns.

É importante em todas as etapas da análise documental verificar o contexto histórico em que foi produzido o documento, ou seja, situá-lo no tempo e no espaço para que sejam feitas as mais adequadas leituras Cellard (2008). Essa leitura ajuda o pesquisador a lidar com mais propriedade com os documentos e tirar mais elementos que deem legitimidade a sua pesquisa, tornando-a mais relevante para contribuir com reflexões acerca do assunto tratado.

Portanto o objetivo geral do artigo é trazer para o debate reflexões acerca do país Sudão do Sul, numa perspectiva que ao mesmo tempo apresente algumas características desse país, problematize o Ensino de Geografia nas classes de Ensino Médio da Rede Pública Estadual Paulista, sobretudo com vistas a um processo de ressignificação desse ensino que contemple a dimensão das relações étnico-raciais no espaço escolar.

A GEOGRAFIA DO CONTINENTE AFRICANO E A FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO

Conhecer as culturas africanas e afrobrasileira sempre foi e ainda continua sendo uma grande lacuna no que se refere a incorporação dessas duas culturas tão próximas e complementares. A Geografia é uma ciência de relevância na medida em que fornece elementos para entendimento de como esses dois povos passaram pelos seus processos de formação de seus territórios e como estão nos dias de hoje. O território brasileiro passou por uma dinâmica – ainda que particular de formação e/ou configuração - bastante próxima do qual houve no continente africano.

Para entender de fato os modelos de configuração pelos quais passaram esses dois territórios faz-se necessário recuperar fragmentos históricos e/ou outras referências que possam servir de substrato para reconstruirmos os caminhos percorridos por povos tanto brasileiros como africanos no desenho de seus territórios.

Nessa perspectiva é importante conhecer outras visões¹⁷ e concepções acerca do entendimento do tráfico, da escravidão e da distribuição dos povos africanos e seus descendentes pelo mundo, ou seja, a diáspora, de modo que teremos dessa forma condições de traçar um panorama mais próximo do real do que ocorreu e ocorre de fato com os povos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo. É importante frisar que muitos se encontram aqui no Brasil e fizeram parte da construção desse país.

O ensino de Geografia tem a prerrogativa de se manter sempre ocupado em desempenhar seu papel de auxiliar o sujeito na leitura do mundo que o cerca, de modo a fornecer-lhes as ferramentas para que tal processo ocorra. Em se tratando do Ensino Médio a intenção é que os alunos tenham condições de entender aspectos acerca do processo de formação do povo brasileiro, agora mais aprofundados ainda do que viram na sexta série / sétimo ano, ampliando as reflexões para os aspectos das dinâmicas demográfica e social.

Em relação a formação do território brasileiro, percebe-se que passou por momentos um tanto semelhantes em relação há alguns que ocorreram em território africano.

De acordo com Pires e Bellucci (2011), o Brasil nem sempre teve a configuração territorial que podemos observar nos mapas atuais, pois os limites que separavam o país de seus vizinhos eram bem diferentes de seu traçado na atualidade. Ainda segundo essas autoras, para entendermos o processo de configuração de nosso território precisamos verificar como ocorreu a ocupação e o povoamento desse território ao longo dos séculos.

De acordo com as autoras Pires e Bellucci (2011)

Esse processo teve início em 1500 com a chegada dos primeiros portugueses. Até então, as terras que hoje fazem parte do território brasileiro eram habitadas por povos indígenas de culturas muito diversas, que falavam línguas diferentes e mantinham costumes e tradições também variados. Esses povos estavam espalhados por todo o território e, em geral, viviam basicamente da peça e da caça, além de cultivarem pequenas lavouras. (PIRES; BELLUCCI, 2011, p. 41).

Os que ocuparam o Brasil, por volta do século XVI, traziam consigo a certeza de que eram povos superiores em todos os aspectos em relação aos nativos que por aqui já viviam.

¹⁷ Penso que as visões que em geral conhecemos e as quais nos foram apresentadas até os dias de hoje, são marcadas por processos legitimadores da supremacia da raça branca em detrimento da raça e/ou etnia negra, ou seja, visões, salvo raras exceções, extremamente estereotipadas e que não tem contribuído de fato para que se valorize o que o povo negro tem de rico e belo.

Esse elemento por si só nos permite traçar uma analogia do que ocorreu no Brasil na época de sua ocupação e do que ocorreu na África, com mais intensidade na passagem do século XIX para o XX.

Para reforçar as afirmações anteriores, segue mais uma reflexão feita pelas autoras Pires e Bellucci (2011),

O processo de ocupação do território brasileiro pelos portugueses iniciado em 1500 resultou em um verdadeiro genocídio praticado contra os povos indígenas que por aqui viviam.

Grande parte desses povos foi dizimada devido as doenças trazidas pelos europeus, pela escravização e também pelos conflitos e guerras travados com os colonizadores, ocasionando uma drástica redução da população indígena.

Estima-se que, na época em que os portugueses chegaram aqui, havia em torno de 2 a 5 milhões de indígenas. Hoje, eles somam uma população de apenas cerca de 460 mil pessoas (PIRES; BELLUCCI, 2011, p. 41).

Como ciência do território, a Geografia se configura como um instrumento na observação do que ocorre no espaço geográfico. Mostra as diferenças regionais, os contrastes existentes entre os diferentes espaços, as marcas e diversidade cultural encontradas entre os diferentes povos. A Geografia tem como uma de suas premissas transformar os lugares, os territórios e os espaços, que são suas principais categorias de análise – com suas realidades particulares, mais fáceis de entendimento para as pessoas, dando explicações para as transformações ocorridas nos territórios e pensando respostas para os problemas que se apresentam nesses locais.

A base da Geografia além dos recursos cartográficos, são as relações entre economia, sociedade e a natureza, processos que envolvem o desenvolvimento tecnológico, a globalização econômica e cultural, problemas ambientais que ameaçam o planeta, as redes mundiais de informações, pois esses elementos mostram de forma relativamente clara como os fenômenos ocorrem nos mais diferentes espaços. De acordo com São Paulo (2009),

O objetivo da Geografia é estimular um diálogo no qual o professor e os alunos possam exercer uma visão processual no estudo da dimensão espacial dos fenômenos e acontecimentos que marcaram a Geografia mundial: em uma palavra, estabelecer a relação entre espaço, tempo e as diferentes formas de regionalização dos países do globo. (SÃO PAULO, 2009, p. 8).

O Sudão do Sul surge desse modo como um elemento articulador dessas dimensões, ou seja, articulará o Ensino de Geografia, a questão de uma educação étnico-racial que valorize a cultura africana na sua interface com a cultura brasileira e tantas outras pelas quais influenciou, foi e será influenciada.

Até aqui na medida em que se percebe a importância dos conhecimentos fornecidos pela Geografia, podemos enveredar pelas peculiaridades que marcam o país Sudão do Sul, de modo que os conhecimentos da disciplina em questão nos auxiliarão no melhor entendimento das características que moldam o país africano relativamente jovem. Importante, antes de avançarmos nas reflexões sobre o Sudão do Sul, trazermos alguns elementos que compõem o panorama do território brasileiro.

A diversidade expressa no espaço geográfico, especialmente o brasileiro sempre foi marcado por uma peculiaridade vista se não apenas nesse em apenas uns poucos lugares ao redor do mundo. Por isso passa a ser imperativo que a Geografia que é abordada em nossas escolas valorize essa diversidade de modo a divulga-la aos quatro cantos desse país e, por que não para fora dele também. Aqui no Brasil já se percebe um importante movimento, ainda que tímido diante do que seria o mais adequado e que

atendesse a demanda, no que se refere a questões de ordem política e de legislação, de valorização e de um maior apreço, sobretudo em algumas propostas interdisciplinares, no trato com as questões africanas e afro-brasileiras nas salas de aula em nosso país. Um exemplo pode ser visto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais¹⁸, associadas a pareceres e resoluções que dão suporte e legitimam demandas de décadas de lutas.

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003¹⁹ se configura como um grande passo, ainda que seja fruto de uma intensa e fervorosa luta que durou décadas, encabeçada pelo Movimento Negro e uma série de outras lideranças intelectuais negras como membros da Frente Negra Brasileira (FNB), Comunidades Quilombolas, que contribuíram de forma muito importante para que conquistas como essa fossem alcançadas.

A presente lei, como dito anteriormente, vem atender reivindicações históricas de campanhas encabeçadas pelo Movimento Negro e tem possibilitado ao Estado pensar projetos no sentido que geram possibilidades de programas e políticas para a população afro-brasileira, valorizando a história e a cultura do povo negro. A Lei 9.394/96 foi alterada por meio da inclusão dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

No Brasil a década de 1990 foi marcada por uma série de debates acerca das políticas e ações voltadas para a garantia de acesso e permanência nos espaços de educação. A Conferência da Educação para Todos na Tailândia, depois a promulgação da LDB²⁰, somados as Diretrizes Curriculares Nacionais e aos Parâmetros Curriculares Nacionais foram avanços que legitimaram a educação como instrumento de aprimoramento do educando como pessoa e/ou cidadão.

Pode-se afirmar que a cultura e a história negras estão presentes na escola através da figura dos negros e negras que lá se encontram, porém não são devidamente valorizados/as dentro das propostas pedagógicas currículos e demais materiais didáticos que são utilizados nesse espaço de construção de conhecimento Brasil (2006).

Existem alguns professores/as - em geral, negros/as - que atuam em suas escolas com propostas e/ou projetos que visam desconstruir a lógica naturalizante com a qual boa parte das pessoas aprendeu a lidar com as questões de ordem étnico-racial. São trabalhos interessantes, contextualizados com a realidade que cercam a escola e atendem, de certa forma, as demandas locais. Porém são trabalhos que em geral são pouco mencionados, divulgados e/ou reconhecidos, quando o são, caindo por vezes no esquecimento e desmotivando tanto professores quanto alunos que poderiam levar adiante interessantes e relevantes projetos pedagógicos.

De acordo com São Paulo (2009), a proposta apresentada pelo currículo oficial da Rede Estadual Paulista de Ensino entende que a abordagem em sala de aula de assuntos relacionados ao continente africano é relativamente recente no Ensino de Geografia. Porém reitera que vem buscando ao longo dos anos oferecer aos alunos relatos abrangentes sobre os mais variados assuntos como a formação do

¹⁸ Instituídas pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, publicada no Diário Oficial da União em 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

¹⁹ Altera a Lei 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.

²⁰ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de Dezembro de 1996. D. O. U. de 23 de Dezembro de 1996.

continente e de alguns de seus países e territórios, a herança dos domínios coloniais, notadamente os europeus, que foram de certa forma responsáveis por certas tragédias, algumas dessas até noticiadas nos jornais. Refletir sobre a riqueza e a diversidade do meio físico e a pluralidade socioeconômica também é objeto de interesse do material. Porém nos dias de hoje destaca que existem motivos diversos, notadamente a maior visibilidade adquirida pelo continente africano nos últimos anos, para que se estudem os problemas, o impasse e também os avanços do continente africano.

O assunto África de certa forma desperta certa curiosidade junto aos alunos, por isso a importância também de uma reflexão mais profunda sobre esses em sala de aula diante de alunos do Ensino Médio.

Ainda que o continente africano seja o menos desenvolvido do planeta no que se refere aos aspectos econômicos, há polos de desenvolvimento – como os de exploração mineral na África do Sul, Nigéria, Líbia e Argélia, industrial na África do Sul e no Egito – e outras regiões prósperas e que devem ser conhecidas pelas pessoas, mas ainda continuam marginalizadas no cenário internacional.

Propõe-se ainda o currículo da Rede Estadual Paulista a refletir sobre as causas que levaram esse continente a se encontrar nessa situação, mesmo depois de passados cerca de 50 anos de independência de boa parte das nações que compõem o continente africano. Esse trabalho se constitui para os professores e educadores da área de Geografia um grande desafio (SÃO PAULO, 2009).

Estudar a África de maneira integrada diante do conjunto dos demais países do globo é um dos objetivos do material, de modo que seja possível promover interface dos diferentes componentes curriculares em associação com os outros continentes. Esse processo permitirá aos alunos, além das aproximações e apropriações históricas, perceberem as proximidades e as distâncias existentes entre a exuberante diversidade cultural e econômica presentes em nosso planeta.

A vegetação, o clima, e relevo e a hidrografia africana nos ajudam a realizar as leituras necessárias para entendermos determinadas dinâmicas que ocorrem no interior desse extenso continente. As variadas formas de organização política e regionalização, sobretudo quando percebemos a ocorrência de diferentes povos que ocupam o território do continente africano, também nos servem de subsídio para refletirmos sobre a riqueza étnico cultural existente na região.

Perceber a África enquanto um continente em transformação nos ajuda a entender como está a situação do continente na atualidade, notadamente no que se refere a desconstrução de estereótipos em relação ao continente que não cabem mais nos dias de hoje, devido as mudanças que ocorreram no continente, especialmente na economia, na busca pela extinção do preconceito e espaços antes não ocupados, pela aquisição da igualdade de direitos, nas últimas décadas.

O SUDÃO DO SUL

O ensino de Geografia busca procurar respostas para algumas dúvidas que surgem com relação a certos acontecimentos, que ocorrem ao nosso redor e em até outras partes do mundo. Podemos perceber já no lugar onde moramos, as transformações realizadas pelas pessoas que por ali vivem ou viveram e ao longo dos anos modificações ainda em curso (PIRES; BELLUCCI, 2011).

Em relação ao espaço geográfico mundial também temos muito ainda a descobrir. Ainda que o século XXI tenha iniciado com as marcas da presença do avanço tecnológico que diminuem as distâncias entre as coisas e as pessoas, as diferenças existentes entre as características físicas e sociais que observamos ao longo do planeta nos remetem a constantemente buscarmos explicações.

Estudar Geografia nos ajuda a compreender de forma mais inteligível o mundo no qual vivemos. As transformações, que agora são constantes e ocorrem ao nosso redor são identificadas e reconhecidas com mais propriedade a partir do papel desempenhado pela ciência Geografia. Por isso é importante percebermos e, principalmente levarmos nossos alunos a tal conhecimento, do quanto a Geografia está presente em nossas atividades cotidianas.

O trato com a questão da diversidade étnico racial deve ser considerado e contemplado atendendo a dispositivos legais constantes no rol de legislações e outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira²¹, a Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004 e da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos Currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusiva na formação de professores (SECAD, 2006).

Ainda de acordo com SECAD(2006),

Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para os negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e a direitos seus. (SECAD, 2006, p. 239).

Abordar a questão do Sudão do Sul, nessa perspectiva, visa contemplar orientações contidas nos documentos oficiais citados anteriormente por decisões políticas, porém após longo processo de luta especialmente do Movimento Negro.

O desmembramento do Sudão do Sul é parte de um processo complexo resultante dos acordos de Paz de 2005, que puseram fim a Segunda Guerra Civil do Sudão (1983-2005), conflito que dizimou mais de 2 milhões de vida.

De acordo com Oliveira e Silva (2012),

Os acordos foram negociados ao longo da primeira metade da década de 2000 e incluíam aceitação de que haveria um referendo que consultaria a população sulista acerca da independência da região. Realizado em janeiro desse ano, o referendo terminou com a vitória dos que defendiam a separação. Com o resultado, o Sudão do Sul proclamou no dia 9 de Julho sua independência em uma cerimônia oficial na nova capital, a cidade de Juba (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 25).

Apesar da euforia manifestada por parte da imprensa, notadamente a internacional, o Sudão do Sul nasceu com grandes gargalos, que vão de deficiências com infraestrutura – que é relativamente aceitável se for pensar em um Estado recente, pois, é um problema que se bem gerenciado pode ser perfeitamente sanado, pobreza em grande escala, controle do território por parte do governo – que se configura como um grave problema na medida em que põe em jogo questões relacionadas a soberania nacional. Perpassando ainda por questões que remetem a demarcação das fronteiras (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

²¹ Este Parecer visa atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

O Sudão tinha o maior território do continente africano, com aproximadamente 2,5 milhões de km², ou seja, quase a área territorial da Argentina, e uma população muito parecida com a Argentina, com cerca de 37 milhões de habitantes. A maioria da população é árabe, porém existe a ocorrência de muitos grupos linguísticos das diferentes etnias que podem ser encontradas. O papel do Estado no país era bastante limitado, representando algo em torno de 7% do Produto Interno Bruto (PIB)²² do país. Com os avanços na produção de petróleo esse percentual de PIB do Estado dobrou em cerca de dez anos.

Em pouco mais de uma década a produção de petróleo sudanesa passou dos 520 mil barris por dia, dados referentes a 2007. Isso significa uma expansão extremamente rápida, se pensarmos que esse país só começou a produzir petróleo em 1993 e iniciou as exportações cinco (5) anos depois, ou seja, em 1998. Esses indicadores, somados a um incremento de indústrias locais, por conta da atividade petrolífera, fez do Sudão uma das economias de mais prosperidade no que se refere ao crescimento econômico na África contemporânea (CEPIK; OLIVEIRA, 2012).

Dados como esses da atividade petrolífera, que mostram a pujança e o poder dessa economia africana, alcançados em poucos anos, são rebatidos de forma bastante contrárias com o flagelo que vive populações de outras regiões, especialmente na região de Darfur onde miséria e extrema pobreza são vistas de forma bastante aberta, o que mostra as chagas de boa parte dos países africanos.

Ainda de acordo com Cepik e Oliveira (2012), a agricultura continua sendo o carro chefe da economia sudanesa, ainda que a produção petrolífera tenha obtido significativos avanços, como dito anteriormente e, mesmo com as diferentes riquezas minerais existentes no país. Representa a agricultura cerca de 40% do PIB e dá emprego a 80% da mão de obra do país.

A população em geral vive abaixo da linha da pobreza. As instabilidades climática, econômica e política não oferecem boas perspectivas sobre um futuro melhor para essa população, na medida em que o governo atual não conseguiu implementar os acordos de Paz, tão necessário para que a região e o país alcancem o equilíbrio tão sonhado em todos os aspectos.

É interessante percebermos também que esses processos de instabilidade política pelos quais passam boa parte dos países africanos, e o Sudão do Sul não esteve imune a isso, tem uma ligação muito forte com a dinâmica que se estabeleceu durante a partilha desses países na Conferência de Berlin, no final do século XIX e que marcaram de forma bastante expressiva o futuro de boa parte dos países do continente africano.

Conforme as palavras, segue uma reflexão que nos mostra as origens do conflito que culminou com a separação do país:

Aquando da sua independência em 1956, as relações entre as duas partes do país eram problemáticas. As riquezas e o poder estavam centralizadas no norte, sobretudo à volta de Cartum, enquanto o Sul vivia como vivem as comunidades africanas tradicionais. Ao reclamar uma distribuição equitável em todo o território, eclodiu a primeira guerra civil que iria durar até 1972 (Fonte: <http://Octopedia.blogspot.com.br/2011/01/o-petroleo-nos-bastidores-da-divisao-do.html>).

Esse é um dos aspectos dos quais podemos tirar nossas conclusões para entender melhor o porquê de alguns conflitos ocorrerem no continente africano.

²² Produto Interno Bruto, ou seja, a soma de todas as receitas e/ou riquezas geradas pelo país no intervalo de 1 ano.

As guerras civis entre o norte e o sul do antigo Sudão não são de origem propriamente étnicas ou religiosas, como queriam que acreditássemos a mídia internacional, mas sim guerras econômicas. A instabilidade criada por esse conflito fez com que até empresas norte-americanas como a Chevron abandonasse o país.

As reservas de petróleo sudanesas ultrapassam os milhares de toneladas e tamanha abundância salta aos olhos das grandes potências e dos grandes consumidores desse mineral, especialmente Estados Unidos e China, fato que aumenta a concorrência e pode potencializar a ocorrência dos conflitos locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi exposto ao longo desse texto, o que se pode tirar de conclusão é que as relações estabelecidas no cotidiano escolar têm grande relevância no que se refere a mudanças de paradigmas enraizados historicamente.

Reorganizar a disciplina de Geografia pautando sobretudo aspectos de uma educação que contemple a diversidade étnico-racial implica em mudanças das estratégias que vem sendo abordadas nas salas de aula nos dias de hoje.

Reflexões que compreendam a diversidade étnica existente em nossa população contribuem para que a Geografia, aliada as demais disciplinas do núcleo comum, cumpram com seus papéis sociais no que se refere ao currículo da Rede Pública Estadual de Educação, na medida em que garante que as competências sejam desenvolvidas pelos estudantes.

A LDB cumpre seu papel, especialmente quando é alterada pela Lei 10.639/03 que obriga todos os estabelecimentos de ensino a incluir a História e a Cultura Afrobrasileira e Africana em seus currículos. Porém é necessário que se intensifique os trabalhos de divulgação para que o alcance de tal medida seja ampliado e os resultados sejam mais positivos.

O currículo da Rede Estadual Paulista atende aos dispositivos legais na medida em que procuram promover práticas pedagógicas que busquem a igualdade de oportunidades à todos, tomando sempre o cuidado para que essas não se tornem discriminatórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: DF, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- Mais jovem país do mundo, Sudão do Sul completa 1 ano pobre e violento**. Disponível em: <<http://www.sistemapec.com.br/portal-da-educacao/artigos/mais-jovem-pais-do-mundo-sudao-do-sul-completa-1-ano-pobre-e-violento>>. Acesso em: nov. 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- OLIVEIRA, Lucas Kerr de, SILVA, Igor Castellano. Sudão do Sul: novo país, enormes desafios. Meridiano 47, v. 12, n. 128, p. 25 a 35, nov, dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/MED/article/view/3954/4752>>. Acesso em: nov. 2012.
- O petróleo nos bastidores da divisão do Sudão. <<http://Octopedia.blogspot.com.br/2011/01/o-petroleo-nos-bastidores-da-divisao-do.html>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

- PIRES, Valquíria; BELLUCCI, Beluce. Projeto Radix: Geografia, 7º ano. A formação territorial do Brasil. Valquíria Pires e Beluce Bellucci. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix).
- SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed., 1 reimpr. – São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2008. Coleção Milton Santos, 2).
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini, coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010.
- _____. Caderno do Professor: Geografia, Ensino Médio – 3ª série, volume 3 / Secretaria da Educação; Coordenação Geral, Maria Inês Fini; Equipe, Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Araujo, Sergio Adas. – São Paulo: SEE, 2009.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 20. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 1996.
- ZAGO, Á. de B. A África no livro didático de Geografia. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11. Salvador. Anais... Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2011. Disponível em:
<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307733965_ARQUIVO_ArtigoXIConlab.pdf. Acesso em: 2 nov. 2012.

15- Educação para as Relações Étnico-Raciais: a intolerância contra as religiões de matriz africana. Autor: Paulo Roberto da Costa

Sobre o autor: graduado em Ciências Sociais, especialista em História e Cultura Africana e Afro-brasileira pela UNISAL e mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFScar. Professor de Sociologia na Rede estadual.

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa feita com 176 alunos de cinco segundas séries do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Paulo de Almeida Nogueira da cidade de Cosmópolis, localizada na Diretoria de Ensino de Limeira - Região Metropolitana de Campinas. O objetivo da pesquisa foi identificar qual é a representação das Religiões de Matriz Africana para os alunos do Ensino Médio. Os dados foram coletados por meio de um questionário desenvolvido no segundo bimestre, levando em conta o conteúdo do caderno do aluno na disciplina de Sociologia com a temática “Diversidade Cultural”. Os alunos além de responderem ao questionário, também realizaram pesquisas e apresentaram seminários sobre as Religiões de Matriz Africanas: Umbanda, Candomblé Ioruba, Candomblé Banto, Candomblé Jeje e Batuque. A finalização do projeto foi realizada através de uma apresentação para equipe gestora e docentes em um ATPC.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um projeto de pesquisa realizado com 176 alunos de cinco segundas séries da Escola Estadual Paulo de Almeida Nogueira. O trabalho foi desenvolvido durante o primeiro e segundo bimestre. Os participantes da pesquisa responderam a um questionário e fizeram seminários, tendo como tema norteador as Religiões de Matriz Africana: Umbanda, Candomblé Ioruba, Candomblé Banto, Candomblé Jeje e Batuque.

Refletindo sobre a cultura africana na sociedade brasileira, percebemos que os alunos, em particular, os da segunda série do Ensino Médio, onde trabalhamos a temática Etnocentrismo e Relativismo Cultural, se referiam às Religiões de Matriz Africana de forma preconceituosa, discriminatória e racista, usando termos como “macumba”, “despacho”, “coisa do diabo”, estas visões etnocêntricas

fizeram que relacionássemos o conteúdo da disciplina de Sociologia - Diversidade Cultural com as Religiões de Matriz Africana. Trabalhamos esta temática em três etapas:

- a) Aplicamos um questionário para conhecer a representação dos alunos em relação às Religiões de Matriz Africana.
- b) Dividimos 5 grupos em cada sala para pesquisar e elaborar a apresentação de seminários sobre as Religiões de Matriz Africanas: Umbanda, Candomblé ioruba, Candomblé banto, Candomblé Jeje e Batuque.
- c) Apresentação dos seminários das Religiões de Matriz Africanas.
- d) Finalização do projeto com apresentação de um grupo para equipe gestora e os docentes.

No ano de 2003 foi promulgada a Lei 10.639/03 para o ensino de História e Cultura Africana e afro-brasileira como uma forma de construir o diálogo com os povos afrodescendentes no processo educacional. Destacamos que a aprovação de um parecer do Conselho Nacional da Educação em 2004 “propõe as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura e Africanas e Afro-brasileiras”.

É dentro deste contexto que trabalhamos as representações das Religiões de Matriz Africana, propondo o diálogo para Educação das Relações Étnico-Raciais como forma de construir o conhecimento em relação à cultura africana e afro-brasileira nas suas diversas matrizes provenientes da África para construção da diversidade cultural brasileira.

Diante dessa perspectiva é importante conhecer como é representada as Religiões de Matriz Africana na realidade educacional brasileira, em particular na Escola Estadual Drº Paulo de Almeida Nogueira, para os estudantes de Ensino Médio, das 5 segundas séries, totalizando 176 estudantes que responderam ao questionário.

INSTRUMENTO E O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Com objetivo de produzir dados mais precisos em relação à representação dos alunos de Ensino Médio nas cinco salas da Escola Estadual Dr. Paulo de Almeida Nogueira – Cosmópolis – sobre as Religiões de Matriz Africanas, resolvemos disponibilizar um questionário com questões referentes a essa temática.

O questionário compunha de 5 questões abertas para que o aluno pudesse expressar a sua concepção em relação às Religiões de Matriz Africanas. Tal instrumento de coleta de dados foi aplicado para 176 alunos do Ensino Médio, trabalhamos com questões como: Intolerância religiosa, preconceito e, etnocentrismo.

OS RESULTADOS APURADOS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Abaixo, faremos a apresentação dos resultados e também a interpretação dos dados.

a) “Você considera que existe intolerância religiosa no Brasil? Por quê?”

Ao perguntar se considera que existe intolerância religiosa no Brasil, 89% dos alunos responderam que sim e 11% que não. Os que responderam que sim, justificam que as religiões de matriz cristãs se colocam como superiores, enquanto outras religiões que não professam o cristianismo, em particular, as religiões de matriz africanas são consideradas do “demônio”, “macumbaria”. Os que responderam que não

consideram que existe intolerância religiosa no Brasil, justificam que o Brasil é um país que acolhe todas as culturas, inclusive a religiosa.

b) “Você considera que as religiões de matriz africanas (Candomblé, Umbanda) são alvos de preconceitos? Por quê?”

Para 86% dos que responderam o questionário as religiões de matriz africanas são alvos de preconceitos, enquanto 10% colocaram que não, pois no Brasil respeita-se todas as culturas e 4% dizem que apesar de respeitarem as religiões de matriz africanas consideram que a fé cristã é mais correta.

c) “Você considera que a intolerância religiosa é uma postura etnocêntrica? Por quê?”

Para os alunos que responderam esta questão 78% consideram que a intolerância religiosa é uma postura etnocêntrica porque julga a cultura do outro como superior, sendo que a cultura cristã, em particular, as evangélicas se julgam superiores às demais. Por outro lado, 20% acham que postura etnocêntrica está na visão que os adeptos da “macumba” tem em relação a si mesmos e 2% não quiseram ou não souberam responder.

d) “Você conhece alguém que é adepto de alguma religião de matriz africana?”

Em relação se conhece alguém que é adepto de alguma religião de matriz africana, 99% não conhecem ninguém e 1% sabe de alguém, mas não tem contato.

Intolerância religiosa: desconstrução histórica do outro

A maioria dos alunos que respondeu ao questionário, compreende que existe a intolerância religiosa no Brasil, principalmente em relação às religiões de matriz africanas, no entanto, o universo das religiões de matriz africanas, parece ser um universo à parte, pois a maioria também diz não conhecer os cultos africanos. A experiência dos entrevistados se dá apenas em “ouvir falar”, “tenho medo”, ou seja, na superficialidade em relação as outras formas de crenças existentes na sociedade brasileira.

O que nos chama atenção nessa pesquisa é o enraizamento do preconceito em relação as outras religiões, em particular, as de matriz africanas. Preconceito este, construído e elaborado nas relações sociais, também pelo desconhecimento em relação ao outro. Segundo Carneiro (1994), preconceito é,

Conceito ou opinião formados antecipadamente sem conhecimento dos fatos. É uma ideia preconcebida e desfavorável a um grupo racial, étnico, religioso ou social. Implica aversão e ódio irracional contra outras raças, credos, religiões, etc. (Carneiro, 1994, p.6)

O preconceito nos coloca diante de visões preconcebidas de grupos raciais, gênero e etc. É que nos coloca uma das alunas que respondeu o questionário, “*Sim, um dos fatores mais conhecidos é o que, por ser referente à África, referente aos negros são coisas ruins, más, não prestam. Isso acontece por conta da visão preconceituosa e racista da sociedade*” (Aluna 4 – série – B).

A aluna 4 nos coloca diante do processo histórico da sociedade brasileira, cujas referências à África e à negritude, como coisa ruim e má, é fruto do processo de elaboração da identidade do povo brasileiro. Esta identidade está relacionada à visão negativa que a sociedade brasileira tem em relação a tudo que se refere à África e ao negro,

No nosso entender, o modelo sincrético não democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite dirigente. Foi assimilacionista. Ela tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção, hegemonicamente pensada numa visão eurocêntrica. Embora houvesse uma resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram ou foram trazidos pela força, suas identidades foram inibidas de manifestar-se em oposição à chamada cultura nacional. Esta, inteligentemente acabou por integrar as diversas resistências como símbolos da identidade nacional. Por outro lado, o processo de construção dessa identidade brasileira, na cabeça e da elite pensante e política, deveria obedecer uma ideologia hegemônica baseada no ideal do branqueamento. Ideal esse perseguido individualmente pelos negros e seus descendentes mestiços para escapar aos efeitos da discriminação racial, o que teve como consequência a falta de unidade, de solidariedade e de tomada de uma consciência coletiva, enquanto segmentos politicamente excluídos da participação política e da distribuição equitativa do produto social. (MUNANGA, 2008, p. 95).

Como vimos, essa visão colocada pela aluna em relação à cultura africana é fruto do processo de construção da identidade brasileira. Onde a cultura negra foi descartada, ou melhor, branqueada – assimilada, e negada no processo histórico e ideológico da sociedade brasileira.

Outro aluno nos fala das grandes navegações, ou seja, do processo da colonização que considerou as religiões de matriz africanas como errada, *“Sim, devido a um preconceito herdado desde a época das grandes navegações, em que as religiões de matriz africanas eram consideradas como erradas pelos europeus que menosprezavam tudo relacionado ao negro”* (Aluno x – série A).

Essa visão preconceituosa em relação a cultura africana na colonização nos é confirmada por Moura (1988) assim,

Os escravos formavam a classe dominada fundamental da sociedade escravista brasileira. Em consequência disto, as suas religiões passaram a ser vistas, por extensão, pelos dominadores, senhores de escravos, como um mecanismo de resistência ideológica social e cultural ao sistema de dominação que existia. Desta realidade surgiram os elementos que foram criados para que se justificassem as técnicas de repressão, tanto ao escravo que não se conformava e não se sujeitava a sua situação, assumindo a postura da rebeldia como as religiões, que eram o aparelho ideológico fundamental do oprimido naquelas circunstâncias. Da mesma forma como se justificava a escravidão do negro pela sua condição de “bárbaro”, justificava-se concomitantemente, a perseguição às suas religiões por serem fetichistas, animistas e demais designativos tão bem enumerados por Juana Elbein dos Santos (MOURA, 1988, p.82-83)

As religiões de matriz africanas representam uma das variadas formas de resistências do negro na sociedade brasileira. Não foi somente no processo de escravização, mas também em toda a história do negro que a religião representa uma ação política para contrapor a dominação,

Em contextos de dominação e opressão, os grupos constroem processos de resistência religiosa, que também são parte da cultura. A deportação dos africanos e a imposição do regime escravista acarretam um processo de ressignificação mítico-religiosa, de atribuição de outros e novos significados às coisas e ao mundo que nos rodeiam, por parte de nossos ancestrais com suas divindades e crença. Esse é um processo comum nas situações de colonização ou dominação político-cultural. Os povos ditos dominantes e dominados, ao se encontrarem (ou se “chocarem”) passam por mudanças culturais que afetam a todos, de variadas formas. Porém, é muito comum pensarmos que somente os ditos “dominados” ou “colonizados” recebem interferências dos outros grupos ou

modificam seus costumes, não são bem assim. O processo cultural é dinâmico e a força motriz religiosa é um fator muito importante na construção das identidades culturais. (MUNANGA E GOMES, 2006 – p. 140)

Percebe-se agora qual é o interesse da elite dominante em desconstruir o processo de resistência das religiões matriz africanas. Faz parte do processo de negar a identidade negra e reforçar a ideologia do mito da democracia racial. Esta é fruto do processo de branqueamento da sociedade brasileira que visa elaborar uma política de negação da história dos africanos e afrodescendentes como produtores de cultura de resistência e ao mesmo de ressignificação das relações brasileira no contexto da diversidade cultural. A religiosidade de matriz africana coloca em xeque a ideologia do mito da democracia racial, como política que esconde a desigualdade racial brasileira.

Enfim, os estudantes das segundas séries do Ensino Médio da Escola Drº Paulo de Almeida Nogueira – GEPAN, ao identificarem que existe intolerância religiosa na sociedade brasileira, em particular contra as religiões de matriz africanas, estão desconstruindo a ideologia do mito da democracia racial, como política fundante de negação do negro, como ser cultural e político que resiste à opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, o que é intolerância religiosa? Na perspectiva africana, a intolerância religiosa é o longo processo histórico de desconstruir a identidade negra. Sobretudo nesses cinco séculos em que o negro foi desconstruído enquanto sujeito da sua própria história. Na economia, como povo empobrecido, na política como povo escravizado, na cultura, como povo negado a sua própria imagem. Em todos os aspectos o processo de intolerância religiosa contra os descendentes africanos se reproduz.

A pesquisa demonstrou que intolerância religiosa faz parte do processo educacional. Educa-se para negar a existência do outro, por meio do preconceito, do racismo e da discriminação.

Também se constatou a prevalência da visão etnocêntrica em relação ao outro. Etnocentrismo não é apenas considerar a cultura do outro como inferior, mas é impor ao outro a sua concepção de mundo como verdade absoluta. Diante da visão judaico-cristã essa afirmação é fruto de um longo processo de construção da dominação do outro.

Contudo, esse processo não se dá sem luta. A resistência por meio da religiosidade é fruto da ancestralidade, que se baseia a concepção de mundo dos africanos que por meio da ação política e também educacional. Política, porque as lutas é parte da resistência a opressão do racismo, preconceito e a discriminação, que historicamente reforça a intolerância contra a população negra. Educacional, porque o processo de construção de uma educação para as relações étnico-raciais é fruto das reivindicações dos movimentos sociais negros ao longo da história.

A educação das Relações Étnico-Raciais nos aponta para uma visão de educação centrada nos valores africanos, em particular no Ubuntu:

Ubuntu é uma filosofia africana cujo significado se refere à humanidade com os outros. Trata-se de um conceito amplo sobre a essência do ser humano e a forma como se comporta em sociedade. Para os africanos Ubuntu, é a capacidade humana de compreender, aceitar e tratar o bem o outro, uma ideia semelhante à de amor ao próximo. Ubuntu significa generosidade, solidariedade, compaixão com os necessitados, e o desejo sincero de felicidade e harmonia entre os homens.

Para concluir, queremos dizer que as Religiões de Matriz Africanas, pregam e agem de acordo com os valores centrados no Ubuntu, pois ao contrário da intolerância, acredita-se que só tem sentido a vida, quando todos possam experimentar a essência da aceitação do outro como igual.



Alunos apresentando seminário sobre a religião Umbanda



Apresentação aos gestores e professores no ATPC, sobre a religião Umbanda.



Finalização do projeto: Alunos e professor Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENTO, Maria Aparecida. Cidadania em preto e branco. Discutindo as relações raciais. São Paulo: Editora Ática S>A, 1999.
- BORGES, Edson. Racismo, preconceito e intolerância/ Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros, Jacques d'Adesky: coordenação Wanderley Loncote – 7ª. Ed. – São Paulo: Atual, 2009 – (Espaço & Debate).
- BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, MEC, 2006.
- CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. O racismo na História do Brasil – Mito e Realidade. São Paulo. Editora Ática S.A, 1994.
- D' ADESKY Jacques d'. Pluralismo Étnico e Multiculturalismo – Racismos e Anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro. Editora Pallas, 2005
- GUEDES, Maristela Gomes de Souza (Stela Guedes Caputo). Exu, escola e racismo. Rio de Janeiro-UFRJ, 2010.
- MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo. Editora Ática S.A, 1998.
- MUNANGA, Kabengele (org.) História do Negro no Brasil. O negro na sociedade brasileira: Resistência, Participação, Contribuição – vol 1. Brasília. CNP – Fundação Palmares – 2004.
- _____. GOMES Nilma Lino. O negro no Brasil hoje. São Paulo. Editora Global, 2006 (Coleção para entender)
- _____. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2008.
- _____. Negritude usos e sentidos. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2009.
- RIBEIRO, Alvaro Sebatião (org). História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Escola. Brasília, 2008.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. Ser negro no Brasil hoje. São Paulo. Editora Moderna, 1994. (Coleção Polêmica).

16- Relato de formação em ERER – DE Jales: A formação dos docentes e a prática pedagógica. Autoras: Maria Aparecida Rodrigues Nogueira Alcântara e Sandra Regina Alves de Souza

Sobre as autoras: Maria Aparecida atua como Supervisora de Ensino e interlocutora de ERER na DE Jales; Sandra atua como PCNP de História e Interlocutora de ERER.

RESUMO

O presente trabalho busca apresentar algumas reflexões acerca da formação promovida pelos interlocutores da Educação para as Relações Étnico-raciais, juntamente com o Núcleo Pedagógico, aos docentes da Diretoria de Ensino Região de Jales. Destaca-se a importância da implantação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas particulares e públicas, tendo em vista um possível silêncio ou invisibilidade no que diz respeito às práticas pedagógicas utilizadas no desenvolvimento desta temática. Então, parte-se da formação dos docentes como elemento de descolonização da prática pedagógica. Ressalta-se que no processo de ensino/aprendizagem de História e Cultura Afro-brasileira, encontra-se em jogo a constituição da identidade dos afrodescendentes, mediante o conhecimento de sua origem e fortalecimento de sua memória.

(...) a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. (GOMES, 2012, p.105)

INTRODUÇÃO

Desde a publicação da lei 10.639/03, que versa sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, há uma grande expectativa de conhecer uma história multicultural que nos permita analisar outras visões, além da imposta pelos europeus, por uma questão de identidade e análise do elo Brasil-África. Além desta expectativa, enseja-se a possibilidade de os alunos afrodescendentes conhecerem sua ancestralidade, logo, sua identidade, e estende-se aos descendentes europeus a oportunidade de visualizar as diferenças, e não só respeitá-las, mas valorizá-las.

Cabe ressaltar que há todo um processo de lutas e resistências ao racismo e ao mito da democracia racial existentes no Brasil até a publicação da lei 10.639/03 e sua efetiva implantação nas escolas. É óbvio que o Movimento Negro fora mola propulsora para a explicitação das diferenças, pois, a partir dele, a sociedade em movimento fez com que a escola saísse do seu estágio de letargia e passasse a conscientizar para a valorização da diversidade.

À educação coube, então, romper com o estado de inércia vigente e propor reflexões sobre o currículo e a prática dos professores, mediante o rompimento do silêncio que por muito tempo perdurou nas instituições escolares e que agora começa a se estilhaçar, pois, segundo Gomes (2012), o silêncio favorece a discriminação racial.

Os elementos que possibilitaram a quebra desse silêncio nas unidades escolares foram a publicação e implantação da lei 10.639/03, que versa sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e da lei 11.645/08, que nos remete, também, às culturas indígenas e a implantação do Currículo Oficial de História no Estado de São Paulo, em 2010.

A Diretoria de Ensino Região de Jales (DER-Jales), como representante regional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, não poderia ficar alheia, isto é, em silêncio frente à desigualdade imposta pelo mito da democracia racial que permeou nossa sociedade por muitos anos e ainda hoje é algo latente. Nesse sentido, desde a implantação da Lei 10.639/03, ela vem desenvolvendo continuamente o trabalho, sistemático e integrado de formação e reflexão sobre esta temática, junto aos profissionais que compõem o quadro do magistério regional, mesmo já tendo trabalhado, anteriormente, as questões sobre o preconceito de forma ampla. Porém, a partir da publicação da Lei, esta ação “criou corpo” e objetivos claros referentes às relações étnico-raciais e ao racismo.

O silêncio legitima o racismo, promove a exclusão de alunos, desfigura sua identidade e dificulta a aprendizagem. Então, é necessário encontrar meios de, não somente dar corpo à formação conceitual do professor, mas é preciso ir além, desamarrar os nós que entavam o trabalho de cada um deles, promovendo reflexões sobre a prática e o exercício do currículo nas trocas simbólicas de experiência que ocorrem nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo e Orientações Técnicas (OTs) realizadas pelo Núcleo Pedagógico de Jales.

Vale ressaltar que os caminhantes estão em uma encruzilhada e, se há vários caminhos, então há várias decisões a serem tomadas diariamente, pois as mesmas poderão conduzi-los à instituição de uma sociedade mais ética, em que a diversidade e a identidade não continuem invisíveis, mas que sejam vividas na igualdade de direitos. Do contrário, serão conduzidos ou conduzirão os jovens a uma pseudodemocracia, em que impera o preconceito.

O trabalho de formação, realizado pela DER-Jales, tem início pela promoção de reflexão e, ao mesmo tempo, da autorreflexão, pois todos somos frutos de uma sociedade incrustada no racismo. Não há falta de exemplos atuais e até mesmo com famosos e ilustres artistas, atletas e intelectuais que chamam a atenção do mundo e, especialmente, da sociedade brasileira.

Observar as práticas de outros e se observar foi o primeiro desafio, pois a DER-Jales conta com 33 unidades escolares estaduais, além das municipais e particulares, localizadas em 25 municípios até a divisa com o Mato Grosso do Sul. Conta, atualmente, com aproximadamente, 730 professores estaduais das diversas áreas e com 6.684 alunos do Ensino Fundamental, 5.548 alunos do Médio e 271 da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em cada unidade escolar encontramos uma realidade diferente e também um estágio de discussão e prática diversa sobre a diversidade étnica-racial e a História e Cultura Afro-brasileira.

Esse texto busca relatar um pouco dos desafios, embates, ações e práticas concretizadas junto às unidades escolares da rede estadual, a partir de 2010, em nível de Diretoria de Ensino. Os responsáveis e participantes da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) atuam na formação para que haja a superação do racismo no cotidiano, com o foco na aprendizagem do aluno, tendo em vista despertar a identidade e a valorização da cultura do mesmo.

A PRÁTICA FORMATIVA

A DER-Jales localiza-se no noroeste paulista, conta com 33 unidades escolares, sendo duas de Ensino Fundamental - Anos Iniciais e 31 de Ensino Fundamental e Ensino Médio, distribuídas em 25 municípios de pequeno porte. A Diretoria conta com 12 supervisores de ensino e 17 PCNPs, tendo uma Supervisora de Ensino e uma PCNP responsáveis pela Educação para as Relações Étnico-raciais, elemento vital para a disseminação dos trabalhos efetivos relativos à temática junto aos professores e gestores das escolas.

Ao longo destes 13 anos de implantação da lei 10.639/03, foram realizadas diversas OTs aos Professores Interlocutores, Coordenadores Pedagógicos, Professores Mediadores Escolares e Comunitários e Educadores da Escola da Família, além de curso oferecido aos docentes de história.

As ações foram intensificadas com a implantação do novo Currículo do Estado de São Paulo, a partir de 2008, e, especialmente em 2010, com o curso oferecido pela Secretaria da Educação, Currículo de Ciências Humanas: Articulando Teoria e Prática. Módulo II – História e Cultura do Continente Africano, aos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs) de História, cujos conteúdos foram disseminados aos professores mediante curso ou orientações técnicas na DER – Jales.

As Orientações Técnicas, geralmente, contam com a presença do professor coordenador e de um professor representante da unidade escolar denominado, hoje, de interlocutor, pois ambos são responsáveis por disseminar as orientações aos gestores e demais professores nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo. A cada uma delas, mais de 700 profissionais, de forma direta ou indireta, vêm sendo formados para trabalhar a cultura afro-brasileira e a sua própria identidade, bem como o respeito à diversidade étnico-racial.

METODOLOGIA

A partir de 2005, mediante o Programa *São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade*, intensificou-se, na Diretoria de Ensino de Jales, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira. Porém, foi a partir de 2010 que se acentuaram as ações de Orientações Técnicas.

Os caminhos escolhidos pelos profissionais responsáveis pela ERER, na Diretoria de Ensino de Jales, foram encontros para a formação ou fundamentação das questões voltadas à diversidade, mediante as OTs, seguidas de acompanhamento *in loco* do desenvolvimento do Currículo e de ações e projetos sobre diversidade étnico-raciais.

Cabe ressaltar também, que, para que ocorresse o acompanhamento e análise reflexiva contextualizada das ações que foram disseminadas, após a implantação da lei 10.639/03, foi necessário levar em consideração, além do Currículo Oficial, que é o prescrito, o oculto e o real que, conforme Perrenoud (1995), está intimamente ligado à prática de cada professor. As Orientações Técnicas promovem a discussão e diálogos entre a teoria e a prática, utiliza-se de sequências didáticas para que os professores possam interagir com objeto de conhecimento e com o outro.

Acompanhar as escolas, refletir sobre as ações, planejar novas ações de formação ou de acompanhamento, sempre indagando sobre a tríade legislação-currículo-práxis e até que ponto esses três eixos estão em consonância e são capazes de promover o conhecimento histórico-cultural, ir além da

visão eurocêntrica e oportunizar a inclusão daqueles que têm a história silenciada e a identidade embranquecida, destacando que

a identidade de um indivíduo tem seu início no processo que se dá a partir do seu olhar para si próprio e do olhar do "outro" para ele. Por isso podemos entender que o processo identitário é tanto individual quanto coletivo e sempre engendra instâncias conflituosas. A identidade não somente demarca a existência de um indivíduo no mundo, mas também direciona a maneira como ele vai se socializar. (RODRIGUES, 2012, p.61)

A pretensão ao estudar a história e a cultura africana foi formar o professor para que este disseminasse junto aos alunos novos saberes e atitudes, pois conhecer a história é compreender sua ancestralidade, seus costumes, os ritos, enfim, seu eu, sua identidade que fora perdida enquanto povo, devido à tradicional ênfase na história europeia. Esta ideia é defendida por Munanga (2005), ao retomar as ideias do historiador Joseph Kizerbo, para quem

um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante. Como poderia ele então aprender com facilidade? As consequências de tudo isso na estrutura psíquica dos indivíduos negros são incomensuráveis por falta de ferramentas apropriadas. Mas elas existem certamente e devem, como mostra bem Franz Fanon, no seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, prejudicar o sucesso escolar do aluno negro e de outros submetidos ao mesmo tratamento. (MUNANGA, 2005, p. 16).

As ações citadas permitiram concluir que a história eurocêntrica promove a exclusão, escolar e social, do aluno afrodescendente e de outros que não compreendem sua própria ancestralidade.

Na medida em que iam sendo realizadas as OTs, percebia-se a carência do professor em se apropriar dos conteúdos conceituais desta temática. E, entretanto, ao mesmo tempo, ocorria a autorreflexão, e as vozes que foram silenciadas por muito tempo vieram à tona por meio de uma nova visão, de valorização da diversidade étnico-racial, pois estava em curso a reflexão sobre a própria identidade do professor, tanto do afrodescendente ou não.

A cada Orientação Técnica, era preciso romper com os estereótipos, pois os mesmos potencializam a negação do eu. Nesse sentido, é necessário destacar que a sociedade embranquecida torna invisível a identidade afro-brasileira, por isso houve muitos embates e conflitos no decorrer das reflexões sobre a prática pedagógica.

Outro detalhe que não se pode deixar de mencionar: sempre se propagou a ideia de que era responsabilidade do professor de história trabalhar essa temática, e a lei 10.639/03 é clara ao destacar que as disciplinas de História, Arte e Literatura atuam como eixos para combater o racismo, ressalta-se que é dever de todas as disciplinas.

Neste momento, além do apoio da Dirigente Regional de Ensino e dos Gestores Escolares, as ações conjuntas entre PCNPs de Ciências Humanas, de Linguagens e Códigos, Educação Especial e demais PCNPs, sob a orientação da Supervisora e PCNP Interlocutoras da ERER, foram essenciais para a valorização da cultura afro-brasileira e de superação dos estereótipos sob o pano de fundo da diversidade.

Abriu-se um leque de possibilidades para trabalhar essa temática por meio de diversos ângulos, por exemplo: legislação, literatura, arte visual, música, dança, história da mulher negra, etc. O objetivo

central foi estudar e valorizar a cultura afro-brasileira, investir no conhecimento para a superação do racismo e, principalmente, na diversidade, encontrar a igualdade de direitos para que não sejam desfiguradas as identidades étnicas.

Outro ponto relevante foi a conscientização das interlocutoras da ERER de que para formar era necessário se formar, para tanto, participaram de cursos de atualização e de especialização sobre a ERER.

À guisa de conclusão, destacamos que a OT realizada no dia 20 de abril de 2016, versou sobre a literatura afro-brasileira com ênfase na vida e obra de Carolina Maria de Jesus, escritora brasileira afrodescendente. Além da literatura infantil trabalhada por meio de uma sequência didática, vale ressaltar que foi um trabalho conjunto entre as PCNPs de História e de Língua Portuguesa, juntamente com a Supervisora de Ensino. Contou com a participação de um professor coordenador e um professor interlocutor de cada unidade escolar, ressaltando que ambos têm o compromisso de formar sua equipe. O ponto culminante desta OT foi a socialização dos trabalhos realizados por algumas escolas, entre eles o teatro sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus, interpretado por professores e alunos da EE Carlos Celso Lenarduzzi.



OT realizada em 20 de abril de 2016 – Teatro: Maria Carolina de Jesus – Professora Roseli Rodrigues de Paula.

A utilização do ciclo do PDCA, dividido em etapas, no Brasil traduzidas como Planejar - Executar-Verificar e Agir, permite que as ações da Diretoria relativas a Educação para as Relações Étnico-raciais sejam constantemente avaliadas e que as formações sejam sempre reformuladas. Este foi o caminho metodológico que trilhamos dispostos a aprender constantemente. As OTs proporcionam sempre uma formação reflexiva com amplo diálogo entre os participantes, além de propiciar o protagonismo dos mesmos.

RESULTADOS

Depois de vários anos de formação e acompanhamento, sabe-se que ainda há muito por se fazer, mas alguns resultados indicam que o caminho se mostra profícuo.

Atualmente, 100% das unidades escolares desta Diretoria de Ensino registram a temática inserida em seus Projetos Políticos Pedagógicos, todas trabalham a diversidade étnico-racial, história e cultura

afro-brasileira mediante o desenvolvimento do currículo oficial, e 30,30 % possuem ações pontuais e 78,80 % possuem ações ou projetos permanentes.

Há projetos que são apresentados à comunidade, como o teatro sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus e outros mais. Isto significa que começa a extrapolar os muros da escola e não se contenta somente com a comemoração da consciência negra, no dia 20 de novembro, é preciso ir além, pois os educadores estão ávidos por conhecimento. O desenvolvimento dos projetos demonstra isso, e também revela que há uma progressiva valorização da temática, comprovando que as reflexões vêm ocorrendo paulatinamente. Entretanto, superar o racismo não é algo fácil, assim como valorizar uma história e cultura silenciada por tanto tempo, mas são metas de um contexto mais amplo, para uma sociedade inteira e não apenas para a escola.

Acerca do trabalho realizado pela DER-Jales nos últimos 05 anos, no mínimo 10 Orientações Técnicas que desencadearam muitos projetos nas escolas com eventos de fechamento no final de cada ano letivo. Os projetos propiciaram a participação e o envolvimento dos gestores, professores, alunos e comunidade. Na culminância foram realizados excelentes trabalhos, tais como: dramatizações, exposições, palestras, seminários resultados de estudos e pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que o silêncio sobre o currículo, assim como as práticas docentes continuem sendo rompido por uma prática emancipatória e ética, que nos caracterize enquanto povo que erigiu o chão do Brasil na América.

Considera-se, assim, avançar na desconstrução da prática pedagógica etnocêntrica e excludente, por meio da reflexão e autorreflexão sobre nossas origens africanas, contribuindo para que o debate étnico-racial saia da teoria e alcance a incorporação de nossa identidade afro-brasileira.

Espera-se, também, que as próximas gerações trilhem caminhos da alteridade e aprendam com as diferenças, pois estas nos fazem ser(es) humanos mais conscientes da própria identidade. Que a educação tenha um papel de desvencilhar mitos e de romper preconceitos que ainda estão arraigados em nossa sociedade.

Cabe salientar que as questões étnico-raciais são complexas, e os trabalhos propostos pela DER-Jales revelam o quanto devemos debruçar sobre elas, sabendo-se que, enquanto educadores, carecemos nos qualificar profissionalmente para que esta temática seja discutida de forma ética e emancipatória para a superação do racismo e de outros preconceitos.

O conhecimento quebra tabus, por isso é tão importante a formação, mas só forma quem se forma. Ainda há tanto por se fazer, e quanto mais se estuda, chega-se a conclusão de que se sabe tão pouco. Além do mais, tem-se que romper com os próprios preconceitos que foram construídos ao longo dos anos, objetivando a e aprendizagem de todos os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, *Lei 10.639* de 09 de Janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm, acessado em 31 de julho de 2016.

_____. *Lei nº 11.645* de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm, acessado em 31 de julho de 2016.

- _____. CNE/CP 003/2004. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 10/3/2004.
- GOMES, Nilma Lino. *Relações Étnico-raciais: Educação, Descolonização do Currículo*. Artigo- Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>, acessado em 31 de julho de 2016.
- MOYA, Thais Santos. *Educação para as relações étnico-raciais em perspectiva contemporânea- In: Educação para as relações étnico-raciais*. Módulo 14- UFSCAR. p. 219 a 256. Disponível em: <http://ead.sead.ufscar.br/course/view.php?id=2738> . Acesso em 01 de maio de 2013.
- MUNANGA, Kabengele. *Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil*: In SPINK, Mary Jane Pais (Org). *A cidadania em Construção, uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo. Cortez, 1994, pag. 177- 187.
- _____. *Negritude: Usos e Sentidos*. São Paulo. Ática, 1988.
- _____. (org.) *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- PERRENOUD, Pierre. *Currículo real e trabalho escolar*. In: *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- RODRIGUES, Joyce Maria. *A relação do corpo para a construção da identidade negra*. In: FELINTO, Renato (org.) *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores fazerem para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais*. Belo Horizonte: Fino Trato, 2012.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias* Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo : SEE, 2010.
- SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MADEIRA, Thaís Fernanda (org) *Relações Étnico-raciais: Um percurso para educadores (vol.II)*. São Carlos-SP. Edufscar, 2012.

17- Educação para as Relações Étnico-Raciais: relato de uma experiência - DE Suzano. Autores: Giani de Cássia Santana, Gelson Rocha e Eliana Florindo

Sobre os autores: Gelson atua como PCNP de História e interlocutor de ERER, Giani como PCNP de Língua Portuguesa e Eliana – PCNP Arte na DE Suzano.

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre o trabalho com a ERER desenvolvido na Diretoria de Ensino – Região Suzano e destaca a relevância da formação contínua dos professores de educação básica para que as leis 10639/2003 que alterou a LDB de 1996 e posteriormente foi modificada pela lei 11645/2008, bem como o Parecer CNE/CP 003/2004 surtam seus efeitos reais nas escolas do Estado de São Paulo, promovendo a Inclusão educacional e conseqüentemente social das minorias etnicorracialmente excluídas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar algumas reflexões sobre o trabalho com a temática étnico-racial na Diretoria de Ensino – Suzano durante os últimos três anos, indo de 21/07/2013 a 20/08/2016. É indubitável que a formação de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais se faz necessária, visto ser esta temática uma determinação da legislação brasileira de acordo com a alteração sofrida na LDB de 1996 pela lei 10639/2003 que posteriormente foi modificada pela lei 11645/2008, vejamos:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008, art 26-A)

Diante deste cenário surgiu a resolução CNE/CP nº1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (DCNs) e homologou-se em 19 de maio de 2004 o Parecer CNE/CP 003/2004 que se incorporou ao contexto educacional como uma Política Curricular de combate ao racismo e a discriminação contra as minorias negras e indígenas, dentre outras. Propõe-se então, uma educação para a produção de conhecimento e formação de atitudes, posturas e valores que levem os sujeitos – descendentes de indígenas, africanos, europeus ou asiáticos - a sentirem orgulho de seu pertencimento étnico-racial.

Eventos regionais e estaduais foram realizados em 2004 e 2005, tendo como proposta o diálogo entre o poder público e a sociedade civil para divulgar as DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais. Os Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-racial proporcionaram a criação de Núcleos, Coordenações ou outros organismos destinados à educação para a diversidade, no âmbito das secretarias municipais e estaduais.

Daí tivemos a composição da equipe ERER na jurisdição da Diretoria de Suzano que tem dentre suas ações principais apoiar as escolas para a implementação das leis 10639/2003, 11645/2008 e do Parecer CNE/CP 003/2004, orientar as equipes gestoras, produzir materiais didáticos, apoiar a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação e promover a formação de professores. Vale lembrar que esta última não se restringe à formação inicial, mas à formação continuada do professor, pois o contexto político-cultural-social em que vivemos exige constante atualização profissional, o que torna a exigência da formação contínua uma impreterível realidade.

REFLEXÕES A CERCA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

A ERER no âmbito desta jurisdição tem como objetivo fomentar o cumprimento das determinações legais anteriormente elencadas, no encalço de enfrentar as diversas formas de preconceito, discriminação ou racismo étnico-racial, de modo a garantir o direito de aprender e a inclusão educacional de minorias. É importante lembrar que tal inclusão se insere também no contexto de inclusão social, sendo que as mudanças nas relações Étnico-raciais não devem se limitar apenas ao espaço escolar:

Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando de relações étnico-raciais. Dependem, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (Parecer CNE/CP 003/2004).

É sabido que desde a alteração na LDB muito foi feito a respeito das relações étnico-raciais, mas esta questão precisa ainda obter mais amplitude, tendo em vista a demanda por formação de profissionais da educação e da elaboração de materiais didáticos adequados.

A formação, contudo, deve levar o profissional a compreender a dinâmica sociocultural brasileira e a reconhecer as diferenças culturais como um valor. Devem-se construir representações sociais positivas de nosso povo e o espaço escolar deve ser um ambiente onde a diversidade possa se manifestar criativamente, superando o preconceito étnico-racial.

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA

No dia 21 de julho de 2013 se deu a III Conferência Regional de Promoção da Igualdade Racial da Região do Alto Tietê na Prefeitura de Mogi das Cruzes, por meio da Secretaria Municipal de Assistência Social. O encontro foi realizado no sábado (20) e domingo (21) no auditório da Câmara Municipal e teve como tema “Democracia e Desenvolvimento por um São Paulo contra o Racismo”.

Os membros da equipe ERER – DER Suzano participaram do evento que teve como objetivo discutir e avaliar as políticas públicas desenvolvidas para promoção da igualdade social no âmbito regional e definir diretrizes que possibilitassem o fortalecimento dessas políticas na perspectiva da superação das desigualdades raciais. No encontro, também foram eleitos 11 delegados que fariam parte da etapa estadual, que ocorreu nos dias 22 e 23 de agosto, em São Paulo.

No dia 06 de junho de 2014 a equipe ERER realizou na EE Paulo Kobayashi a Orientação Técnica: "Educação para as Relações Étnico-raciais" e contou com a participação de professores interlocutores da temática nas unidades escolares dos anos iniciais e finais (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Os objetivos da orientação foram os de formar professores com conhecimento sobre a História da África e do negro no Brasil. Oferecer os conhecimentos necessários para atuação dos professores na formação da cidadania no que se referia à cultura de matriz afro-brasileira. Estimular a equipe escolar para construção coletiva de um projeto educacional de inclusão social na perspectiva da diversidade cultural e aprimorar os conhecimentos e práticas docentes no sentido de buscar a melhoria na qualidade do ensino. Esperava-se, contudo, que os educadores fossem capazes de formar cidadãos livres para pensar na perspectiva da afirmação de sua identidade nacional.

No dia 12-06-2015 se deu o I Simpósio de Políticas Públicas: Educar para a Diversidade Étnico-Racial e de Gênero”, nos termos da Resolução SE 61, de 6-6-2012, alterada pela Resolução SE 104, de 28-12- 2012 e pela Resolução SE 55, de 22-8-2013, na Associação Cultural Suzanense Bunkyo, situada à Avenida Armando Salles de Oliveira, 444 – Suzano-São Paulo- SP. O evento teve como público alvo gestores escolares, professores interlocutores nas U.Es das temáticas: Étnico –Racial (ERER) e Diversidade Sexual e de gênero.

Ainda no mesmo ano, dia 09 de outubro de 2015 se deu o Sarau Etnicidades, no espaço Contadores de Mentira – Suzano. O evento contou com recitações de poemas feitas pelos professores interlocutores da temática e apresentações artísticas dos mesmos, bem como do grupo teatral que se vinculava ao espaço ora citado. A apresentação do Sarau foi feita por Débora Garcia, membro da Associação Cultural Literatura do Brasil.

Do dia 07-05-2016 a 07-07-2016 aconteceu o curso “Educação Inclusiva: Avanços e Desafios”. Elaborado por membros no Núcleo Pedagógico e alguns supervisores da DER-Suzano com o total de 35 horas, sendo 7 horas EAD e as demais presenciais, na EE Prof. Geraldo Justiniano Rezende e Silva -R. Basílio Valente de Aguiar, 19 -Vila São Jorge, Suzano. O curso foi oferecido para: Supervisores de ensino; Diretores de escola; Vice-diretores; Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP); Professores Coordenadores (PC); Professores da Educação Básica I e II; Professores de Projetos de Pasta; Funcionários do QAE (Quadro de Apoio Escolar) e Funcionários do QSE (Quadro da Secretaria da Educação). Seus objetivos foram os de oferecer formação continuada aos profissionais da educação jurisdicionados na Diretoria de Ensino da Região de Suzano, promover o fortalecimento da gestão escolar e da prática docente, articulando os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e propiciar a reflexão e a socialização de práticas que pudessem fortalecer o respeito às diversidades.

Por fim no dia 18-08-2016 aconteceu a Palestra "Contribuição dos Povos Bantu na Formação do Brasil". Ministrada por Walmir Damasceno para educadores da Rede Pública de Ensino. Walmir Damasceno é dirigente tradicional do Nzo Tumbansi, (Itapecerica da Serra/SP), coordenador nacional do ILABANTU (Instituto Latino Americano de Tradições Bantu), jornalista e colunista do novo jornal, de Luanda – Angola. Empreende esforços no sentido de difundir as manifestações das culturas angolanas no Brasil e se engaja na promoção das identidades e dos seus traços culturais oriundos do além-mar. Pesquisador da cultura, preservação de valores tradicionais africanos, notadamente de Angola, no Brasil e América Latina.

O encontro aconteceu na Escola Carlos Molteni (Suzano). No Teatro Contadores de Mentira aconteceu a Aula Pública "A Rua Como Espaço de Atuação" Com Edson Paulo Souza da Cia Buraco d'Oráculo (São Paulo).

Todas as ações aqui descritas fazem parte de um trabalho que se desenvolve e evolui a cada atividade idealizada pelo grupo, além delas acontecem também intervenções nas U.Es relacionadas a temática. Grande é o desafio, mas muitas são as conquistas.

RESULTADOS

Na ânsia de fomentar o cumprimento das determinações legais, de enfrentar as diversas formas de preconceito, discriminação ou racismo étnico-racial para garantir o direito de aprender e a inclusão educacional de minorias, estamos refletindo constantemente sobre os resultados de nossa prática e muitas vezes sentimos a necessidade de procurar novos horizontes.

As ações acima elencadas são para a equipe ERER o resultado de todo um processo de estudos, apropriações metodológicas, acompanhamentos, orientações e reflexões para formação dos profissionais da educação e foram para eles uma oportunidade para compreenderem a relevância do trabalho com a questão étnico-racial nas U.Es.

Por meio de tais ações os professores se aprofundaram na temática e promoveram projetos e programas de reconhecimento da cultura negra e indígena e de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação. A cada novo encontro com esses profissionais percebemos a crescente motivação para o desenvolvimento de práticas sobre a temática nas salas de aula.

Percebeu-se nas primeiras ações um desconforto inicial que foi transformado em mudança de opinião e atitude quando da fundamentação teórica sobre as relações étnico-raciais no contexto atual. Vale lembrar que mesmo com todo um aparato teórico oferecido aos professores em orientações técnicas

os mesmos aprenderam ainda mais quando associaram a teoria a sua prática cotidiana. Muitos deles chegaram a relatar em algumas orientações as situações vividas que se relacionavam à temática, ora exitosas, ora não e isso enriqueceu ainda mais o encontro, fazendo-nos refletir a respeito dos porquês em cada resultado positivo ou negativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investirmos em antigos procedimentos e darmos continuidade a práticas eurocêntricas de ensino não condizem com a dinâmica brasileira étnico-racialmente diversificada, aliás, a preocupação com a maneira como se dão as relações étnico-raciais é também uma preocupação mundial. O cenário mundial é mutável e está em constantes transformações que exigem, sempre, um rearranjo, um novo olhar. Um olhar apurado sobre as diferenças, um olhar sensível sobre a diversidade como riqueza cultural de um povo.

Já conseguimos ampliar a visão de boa parte dos educadores desta jurisdição à respeito da questão étnico-racial, mas todas as vezes em que pensamos estar perto do resultado desejado percebemos que ainda há muito a ser feito.

Embora haja a previsão legal da igualdade entre os povos e do respeito às diferenças étnico-raciais, o preconceito e a discriminação expressos em atitudes cotidianas nos levam a perceber que ainda não se criou de fato uma cultura de respeito às diferenças e de tratamento igualitário entre os povos.

O reconhecimento da diversidade funciona como um estímulo para pensarmos diferente e isso nos possibilita viver melhor, afinal, cada qual é especial ao seu modo e todos somos diferentes uns dos outros, ainda que pertençamos ao mesmo grupo étnico-racial. Além disso, são os processos históricos - culturais que caracterizam ou fazem com que determinado povo tenha costumes e valores diferentes de outros e vale lembrar que nenhuma pessoa nasce preconceituosa ou resistente às diferenças étnico-raciais, mas a maneira como ela aprende a perceber e julgar tais diferenças é que a fará respeitar ou desprezar o outro.

Daí a importância da educação para as relações étnico-raciais. O caráter transformador da escola nos permitirá termos uma sociedade mais justa no futuro e os professores são nossos parceiros nesta empreitada. Afinal, gestores, alunos, educadores, e a comunidade em geral, ou seja, TODOS somos corresponsáveis por validar os princípios da justiça social que devem guiar a vida em comunidade desde a infância. Isso significa respeitar e compreender as diferenças para viabilizar ações respeitadas e igualitárias. A educação para a diversidade étnico-racial é um grande desafio, mas abre portas para novos estímulos, vivências e descobertas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- _____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.
- _____. *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: SECAD, 2004.
- _____. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006.
- _____. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

_____. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2012.

_____. *Gênero e Diversidade na escola: Formação de Professores/as em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais, Livro de Conteúdo*. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GOMES, Nilma Lino. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03*. In: CANDAU, Vera Maria & MOREIRA, Antônio. (orgs). *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

18- Relato: Influências Africanas em nossa identidade e pluralidade cultural.

Autora: Tamires Pastore Bernardi

Sobre a autora: professora da EE Professor Carlos Cristovam Zink da Diretoria de Ensino Campinas Oeste.

RESUMO

O presente artigo refere-se a uma prática de um projeto integrado entre primeiro e terceiro ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Professor Carlos Cristovam Zink, sendo que esse projeto abordava a cultura africana, suas influências em nossa cultura e, conseqüentemente, contribuindo para a identidade cultural dos alunos. O objetivo principal da Educação para as Relações Étnico-Raciais é valorizar todas as culturas, demonstrando que nosso país é pluricultural. Tal projeto não apenas envolveu os alunos do 1º e 3º do EF como também buscou envolver toda a escola, realizando apresentações dos alunos e em murais. Atividades teatrais, de jogral, leitura, interpretação, produção de diversos gêneros textuais, pintura, culinária, experimentos, análises históricas e geográficas compuseram o projeto, resultando em uma ampla variedade de aprendizagens e experiências aos alunos.

INTRODUÇÃO

A cultura brasileira é composta por variadas culturas, etnias, religiões e povos. Essa pluralidade cultural é a base para o trabalho apresentado a seguir. Esse assunto está presente como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o documento consta que:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (PCN, 1997, p. 27)

Assim, refletindo acima da importância de trabalhar a pluralidade cultural, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, estamos abrangendo um relevante objetivo dos parâmetros, que colaborará para a educação moral das crianças. Tal objetivo é conhecer e valorizar a pluralidade do

patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

A contextualização histórica se apresenta como um importante passo para instigar a curiosidade dos alunos, proporcionando mais interesse no processo de execução do projeto de maneira mais colaborativa com uma participação ativa dos alunos. Ao iniciar a aula de História questionamos “o Brasil foi realmente descoberto?” e como resposta a questão sempre há alunos que lembram dos índios e se referem de outra maneira ao “descobrimento”, posteriormente, analisamos criticamente o motivo pelo qual os negros foram trazidos para o Brasil, as dificuldades pelas quais passaram e ainda passam até hoje. Além disso, também questionamos as posições políticas que rodeiam as abolições ocorridas ao longo da história. Os alunos do 3º ano fizeram uma linha do tempo sobre as leis abolicionistas e uma reflexão sobre o que ocorreu com os libertos e em quais condições ficaram na época.

Uma nova visão histórica é necessária, como também um ensino mais dinâmico e proativo. De acordo com Souza e Gallo (2016) a xenofobia e o racismo não é inato na criança e sim construído pelas fronteiras que os adultos edificam. Os referentes autores organizaram o livro Educação do Preconceito, sendo que nesse livro a pesquisadora Caterina Koltai explica que o ser humano estranha tudo o que é estrangeiro e é o adulto que apresenta o “estrangeiro” para a criança. Logo, não basta ensinar as crianças a “tolerar” as diferenças, mas sim despertar nas mesmas o interesse pelo estrangeiro.

Portanto, foi essa a atitude que buscamos ter nesse projeto de Cultura Africana e Pluralidade Cultural. Como educadoras e sabendo que somos exemplos aos nossos alunos, almejamos despertar o interesse de todos por uma cultura que tanto influencia nossa cultura brasileira miscigenada. A maneira que utilizamos para despertar o interesse e motivar os alunos será descrito a seguir, mas, primeiramente, ressaltamos que foi aplicado o ato de “artista” à infância.

Para artistar a infância e sua educação, é necessário fazer uma docência à altura, isto é, uma docência artística. Modificar a formação do intelectual da educação, constituindo-o menos como pedagogo, e mais como analista de cultura, como um artista cultural, que já tem condições de pensar, dizer e fazer algo diferente para educar uma infância des-iludida. (Souza, R e Gallo, S, 2016, p. 185)

Por fim, essa prática envolve professores que buscaram colocar-se em uma posição reflexiva e crítica, sempre disposto a estar em busca de mais conhecimentos e saberes construídos coletivamente. O artistar à infância é sempre um desafio, mas buscamos ao longo de nossa metodologia pensar em vivências e atividades culturais que colocassem os alunos como protagonistas desse trabalho.

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA

O Projeto Cultura Africana foi realizado na Escola Estadual Carlos Cristovam Zink, pertencente a Diretoria de Ensino Campinas Oeste.

O trabalho apresentado a seguir ocorreu no período da manhã, dialogando com o trabalho que estava sendo realizado no período da tarde. No período da manhã o trabalho envolveu a professora Christiane do primeiro ano e Tamires do terceiro ano, juntamente com seus alunos, em média, 22 alunos do primeiro ano e 27 do terceiro ano. Além disso, os demais alunos do período da manhã também foram envolvidos no trabalho assistindo apresentações e analisando murais.

A equipe gestora, coordenadora Deborah, vice-diretora Claudia e diretora Maria do Carmo, ofereceram respaldo e apoio ao projeto, sendo que o mesmo consta até mesmo em nosso plano de ensino anual. Porém, a realização do trabalho integrado entre 3º e 1º ano colaborou muito para a aprendizagem e desenvolvimento do projeto. Os alunos do primeiro ano encararam o desafio cognitivo de maneira positiva e se empenhando, enquanto os alunos do terceiro ano começaram a se socializar melhor com os do primeiro, buscando ajudar e se interessando mais pela temática do projeto.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para esse projeto almeja colocar o aluno como participante ativo de todas as práticas realizadas, como protagonistas e, assim, como um construtor de conhecimentos. O professor, por sua vez, deve ser reflexivo e investigado para realizar as devidas mediações ao longo do trabalho. As propostas desenvolvidas pelas docentes e suas devidas mediações foram essenciais para a realização de um trabalho sólido.

Primeiramente, em roda de conversa, levantamos conhecimentos prévios sobre a cultura africana. Diversos alunos quiseram expor seus conhecimentos citando que o samba, a capoeira e a feijoada vieram da África. Esses conhecimentos prévios acarretaram a ideia de pesquisar palavras de origem africana, organizando em ordem alfabética uma lista de palavras.

Em seguida, elencamos brincadeiras que compõem a cultura africana como queimada e escravos de Jó. Os alunos jogaram queimada na aula de Educação Física com o apoio da Professora Patrícia.

O estudo histórico também foi um alicerce aos nossos estudos para que os alunos compreendessem o motivo pelo qual os negros vieram para o Brasil, como sua cultura tentou ser banida pelos portugueses e todos os movimentos de resistências, como os quilombos. A existência de mais de 400 quilombos na região da Bahia foi uma informação que resultou curiosidade nos alunos, que descobriram que os quilombos se mantêm de produções agrícolas pequenas e orgânicas, além de artesanatos.

Dessa maneira, após pesquisas e estudos, os alunos fizeram uma encenação teatral para toda a escola no período da manhã sobre a chegada dos negros no Brasil e as leis abolicionistas, que foram instauradas. Nessa apresentação, a professora narrava e os alunos do primeiro ano encenavam. Em seguida, os alunos do terceiro ano apresentaram uma linha do tempo com a sequência das leis abolicionistas e o contexto histórico em que foram estabelecidas. Além disso, em forma de jogral, realizaram a leitura do poema Consciência escrito por Gustavo Gomes.

A leitura de poemas de Gustavo Gomes colabora para avanços nas habilidades de leitura e escrita, estimulando os a buscar escrever, pois Gustavo é um menino de 11 anos, escritor e que luta contra o racismo. O autor criança foi até a escola no ano anterior para dialogar com as crianças e desde então todos se interessam por seus poemas.

A leitura e interpretação do conto africano sobre a galinha d'angola cooperou com ensinamentos sobre amizade, espírito de equipe e dedicação. A leitura foi realizada de maneira compartilhada, sempre criando um suspense sobre o que poderá acontecer com a galinha ao decorrer da história. Os alunos do terceiro ano receberam o desafio de recontar essa história para o primeiro ano e realizar uma atividade artística para ilustrar esse conto africano.



Fig1: Foto da atividade de pintura da galinha d'angola (Acervo da professora)

Além disso, os alunos também conheceram diversos alimentos presentes na culinária brasileira e que são de origens africanas. Dentre esses alimentos foi estudada a receita de um bolo de fubá, com essa atividade reforçamos os conceitos de medidas através de uma vivência significativa.



Fig 2: Culinária referente a cultura africana.

A culinária foi realizada coletivamente com os 22 alunos do primeiro ano e os 27 do terceiro ano, totalizando 49 alunos. Os alunos observavam a receita e as medidas, notando que a receita precisava ser seguida para dar certo. As medidas de massa e as medidas de tempo foram abordadas nessa atividade, pois os alunos do terceiro ano ficaram incumbidos de calcular os 40 minutos que o bolo demora para assar e avisar o momento de retirar o bolo do forno. Compreender conceitos como meio e dobro foi fundamental durante a culinária, pois precisamos dobrar a receita para ter uma quantidade adequada a todos os alunos. Essa experiência culinária, além de saborosa, colaborou muito para a aquisição de habilidades e competências matemáticas, destacando que a matemática é algo utilizado em nosso cotidiano.

Os alunos também analisaram a biografia de Nelson Mandela e essa análise resultou em uma história em quadrinhos dos principais fatos de sua vida. Tal atividade foi exposta no mural com o intuito de compartilhar informações com as demais salas. Conhecer a história de identidades da cultura africana colabora para o reconhecimento da cultura e dos valores que ela traz consigo.

A análise geográfica da África também foi realizada através de mapas. Primeiramente, apresentamos um mapa mundi, solicitando que os alunos pintassem o continente africano e, posteriormente, destacamos quais são os países que constituem o continente africano. Dentre esses países, frisamos que a República Democrática do Congo possui um vulcão ativo. Dessa forma, realizamos um experimento sobre vulcões.



Fig 3: Experimento sobre vulcão.

Essa atividade envolveu a parte geográfica da cultura africana como também o eixo de ciências da natureza, pois os alunos refletiram sobre os estragos ambientais que um vulcão pode ocasionar ao entrar em erupção. Os alunos estudaram o vulcão ativo da República Democrática do Congo e o motivo pelo qual um vulcão entra em erupção. O experimento teve a participação ativa de todos os alunos do primeiro e terceiro ano, sendo que todos os alunos pintaram seu próprio vulcão e tinham o seu copinho. O experimento também envolveu medidas como mililitros, colher e gotas, favorecendo a fixação dos conceitos matemáticos.

Leituras diárias eram realizadas sempre no início das aulas. Dentre essas leituras temos: Menina bonita do laço de fita, O cabelo de Lele, Contos africanos e Canção dos povos africanos. O livro canções dos povos africanos foi o que mais impactou os alunos do terceiro ano, pois demonstra um pouco de uma cultura que valoriza o ser humano e toda vez que esse erra uma roda é formada cantando uma música que demonstra a importância do indivíduo para a sociedade e a credibilidade que ele tem para sempre continuar tentando e lutando.



Fig 4: Boneca Abayomi

Com base nas leituras diárias, os alunos do primeiro ano criaram um manual de instruções desenhado para ajudar o terceiro ano a construir suas próprias bonecas abayomis. Os alunos escutaram a história das mulheres que pegavam retalhos de suas próprias roupas para confeccionar bonecas de nós para os filhos.

Essa sequência de atividades envolveu os alunos, proporcionando vivências culturais. Assim, as professoras buscaram artistar à infância promovendo cultura.

RESULTADOS

O desenvolvimento desse trabalho pedagógico resultou em uma união e cooperação para as salas do primeiro e o terceiro ano, criando vínculos de amizade entre as crianças e professoras.

Além disso, os alunos conheceram uma cultura que está inserida em nossa cultura, sendo ela rica e que deve ser respeitada. Valores morais foram bem trabalhados, pois o respeito envolve o ato da escuta, compreensão e a busca de conhecer o desconhecido.

O tema transversal foi abordado de modo com que Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Sociais, Arte e Educação Física fossem abrangidas resultando em um projeto interdisciplinar que obteve um apoio de toda a equipe e trabalhou diversas habilidades necessárias para o desenvolvimento cognitivo, social, moral e psicomotor do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho foi desafiante. Os alunos se motivavam ainda mais a cada vivência, experiência, culinária e atividade. Assim, o trabalho envolveu a todos resultando um bom desempenho dos alunos. Os alunos tornaram-se pesquisadores e ativos, pois queriam buscar novas informações para ensinar as outras salas. Nesse processo de aprender e ensinar concomitantemente, todos foram construindo conhecimentos e desconstruindo pré-conceitos.

A cultura africana não foi apresentada aos alunos como uma cultura estrangeira, como algo estranho, que deve ser evitado, e sim como uma cultura que faz parte de nossa própria cultura e, portanto, deve ser conhecida, vivenciada e respeitada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Rogério Andrade. *Outros contos africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Editora Paulinas, 2008.
- BELÉM, V. *O cabelo de Lelé*. Companhia Editora Nacional, 2007.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.
- GOMES, G. *Meu universo*. São Paulo: Editora Essencial, 2015.
- MACHADO, A. M. *Menina Bonita do Laço de Fita*. São Paulo: Editora Atica, 1986.
- PAIXÃO, F. *Canção dos povos africanos*. Editora IMEPH, 2010.
- SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Sílvio (orgs.). *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2016.

19- Ações para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais na Diretoria de Ensino Região Ribeirão Preto. Autores: Gisele Salvi e Jeremias Ricardo Carvalho

Sobre os autores: Jeremias atua como PCNP de História e Gisele como Diretora do Núcleo Pedagógico na DE Ribeirão Preto.

RESUMO

Este artigo busca apresentar ações realizadas pela Diretoria de Ensino Região Ribeirão Preto e por algumas de suas Unidades Escolares para a promoção da educação para as relações étnico-raciais. Foram selecionados projetos de destaque que acrescentaram no processo de formação continuada e de desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos alunos.

INTRODUÇÃO

O tema das Relações Étnico-Raciais se insere num movimento amplo de esforço para a valorização e problematização dos elementos culturais brasileiros. Como se sabe, as matrizes culturais indígenas e africanas no Brasil tiveram papel fundador na construção nacional, e, não obstante, estiveram submetidas a uma condição de marginalidade por um longo período, a qual foram impostas pela predominância eurocêntrica da mentalidade intelectual e política no país.

O processo de redemocratização do país foi terreno fértil para a ampliação das discussões em torno da elevação destes grupos ao seu lugar de direito, estabelecidos como sujeitos históricos relevantes e autônomos, assim como toda a sua população descendente. A Constituição de 1988 veio a corroborar com este movimento, pontuando nos termos do direito as questões indígenas e o problema da discriminação racial.

As demandas mais objetivas das populações indígenas e afrodescendentes, entretanto, permanecem, até hoje, longe da condição de igualdade e justiça. A relação, por exemplo, entre raça/cor e criminalidade são latentes. Como colocam Schlittler, Silvestre e Shinoretto (2015), existe uma condição de desigualdade óbvia na forma de ação dos mecanismos de segurança pública, impelindo para que 60% dos adultos em condição de restrição de liberdade sejam negros, e que o número de negros mortos em decorrência de ações policiais seja o triplo do que de brancos.

Vê-se dessa forma que o estabelecimento estritamente legal da igualdade de direitos não promove, por si mesmo, o avanço da própria igualdade. Assim como, durante muito tempo, a academia se esforçou para romper com o mito da democracia racial, a sociedade mais ampla carece de mecanismos para desconstruir esse paradigma tão arraigado na cultura leiga. Nesta medida, o espaço educacional se mostrou profícuo a fim de fortalecer a busca por uma consciência mais crítica, histórica e ativa para a promoção da igualdade étnica e racial.

Tendo em vista essa demanda, o estabelecimento da lei 10.639/03 buscou alcançar o campo da educação como elemento provedor de mudanças. Sua inserção na LDB da Educação, assim, como, posteriormente, a de sua ampliação através da lei 11.645/08, inferem uma garantia prática do estudo das culturas africanas e indígenas no contexto escolar, não apenas como conteúdo curricular estático, mas como vivência em uma sociedade tributária dessas matrizes.

Paralelamente a isso se desenvolveram, então, projetos de apoio ao avanço da educação dessas culturas, tendo em vista seu caráter transversal e multidisciplinar. A Secretaria de Estado da Educação -

SP se envolveu ativamente para o fortalecimento da temática dentro da educação básica, sendo pioneira nas ações relacionadas a ela. Já em 2004, apenas um ano depois do início da vigência da lei 10.639/03, a SEE-SP disponibilizou o curso “Programa São Paulo: Educando pela Diferença e para a Igualdade”. O programa foi desenvolvido em parceria com o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, visando a colaboração e fortalecimento no ensino das culturas africanas e afrodescendentes através da capacitação de professores do ensino fundamental e médio.

Dando continuidade a este processo, em 2013, através do Núcleo de Inclusão Educacional, a SEE-SP promoveu a “I Conferência Estadual de Educação para as Relações Étnico-Raciais: 10 anos da lei 10.639/2003”. A conferência se deu através de duas etapas, uma regional e outra estadual, contando com a presença de professores, professores coordenadores, supervisores de ensino, pesquisadores e representantes da sociedade civil e do poder público. Este trabalho buscou a construção de direcionamentos e compromissos para a garantia da educação da temática, apresentando, inclusive, práticas significativas que já ocorriam na rede.

A SEE-SP também promoveu em 2014, através da EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo), o curso “Educação para Relações Étnico-Raciais: Africanidade e Afrodescendência”, destinado aos professores coordenadores de núcleo pedagógico e supervisores de ensino. A formação se deu através de Vídeo Conferências, fornecendo importantes subsídios para a compreensão das muitas histórias africanas, desligadas das muitas generalizações que prejudicam seu estudo, assim como da construção da cultura afro-brasileira.

Outra ação significativa da Secretaria de Estado da Educação - SP foi a inclusão do campo “Quilombola” na ficha de identificação no Sistema de Cadastro de Alunos (SCA). Com essa ação, a Secretaria visou mapear seu público a fim de ampliar e aprimorar as políticas educacionais de atendimento especializado. O campo “Aluno Quilombola” não representou apenas um avanço no âmbito cadastral, mas também um ganho significativo na compreensão identitária dessa população.

No âmbito nacional, em 2006 o Governo Federal, através do Ministério da Educação, lançou um documento de orientações e ações para a educação em relações étnico-raciais (Brasília, 2006), que contempla todos os ciclos de ensino, assim como a educação para jovens e adultos. Este documento claramente sustenta uma perspectiva de construção de uma sociedade antirracista através da valorização das culturas africanas e afrodescendentes.

Essencialmente, este documento é perpassado pelo conceito de construção de identidade, com proposta do autoconhecimento e reconhecimento do outro, como afirma Delors (2012). Dois dos pilares da educação gravitam pela órbita identitária: o “aprender a viver com o outro” e o “aprender a ser”. Aprender a viver com o outro opera na noção de descoberta progressiva do outro, a fim de construir a consciência da interdependência que existe entre todos os cidadãos do mundo, combatendo as práticas de ódio e discriminação.

A noção de alteridade, no contexto brasileiro, se posiciona como fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Grupos como indígenas e afrodescendentes estiveram por muito tempo em condição coadjuvante, favorecendo para que suas histórias e culturas fossem marcadas como inferiores ou, até mesmo, desnecessárias. No caso do município de Ribeirão Preto, localizado no interior do estado de São Paulo, a população que se declarou indígena é pequena, sendo apenas 0,09% do total. O grupo que se declarou negro ou pardo, entretanto, correspondeu a quase 30% da população

municipal²³. Fica claro, portanto, o peso destes grupos na constituição demográfica e cultural da cidade, o que legitima ações dentro da temática de relações étnico-raciais.

A Diretoria de Ensino da Região de Ribeirão Preto conta com 102 unidades escolares, espalhadas por 14 municípios, sendo espaço significativo para o encontro da diversidade étnica e racial. Neste sentido, o desenvolvimento de ações para a educação para a relação étnico-racial se apresenta como necessária e desejável, sendo considerada como grande valor no processo de aprendizagem nas escolas da região.

Este artigo, portanto, tem como objetivo apresentar algumas das ações mais significativas para a educação das relações étnico-raciais. Muitas práticas foram desenvolvidas ao longo dos últimos anos letivos em grande parte das unidades escolares, mas, diante da limitação de espaço para divulgar todas, foram selecionadas algumas que muito bem representam a região. Ao longo do artigo serão apresentadas ações ocorridas na própria Diretoria de Ensino, na EE Parque dos Servidores, na EE Jardim Diva Tarlá de Carvalho, situados no município de Ribeirão Preto, e na EE João de Sousa Campos, do município de Cravinhos.

DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS

A Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto foi espaço significativo na realização de orientações técnicas, formações e construção de conhecimento sobre a temática das relações étnico-raciais. Nela se realizaram nos últimos anos importantes encontros a fim de buscar a capacitação e ampliação do tema nas escolas, com eventos destinados, especificamente, à formação de professores e professores coordenadores. Neste sentido, foram desenvolvidos os seguintes trabalhos:

- Orientações Técnicas para professores de História sobre a temática das relações étnico-raciais. Essas orientações se deram em duas frentes: Na primeira, buscou desenvolver o entendimento da relevância da lei 10.639/03, a fim de que os professores compreendessem o contexto histórico de sua aprovação, assim como o significado de sua aplicação para as instituições de ensino. Em uma segunda frente, buscou-se a relação da temática com o Currículo Oficial do estado de São Paulo, garantindo assim o entendimento de que as orientações curriculares contemplam o tema, permitindo a ampla aplicação da lei nas unidades escolares estaduais;
- Orientação Técnica para professores mediadores e PCAGPs (Professores Coordenadores de Apoio à Gestão Pedagógica), objetivando problematizar a aplicação da lei 10.639/03 no contexto escolar, tendo como referência a discussão em torno da discriminação racial, latente também nas relações sociais estabelecidas dentro das escolas;
- Orientação Técnica sobre educação para relações étnico-raciais para professores coordenadores dos anos finais e ensino médio. Também foi realizada a orientação para professores coordenadores de anos iniciais, com trabalho específico em torno da obra “Kiriku e a Feiticeira”, abrangendo elementos da cultura africana relacionado à infância²⁴.

Essas orientações desenvolvidas forneceram importantes subsídios para o desenvolvimento de projetos e ações nas unidades escolares, tais como as que serão exemplificadas a seguir.

²³ Dados conforme Censo Demográfico IBGE 2010: Indígenas: 0,09%; Pardos: 22,73%; Negros: 6,33%.

²⁴ Filme “Kiriku e a Feiticeira” – França, 1998. Dir. Michel Ocelot.

A Escola Estadual Parque dos Servidores está localizada em uma área periférica da cidade de Ribeirão Preto, na região leste, e atende um público carente de mecanismos de promoção de igualdade e justiça. Nesta medida, a unidade escolar alcançou a concretização de um trabalho significativo da temática de relações étnico-raciais, relacionado diretamente com a realidade vivida por sua comunidade.

No ano letivo de 2012 as professoras Sônia Siqueira, de Língua Portuguesa, e Patrícia Manso, de História, idealizaram e executaram o projeto “Africanidades na EJA”, o qual, inclusive, foi selecionado para participar da I Conferência para as relações étnico-raciais de São Paulo, em 2013²⁵.

Este projeto objetivou promover a educação inclusiva, com caráter antirracista e antidiscriminatório, assim como a construção da autoestima da população atendida, a partir da apropriação de saberes das culturas africanas e afrobrasileiras. Foram desenvolvidas atividades de pesquisa de campo a partir da coleta de opinião que envolvia questões relacionadas a ocorrências de práticas racistas e discriminatórias, assim como a percepção da comunidade em relação às oportunidades e acesso a trabalho, serviços básicos e cultura. Esses dados foram organizados em tabelas e gráficos para a divulgação.

O projeto também promoveu atividades de releituras e produção de textos em diversos gêneros, com a participação ativa dos alunos, assim como a releitura de obras de arte relacionadas à temática. Essas produções puderam ser depois apreciadas na exposição dos trabalhos do projeto. A Unidade Escolar também promoveu palestras sobre a temática, que foram apresentadas aos alunos e à comunidade escolar.

Como produto final, foi elaborada a Revista Africanidades na EJA, que sintetizou todas as atividades propostas, apresentando os dados coletados assim como as produções dos alunos. No dia da exposição essa revista foi distribuída a toda comunidade²⁶.

Uma segunda Unidade Escolar que se destacou no desenvolvimento de projetos, para a educação em relações étnico-raciais, foi a EE Jardim Diva Tarlá de Carvalho. A escola, inaugurada em 2008, também está localizada em uma região periférica da cidade, sendo responsável pelo atendimento de uma população bastante carente, formada, inclusive, por alunos provenientes de assentamentos rurais. Destaca-se que, a partir de levantamento feito pela gestão da escola em 2014, cerca de 60% da comunidade atendida era formada por afrodescendentes.

Neste mesmo ano a equipe escolar identificou que as dificuldades referentes ao avanço dos índices de ensino passavam, necessariamente, por uma construção positiva da própria identidade da comunidade. Neste sentido, foi elaborado um projeto de avanço para a igualdade de aprendizagem, a partir da valorização da cultura negra e da importância do estudo como forma de romper determinados obstáculos.

Nos anos de 2014 e 2015 a Unidade Escolar conseguiu estabelecer, assim, o projeto da “Semana da Consciência Negra”. Este projeto veio com a proposta de valorização da cultura negra, não apenas com o sentido de apresentar seus elementos aos estudantes e à comunidade, mas também construir a consciência de identidade deste público, na medida em que muitos são afrodescendentes. Como a escola atende exclusivamente alunos de Ensino Médio, deu-se forte atenção a questões profissionais e de desenvolvimento acadêmico.

²⁵ Algumas informações do projeto podem ser vistas através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=BKvhYmTOPBQ> Acesso em 11 de maio de 2016.

²⁶ A versão virtual desta revista pode ser lida em: < https://issuu.com/soniasiqueira/docs/africanidades_na_eja_-_e.e._parque_ > . Acesso em 11 de maio de 2016.

Desta maneira, a realização do projeto se deu ao longo da semana do dia vinte de novembro, na medida em que a temática já vinha sendo desenvolvida pelos professores dos componentes curriculares das Ciências Humanas ao longo de todo o ano. Na semana de realização ocorreram ações como palestras, oficinas, debates e entrevistas. A escola firmou parceria com grupos engajados no movimento negro, a fim de promover o debate e conscientização com relação ao racismo, as condições desiguais que ainda persistem e os elementos da cultura africana e afrodescendentes. Essas palestras e debates eram abertos para a comunidade também.

Em outra linha, as palestras contaram com profissionais de diversas áreas, a fim de fornecer aos alunos perspectivas positivas para ingressarem no mercado de trabalho. Essas apresentações estavam associadas ao fato de serem profissionais negros, que romperam com as desigualdades e discriminações, servindo como referência significativa aos estudantes.

A partir das atividades desenvolvidas, os alunos produziram um documentário e um mural de fotografias como produtos finais, não apenas como registro das ações ocorridas no projeto, mas também como forma dos estudantes apresentarem suas demandas e visões sobre a temática.

Por fim, outro projeto que se destacou foi o “A África e suas relações étnico-raciais” da EE João de Souza Campos, localizada no município de Cravinhos. Um aspecto relevante é que a cidade tem uma baixa presença de afrodescendentes em sua população, fato que tornou o projeto ainda mais necessário, segundo a visão da Unidade Escolar. Era fundamental trazer a temática aos alunos, na medida em que, como cidadãos do mundo, precisam compreender e interpretar as relações existentes, mesmo que estas não afetem com tanta força o município em que vivem atualmente.

As ações funcionam com um caráter interdisciplinar, a fim de ressaltar a relevância da história da África e dos afrodescendentes em todos os campos do conhecimento. Em 2015 o projeto teve importante incremento financeiro, disponibilizado pelo “ProEMI” (Programa Ensino Médio Inovador), o que favoreceu um avanço significativo em suas práticas. Os alunos puderam visitar o Museu Afro Brasil (São Paulo – SP) e o Museu da Cana (Pontal – SP), enriquecendo significativamente a proposta de ampliação da visão de mundo dos estudantes.

Com o projeto bem estabelecido na cultura escolar e fortalecido com as vistas aos museus, no final do ano letivo de 2015 os alunos finalizaram as atividades com a exposição de arte “A África É Aqui”, realizada na Diretoria de Ensino. As obras expostas foram resultado dos anos de trabalho com a temática, buscando a valorização e incorporação dos elementos africanos e afro-brasileiros na vida cultural, científica e social dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações e projetos selecionados para este presente artigo demonstram as diversas possibilidades existentes para o trabalho da temática das Relações Étnico-Raciais. A Diretoria de Ensino da região de Ribeirão Preto, a partir de suas formações e acompanhamento pedagógico, e na figura de suas Unidades Escolares, vem desenvolvendo e fortalecendo o debate em torno do tema, com a compreensão da relevância deste, seja no processo de aprendizagem, seja na construção da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei n. 10.639* de 09 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: DF, 2005.

_____. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm, acessado em 31 de julho de 2016.

_____, *Orientações e Ações Para a Educação das Relações Étnico-Raciais.* Ministério da Educação, Brasília, 2006.

SCHLITTLER, SILVESTRE E SHINORETTO, *Encarcerados do Brasil: seletividade penal na gestão da riqueza e da violência.* Artigo apresentado no 39º Encontro Anual da ANPOCS, em Caxambu – MG, em 2015.

20- Diálogos com História e Arte: um caso de prática pedagógica dinâmica e envolvente na cidade de Campinas/SP. Autores: Jessé Ricardo Rodrigues e Maristela Coccia Moreira de Souza

Sobre os autores: Jessé atua como professor de História desde 2000, é especialista em História pela Unicamp e interlocutor docente da Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste na I Conferência Estadual da Educação para as Relações Étnico-raciais: 10.639/2003 (2013); Maristela atua como professora de História desde 2002, é mestre em História pela UNESP e especialista em História pela UNICAMP, atua como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP de História) na Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste e interlocutora dos temas transversais: Educação para Relações Étnico-Raciais e Diversidade Sexual e de Gênero

RESUMO

Apresentar e analisar uma prática de inclusão educacional desenvolvida na E.E. Prefeito Antônio da Costa Santos, unidade escolar pertencente à Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste, é o objetivo deste artigo que, por meio de um trabalho disciplinar, pretendeu valorizar os patrimônios étnico-culturais e artísticos e em respeito à Lei nº 10.639/03, refletir a partir de um recorte histórico cujos elementos representativos foram encenados por meio da corporeidade discente. Este processo de ensino e aprendizagem foi fundamental para a compreensão de um contexto histórico-cultural bem como a reflexão sobre a formação da diversidade brasileira, impulsionando a participação dos alunos e abrindo espaço para uma experiência educativa coletiva.

INTRODUÇÃO

Localizada em uma região industrial na cidade de Campinas, interior de São Paulo, a “EE Prefeito Antônio da Costa Santos” contempla os segmentos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e atende o público discente do bairro e região, além de ter um corpo docente estável, cuja maioria é de professores efetivos. Com este perfil, a escola viabiliza projetos educacionais, dentre os quais, um em especial de que trataremos neste artigo.

O projeto foi trabalhado durante segundo bimestre de 2015, com a participação de 60 alunos dos 8º anos, com o objetivo de apreender a construção da memória e conhecimento histórico por meio de fontes históricas, no caso, as imagens pictóricas de Jean-Baptiste Debret (1768-1848). O projeto também se propôs a aproximar e a articular a escola e a comunidade ao utilizar ambientes domésticos e privados, além de promover a troca e o compartilhamento de experiências na relação de aluno-professor e estimular o diálogo e a participação juvenil, engajamento este que ocorreu durante as aulas com a livre formação de grupos para o desenvolvimento da proposta.

Percurso I

Considerando que o Currículo de Ciências Humanas da Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE) aponta que, para ocorrer o processo educativo, a escola deve estar a serviço

do desenvolvimento pessoal dos alunos no que compete a “construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade” (2010, p. 10), o projeto pretendeu incentivar o ensino-aprendizagem do campo disciplinar de História por meio de atividades lúdicas e reflexivas que permitissem a compreensão do processo histórico e suas dinâmicas sócio-histórico-culturais bem como apreender as habilidades e competências que o Currículo de Ciências Humanas propõe.

Nesse sentido, articulada à proposta curricular da SEE e em consonância com a metodologia para o ensino de História (Bittencourt, 2009), inicialmente foram apresentados os conteúdos da disciplina e proposta uma atividade final com o uso ressignificado de imagens da época estudada. Este percurso viabilizou estabelecer um trabalho colaborativo, caracterizando o currículo de História como espaço de cultura e instrumento para mobilizar competências e habilidades necessárias para a formação humanística e cognitiva dos alunos.

A decisão em desenvolver este projeto surgiu de um diagnóstico inicial: uma generalizada apatia dos alunos. Este diagnóstico incentivou a repensar em uma aprendizagem que fosse ao mesmo tempo significativa, prazerosa e lúdica, pois se observou que durante o cotidiano escolar na sala de aula, os alunos formavam grupos que ficavam isolados somados também a uma falta de motivação em permanecerem na escola.

Com isto, elaborou-se um projeto que pudesse ser desenvolvido em espaços fora da sala de aula e permitisse uma socialização entre os alunos e sua comunidade. Um dos motivos escolhidos para esta metodologia era justamente aproximar os familiares e/ou responsáveis dos alunos e alunas às atividades desenvolvidas na unidade escolar. E o projeto moldou uma rede de solidariedade ao ser abraçado pelas famílias na produção do cenário, na confecção de figurino e no custeio para a compra de maquiagem.

Outro elemento que impulsionou o projeto foi a própria arquitetura escolar cuja ausência de ambientes diversificados, como áreas livres, não viabiliza experimentações lúdicas, daí a importante inserção da família no projeto para vivenciar coletivamente a finalização da atividade escolar.

Após iniciar os conteúdos do 2º bimestre (I Reinado no Brasil),²⁷ foram apresentadas algumas pinturas de Jean-Baptiste Debret, artista francês que documentou a vida da nova nação durante o Brasil Império Oitocentista, resultando na obra *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, publicada entre 1834 e 1839. As aquarelas forjaram a iconografia do Império, no esforço de retratar os vários e conflitantes estratos sociais. Além de ter sido uma testemunha ocular de uma época e retratar os costumes, os afazeres, a vestimenta e culinária do Rio colonial, Debret registrou e construiu uma imagem de exotismo da nova sociedade. Este diálogo entre História e Arte possibilita ao aluno, sujeito da aprendizagem, a construção de saberes devido a sua coparticipação durante todo o processo de criação, fortalecendo a interpenetração de currículos, suas competências e habilidades. Esta experiência envolve o aluno para reelaborar a representação do objeto em estudo e oportuniza sua criação como autor da expressão artística por intermédios de materiais e outras linguagens artísticas, neste caso, o uso da fotografia. Este incentivo à percepção e à interpretação interage com a fruição da arte e com o contexto histórico apreendido na sala de aula, motivando toda a turma a um estado inicial de encantamento com as imagens de Debret. Nesse sentido,

A educação em arte imprime sua marca ao demandar um cidadão criador, reflexivo e inovador. Se formar um jovem para o futuro é prepará-lo para

²⁷ Mais detalhes, ver Proposta Curricular de História, 2008.

situações incertas e para resistir às exigências da velocidade e da fragmentação que caracterizam a contemporaneidade, então a arte pode colaborar.²⁸

Percurso II

A seleção e utilização de documentos como instrumento pedagógico na sala de aula parte da premissa que o professor de História tem o compromisso com as fontes históricas como elementos imprescindíveis para a análise do passado²⁹. O estudo das obras pictóricas de Debret em que o corpo e seus usos contribuem para uma análise do processo histórico, revela ao aluno que também o corpo é um objeto histórico submetido às sucessivas intervenções. Portanto:

Como objeto de investigação, o corpo é plural. Ao mesmo tempo material e imaterial. Sujeito a pesquisas que envolvem fisionomia e medicina, mas também fé, pensamento, sentimentos, imagens e representações. O corpo é visto pelos historiadores como um documento vivo, repleto de significados sobrepostos por inúmeras temporalidades; sua história não pára de ser recriada.³⁰

E no que diz respeito ao ensino de História:

O uso de documentos nas aulas de História justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade.³¹

O uso das imagens como recurso didático e documental possibilita uma prática pedagógica que instiga e estimula a investigação e a criação, incitando os alunos a compreenderem que os registros são fontes de estudo da História. Este procedimento didático de seleção, apresentação, contextualização dos conteúdos abordados oportunizou a abordagem da questão étnico-racial visto que este eixo temático perpassa todo o conteúdo disciplinar em estudo por meio de uma seleção de textos e contextos. Nesta direção, foi proposto aos alunos o tema afro a partir de imagens em que o aluno escolheria uma pintura e a reproduziria o mais fielmente possível, de preferência em grupo e fora do ambiente escolar. Para procedimento da escolha da imagem, foi utilizado o laboratório de informática da escola para o primeiro contato visual sobre o vasto material pictórico produzido por Debret.

A possibilidade de abordar as relações étnico-raciais está presente no Currículo de História, mas é necessário que o professor reconheça a importância da temática da África na sala de aula. Portanto, precisa sempre constar na agenda dos docentes da área de Ciências Humanas a preocupação em expandir as reflexões sobre o debate das questões étnico-raciais no processo ensino e aprendizagem dos alunos. Em especial, refletindo sobre a escravização de africanos, a dominação do “outro” e a destituição da condição humana durante a história brasileira, as formas de violência e a subalternização dos descendentes de africanos.

²⁸ ARSLAN, Luciana M.; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2006, p. 07.

²⁹ Sobre os usos de documentos não escritos e concepções da fotografia para o ensino de História, ver: Bittencourt, capítulo III, 2009.

³⁰ DIWAN, Pietra. “Corpo”. PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 120.

³¹ BITTENCOURT, 2009, p. 333.

Com isto, o docente deve convergir os pressupostos da formação docente, a implementação do Currículo e sua prática de ensino como elementos para a construção de uma “educação do olhar” em que a percepção e interpretação dos alunos foram elementos-chave para realizarem uma reprodução o mais fiel possível da fonte histórica. Para este projeto, a arte reproduzida pelos alunos e alunas configura-se um objeto de desejo dos discentes e, por sua vez, move um começo de pensamento e reflexão do pensamento histórico, possibilitando a criação de uma informação. Com isto:

Representar, comunicar e expressar são atividades de construção de significado relacionadas a vivências que se incorporam ao repertório de saberes de cada indivíduo. Os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos. E é na adolescência que a linguagem adquire essa qualidade de instrumento para compreender e agir sobre o mundo real.³²

Ao apresentar a experiência humana para a composição da sociedade da época, Debret “acreditava no progresso calcado na força do povo, talvez daí sua defesa dos escravos, que faziam todo o trabalho no Rio, embora acreditasse na supremacia racial dos brancos”.³³ E, a partir do olhar do artista francês, obteve-se a produção de um conjunto de fotografias permeadas de sensibilidade por um grupo de jovens alunos e alunas.

Os textos visuais, inclusive a fotografia, são resultado de um jogo de expressão e conteúdo que envolvem, necessariamente, três componentes: o autor, o texto propriamente dito e um leitor. Cada um destes três elementos integra o resultado final, à medida que todo o produto cultural envolve um lócus de produção e um produto, que manipula técnicas e detém saberes específicos à sua atividade: um leitor ou destinatário, concebido como um sujeito transindividual cujas respostas estão diretamente ligadas às programações sociais de comportamento do contexto histórico no qual se insere; e, por fim, um significado aceito socialmente como válido, resultante do trabalho de um investimento de sentido.³⁴

RESULTADOS

Dentre os vários trabalhos entregues, apresentaremos algumas fotografias da obra “Negra tatuada vendendo caju” (1827) que sintetizam todo o resultado final de um longo processo de trabalho:



Foto 1

³² Proposta Curricular de História, p. 16.

³³ Reedição evidencia prosa potente de Debret. **Folha de S. Paulo**. Caderno Ilustrada, página C3, 22/06/2016.

³⁴ MAUAD, Ana Maria. *Através da Imagem: Fotografia e História – Interfaces*. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1996, p. 86.

O trabalho (Foto 1) realizado pelas alunas (gêmeas) B. da G. T. e B. da G. T., e M. F, que segundo relato de uma das alunas, caracterizou-se por “um trabalho prazeroso, tanto o professor como a família ajudaram muito, e o professor quis colocar a gente na época dos escravos como no quadro”³⁵. Para o desenvolvimento da fotografia, elas pintaram o corpo, utilizaram caixas de papelão para o cenário, fizeram recorte e remontagem das fotos e finalizaram o trabalho nas férias de julho de 2015. Também observaram que “a sala antes era mais panelinha e hoje está mais unida, mais desenvolvida e se esforça para tirar notas boas e um ajuda o outro”. Elas também enfatizaram durante a entrevista que “os alunos que se sentiam excluídos foram incentivados pelo professor para participar do trabalho”. Ao fim da entrevista, as alunas comentaram que “os alunos que se sentiam excluídos têm menos facilidade de aprender” e o “mais legal foi chegar a um resultado”.



Foto 2: - C. G. C. F., 13 anos



Foto 3: R. C. D, 13 anos

³⁵ Entrevista realizada no dia 20/06/2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto contribuiu positivamente para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Primeiramente, notou-se que eles conseguiram assimilar o conteúdo, além de ter sido um aprendizado inovador, dinâmico, cuja participação como sujeitos de uma narrativa histórica os motivou bastante.

Embora no início das atividades alguns alunos tenham se sentido “perdidos” porque pesquisaram atividades semelhantes numa vã tentativa de cópia, depois eles se uniram para a execução do projeto, o que gerou uma grande satisfação pelo resultado geral.

No quesito Avaliação, o primeiro instrumento utilizado foi analisar os trabalhos postados pelos alunos em uma página de uma rede social; e logo em seguida realizou-se uma discussão na sala de aula para que os estudantes avaliassem o trabalho coletivo.

A gestão escolar também reconhece uma pró-atividade discente que viabilizou a concretização do projeto fora dos muros da escola. Ao terem utilizado o espaço doméstico e chácaras de amigos para a caracterização dos personagens e imagens, os alunos e alunas mostraram a importante contribuição que a comunidade escolar como um todo pode realizar para a construção de uma prática educativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAULT, Luiz; LOPES, Ana Mônica. **História da África: uma introdução**. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.
- ARSLAN, Luciana M.; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- DIWAN, Pietra. “Corpo”. PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.
- Folha de S. Paulo**. Caderno Ilustrada, página C3, 22/06/2016.
- FINI, Maria Inês. (Coord. Geral). **Currículo Do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.
- _____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História**. São Paulo: SEE, 2008.
- LOPES, Vera Neusa. Inclusão étnico-racial: cumprindo a lei, práticas pedagógicas contemplam afro-brasileiros. **Revista do Professor**, v. 19, n. 75, p.25-30, jul./set., 2003.
- MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e História – Interfaces. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1996.

21- Diversidade sexual e gênero: experiências da Diretoria de Ensino Região Sul 2.

Autores: Jussara Macedo Costa, Reinaldo Ortiz de Sousa e Sheila Cristina Aparecida Lima Camargo

Sobre os autores: Jussara Macedo Costa atua como PCNP de Sociologia na DE Sul 2 e é Pós graduada em Sociopsicologia; Reinaldo Ortiz de Sousa atua como PCNP de Filosofia na DE Sul 2 e é Mestre em Educação; Sheila Cristina Aparecida Lima Camargo atua como PCNP de Matemática na DE Sul 2 e é graduada em Matemática e Pedagogia.

RESUMO

O presente artigo se propõe a relatar a experiência de formação realizada pela Diretoria de Ensino Região Sul 2, envolvendo diferentes públicos sobre as discussões relacionadas à diversidade sexual e gênero. Tais formações ocorreram através da realização de duas ações: a primeira delas, a apresentação de um ciclo de Orientações Técnicas e a segunda, a realização do 1º Seminário de reflexões sobre a Diversidade Sexual e Gênero. Para as abordagens fomentadas durante as formações, foram utilizados os recursos de análise de imagens, propaganda, discussões de conceitos e diferentes atividades que proporcionaram aos

participantes momentos reflexivos e analíticos em relação ao tema abordado e às experiências vivenciadas no âmbito escolar.

INTRODUÇÃO

A Diretoria de Ensino- Região Sul 2, localizada no bairro Campo Belo, foi criada pelo Decreto Nº 43.948/99, de 09 de abril de 1999. Em sua área de abrangência estão 92 escolas públicas estaduais e 89 escolas particulares, situadas nos Distritos: Capão Redondo, Jardim Ângela e Jardim São Luís, na Zona Sul da cidade de São Paulo.

São fatos marcantes que caracterizam a região afetando o trabalho e o desempenho das escolas: a vulnerabilidade social da população, o desemprego ou emprego informal principalmente dos jovens, os baixos salários, a ausência de opções de lazer e programações culturais, a ocupação indevida de terras causando o crescimento desordenado e a mobilidade das pessoas migração³⁶.

A análise dos indicadores sociais da região corrobora esta afirmativa, conforme o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS, ano 2010.

Diante do atual panorama descrito acima, surge a real necessidade de discutirmos o tema em questão. Cientes de todas as dificuldades de compreensão teórica e social que o envolve, a Dirigente de Ensino, os Supervisores de Ensino e o Núcleo Pedagógico desta Diretoria em parceria com a SEE- Secretaria Estadual da Educação desenvolveu uma série de Orientações Técnicas com o objetivo de auxiliar as escolas no processo reflexivo a partir da socialização de informações e debates sobre a temática.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS ORIENTAÇÕES TÉCNICAS E DO 1º SEMINÁRIO DE REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO NA DIRETORIA DE ENSINO SUL 2

No dia dezessete de março de dois mil e dezesseis, comparecemos à SEE em para adquirir informações sobre o tema “Diversidade Sexual e Gênero”. Fomos recebidos pela Diretora do Núcleo de Inclusão Educacional - NINC /SEE-SP, a Sra. Édina dos Santos Rosa e o Sr. Thiago Teixeira Sabatine que atuam na Equipe Técnica de Educação para a Diversidade Sexual e de Gênero do mesmo núcleo. Após expormos nossas ideias, recebemos valiosas orientações e sugestões que contribuíram para direcionar nossa linha de atuação. Em seguida, retomamos à Diretoria de Ensino para iniciarmos os trabalhos de pesquisa e elaboração da Orientação Técnica.

Após diversos estudos realizados pela equipe do Núcleo Pedagógico, elaboramos um cronograma de atividades que envolveriam os diferentes públicos de formadores das escolas que fazem parte da Diretoria de Ensino Sul 2, são eles: profissionais da Escola da Família – Educador Profissional e Vice Diretor, Professores Coordenadores Ciclo I, Professores Coordenadores do Ensino Fundamental dos Anos Finais e Ensino Médio e por fim, PMEC- Professor Mediador Escolar e Comunitário.

Todos os encontros foram permeados pelas discussões entorno do tema: Gênero - Um diálogo sobre as relações humanas cujo objetivo geral foi promover reflexões acerca das questões relacionadas à sexualidade humana, seu processo histórico e sua construção cultural. Para atendermos a esta necessidade desenvolvemos os seguintes assuntos: História da sexualidade e as mudanças históricas e

³⁶ A caracterização foi constituída no ano de 2013 pelo grupo de referência composto por: Supervisores de Ensino, PCNPs e Diretores das Unidades Escolares.

culturais nos papéis sexuais. Estudos de gênero nas áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Biológicas. Dialogando sobre Gênero e os valores nas relações humanas.

Ao longo do percurso, a equipe de formadores do Núcleo Pedagógico recebeu a visita da Ms. Fernanda Belizário, doutoranda em Pós-Colonialismo e Cidadania Global no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Mestre em Sociologia do Consumo e Bacharel em Ciências Sociais e Ciências da Comunicação, ambas pela Universidade de São Paulo. Tem mais de 10 anos de experiência na criação e gestão de projetos de educação em agências e organizações não governamentais. Suas áreas de interesse são: gênero, sexualidade, descolonialidade e sociologia do consumo.

Na ocasião, Fernanda apresentou informações e dados sobre “a trajetória da viagem, trabalho e os desafios da permanência das Travestis e Trans na Europa (Barcelona – Espanha)”, que foi fruto de sua pesquisa de Mestrado e agora de seu Doutorado.

O encontro possibilitou a discussão e a reflexão de temas importantes sobre a *transexualidade* e a *travestilidade*: definições e questões políticas que envolvem a construção histórica desses conceitos no Brasil; a contextualização da travestilidade como um exemplo de terceiro gênero na literatura europeia e anglo-saxônica e a questão dos gêneros e sexualidades não normativos dentro do espaço escolar.

Vale ressaltar que todos os temas foram abordados a partir do interesse dos participantes, compreendendo vários momentos de diálogo e troca de relatos e de experiências.

Os relatos de experiências consistem numa modalidade de investigação científica que descreve precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação, sendo obrigatória a demonstração de uma experiência prática para maior compreensão e fundamentação de uma teoria. Em outras palavras, não é uma narração emotiva e subjetiva, nem uma mera divagação pessoal e aleatória. O artigo foi classificado segundo Gonçalves (2005, p. 64) seguindo diferentes critérios sendo este um relato de experiência, “qualitativa, documental e descritiva”.

A EXPERIÊNCIA DAS ORIENTAÇÕES TÉCNICAS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO - ATIVIDADES REFLEXIVAS

A Orientação Técnica teve início com a PCNP de Ciências, Simone dos Santos Araujo Rebelo e a PCNP de Matemática, Sheila Cristina Aparecida Lima Camargo, que promoveram o começo das reflexões por meio de duas indagações: Quando falamos em Gênero o que vem à sua cabeça? E qual a lembrança que você traz de Homem e de Mulher em sua vida?

Neste momento pudemos perceber que alguns participantes ao responderem a primeira questão ficaram “presos” a conceitos relacionados aos Gêneros Textuais e/ou Tipologias Textuais, mas também houve aqueles que relacionaram imediatamente a questão ao gênero masculino e feminino.

Fizemos aqui algumas intervenções, explicando que a palavra Gênero realmente nos remete a diferentes conceitos, mas que por ora, nos ateríamos aos que de fato, estão relacionados à diversidade sexual e de gênero.

A segunda questão possibilitou que os participantes “buscassem” em suas memórias, as referências de Homem ou Mulher que trazem consigo. Para instigar ainda mais esta discussão solicitamos aos participantes que compartilhassem aspectos marcantes dos seus Super-heróis de infância, dentre os quais, seus poderes, suas vestimentas, quantos destes heróis eram homens e quantos eram mulheres, entre outros.

Dando continuidade à discussão com os diferentes públicos sobre temática “Gênero”, promovemos um exercício de resgate histórico sobre a sexualidade ao longo da história.

Para atendermos a este objetivo partimos da reflexão do conceito de cidadania proposta no material denominado “Programa: Ética e Cidadania”,

Aprender a ser cidadão e cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência; aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida da comunidade e do país. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos estudantes e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola. (BRASIL, 2007. p. 4).

Ninguém nasce sabendo ser cidadão e cidadã, este comportamento atitudinal é algo a ser desenvolvido ou aprendido durante sua existência humana. Isso significa que tanto no passado quanto no presente essa construção passou e passa por mudanças que dependem das concepções historicamente construídas pelos viventes em suas relações entre mulheres e homens.

Para refletirmos e percebermos esta questão, utilizamos os recursos de imagens.

No conhecimento histórico, o sujeito e o objeto constituem uma totalidade orgânica, agindo um sobre o outro e vice-versa; a relação cognitiva nunca é passiva, contemplativa, mas ativa por causa do sujeito que conhece; o conhecimento e o comprometimento do historiador estão sempre socialmente condicionados (...). (Schaff 1987, p. 105).

Utilizamos o recurso das imagens historicamente conhecidas para que pudéssemos de maneira clara e objetiva levar os participantes a acionarem seus conhecimentos prévios, a fim de instigá-los a expor suas impressões. Em todas as imagens apresentadas (Sociedade Primitiva, Grécia, Medieval, relações entre homens e mulheres no Harém, na Indústria, na década de 1970 e por fim, de duas celebridades históricas Marilyn Monroe e Elvis Presley) os participantes se deparavam com a mesma questão: Como se deram as relações entre mulheres e homens nestes períodos e/ou sociedades em questão?

Analisar uma cultura com olhos de outro espaço e época pode ser a principal fonte de equívocos em pesquisas. Julgar costumes totalmente diversos segundo uma ótica subjetiva e limitada do pesquisador é excluir a percepção da diversidade oferecida por outros povos. A postura antagônica, no entanto, também não é a mais adequada. Uma cultura, assim como uma árvore, tem raízes que a sustentam. Esse alicerce pode ser facilmente visível e reconhecido em alguns casos, mas também podem se encontrar repousados em distantes profundezas. No estudo de uma cultura, não se deve apenas notar as flores e frutos. Mais que isso, devemos buscar suas influências e raízes, nem que para tal seja preciso recorrer a outras culturas.

Para entendermos melhor esse exercício de olhar e escutar o que as imagens nos diz, buscamos a definição e a contribuição teórico- reflexiva, de Cumming,

...ver não é o mesmo que olhar, assim como ouvir não é igual a escutar. Ver apenas envolve o esforço de abrir os olhos; olhar significa abrir a mente e usar o intelecto. Olhar uma pintura é como partir para uma viagem – uma viagem com muitas possibilidades, incluindo o entusiasmo de compartilhar a visão de uma outra época. (CUMMING, 1996).

O exercício de olhar as imagens e falar o que vinha à cabeça foi bastante interessante, pois permitiu observarmos se os participantes absorveram ao máximo as informações que as mesmas ofereciam. Percebemos que em alguns momentos houve comentários pontuais que reproduziam exatamente o que se via nas imagens e em outros momentos, as visões e as verbalizações vinham carregadas de informações já refletidas.

Chegando, enfim, a uma possível raiz, encontra-se a Grécia Antiga como influência. Na cultura ocidental, se pode assim dizer, há diversos modelos mentais oriundos de lá. O Patriarcado é visto como um deles. Na democracia ateniense, as mulheres não tinham voz por não serem consideradas cidadãs. Seus deveres, todavia, já eram esperados pela sociedade grega, como visto no diálogo de Péricles a respeito do que cabia a uma viúva: preservar a honra de seu marido. Nas estátuas dessa cultura, por exemplo, a atenção também não recaía sobre elas. O intuito dos artistas helênicos era ilustrar o conceito de *areté* (virtude) por meio de seus modelos masculinos. Corpos tonificados deveriam ser acompanhados da retidão do caráter. A mulher, por sua vez, não era retratada com tamanha liberdade. Sua genitália não era um assunto abordado naturalmente, ao contrário da masculina. Tecidos delineavam indiretamente as curvas femininas. Afrodite, deusa do amor, foi a primeira estátua grega a ter essas normas violadas. Isso ocorreu por associação ao aspecto lascivo vinculado ao papel feminino no amor.

Esse discurso, por sua vez, é ainda reforçado pelos conteúdos culturais consumidos pela sociedade ocidental atual. Signos e demarcadores sociais dos gêneros feminino e masculino são constantemente explorados em filmes e livros. O homem é valorizado por sua coragem e força física, enquanto a mulher é admirada por sua doçura e delicadeza. Sua sensualidade, que é tema de poemas e explorada por diversos produtos culturais, também é a sua principal falta quando é vítima de violência. A passagem de qualidade a defeito é rápida, trazendo à tona falas preconceituosas de “merecimento” de respeito e “inferioridade moral”. O problema, porém, não é algo que ficou preso ao Ocidente. No Japão, por exemplo, mulheres são objetificadas em animes e mangás.

Como proposta de solução, todavia, recorre-se, ironicamente, à sabedoria do mesmo povo que excluiu as mulheres da Política. Desta vez, porém, por meio das ideias de Sócrates. A conclusão obtida em seu diálogo com Lísias deve ser repetida diariamente para que preconceitos, independentemente de quais alvos tenham, sejam derrubados. A amizade e, por extensão, o respeito não devem ter como condição de existência a utilidade do outro. O respeito inerente à pessoa humana é que deve ser essencial. Na mesma dinâmica, “achar feio o que não é espelho”, como dito por Caetano Veloso em “*Sampa*”, é contribuir para a manutenção de uma sociedade excludente e não exercer atitude alguma para a sua transformação.

Ainda pensando a ideia de que as relações humanas mudaram de tempos em tempos e que isso é percebido historicamente mediante seus processos reflexivos e culturais buscamos o recurso do vídeo que segundo a professora Duarte:

Analisar filmes ajuda professores e estudantes a compreender (apreciar e, sobretudo, respeitar) a forma como diferentes povos educam/formam as gerações mais novas. É sempre um novo mundo, construído na e pela linguagem cinematográfica, que se abre para nós quando dispomos a olhar filmes como fonte de conhecimento e de informações. (2002, p. 106).

Enfatizamos que o vídeo³⁷ é uma propaganda, no entanto, seria utilizado como recurso para proporcionar reflexões sobre a relação cotidiana entre homens e mulheres na atualidade.

O processo de socialização das reflexões foi muito interessante. Surgiram falas como: “*eu queria que isso acontecesse em casa*” ou ainda “*estamos muito longe de ver isso acontecer*” ou o contraponto “*meu marido faz isso para mim*”.

Em seguida, foi proposta uma reflexão junto ao grupo sobre questões especificamente relacionadas à temática da Orientação, a partir da seguinte fundamentação:

“*Sexualidade é o termo que se refere ao conjunto de fenômenos da vida sexual. Ela é o aspecto central de nossa personalidade, por meio da qual nos relacionamos com os outros, conseguimos amar, ter prazer e procriar*” (COSTA, 2005). Este conceito está presente no livro “Os Onze Sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana” que faz parte das coleções que compõem os kits do projeto da SEE “Prevenção Também se Ensina”.

Os participantes foram convidados a realizar uma atividade denominada: “Construindo conceitos”, na qual receberam o desenho de um boneco. A tarefa consistia em localizar na anatomia do corpo desenhado, os seguintes elementos: sexo biológico, identidade sexual ou identidade de gênero, orientação do desejo afetivo-sexual ou orientação sexual e por fim, a expressão corporal.

Para apresentar outro aspecto da reflexão que abrangesse a temática, a fim de recuperar o que frequentemente caracterizamos como “Coisas de menino, coisas de menina”, utilizamos como recurso, dois panfletos de propaganda, nos quais os brinquedos são claramente definidos como de menino e de menina através das cores azul e rosa. Os brinquedos da propaganda destinados às meninas eram todos relacionados ao universo doméstico, tais como: carrinhos de bebês, bonecas, móveis e utensílios de cozinha. Já os brinquedos dos meninos relacionavam-se ao universo, convencionalmente, denominado masculino, como carros, armas, jogos.

As imagens fomentaram questionamentos tais como: “Por que o rosa para um e o azul para outro?”, “Será que brinquedos ditos de “meninas” ou de “meninos”, podem influenciar futuramente algumas decisões?” Será que meninas e meninos podem brincar das mesmas coisas? “Brinquedos têm gênero?”.

Para complementar esta reflexão foi realizada pela PCNP de Língua Portuguesa, Rejane Manfredi, a leitura do Livro “Bibi Brinca Com Meninos”, que conta a história de uma menina que num passeio à casa dos tios, conhece seus primos, os meninos. Brincando com eles, descobre que os garotos são um pouco diferentes por que brincam com outros brinquedos. Todos se distraem e ao brincarem uns com as coisas dos outros se divertem com brinquedos que não são somente de meninos e nem de meninas. O livro mostra como essa pequena protagonista começa a perceber as diferenças entre os sexos e termina a história afirmando “*o que importa de verdade é ser feliz*”. (ROSAS, 2010, p.39).

A leitura desse livro foi sugerida com o intuito de ampliar as reflexões do grupo, uma vez que traz valiosas contribuições que levam ao entendimento de que precisamos ter maior atenção para não classificar atividades cotidianas como “tarefas de meninos” e “tarefas de meninas”, ou como “coisas de menino” e “coisas de menina”. Podendo, dependendo de nossa postura, afirmar ou negar comportamentos mais ou menos preconceituosos ao lidar com nossas crianças.

Em seguida, a PCNP de Biologia, Rita de Cassia Bomfim Bezerra definiu alguns conceitos que são necessários à compreensão e à ampliação dos conhecimentos sobre diversidade sexual e gênero.

³⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wI2P9psqH4s>>. Acesso em: 05 Abr 2016.

Primeiramente, pensamos o sexo biológico como um *conjunto de informações cromossômicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e características fisiológicas secundárias que distinguem “machos” e “fêmeas”*. (São Paulo, 2014, p.10)

Identidade sexual ou identidade de gênero (é quem se acredita ser),

É a percepção íntima que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino ou de alguma combinação dos dois, independente do sexo biológico. A identidade traduz o entendimento que a pessoa tem sobre ela mesma, como ela se descreve e deseja ser reconhecida. (São Paulo, 2014, p.13).

Ao pensar em identidade de gênero, há duas percepções que não podemos deixar de citar, são elas: a *Transexualidade* atribuída à pessoa que possui sua identidade de gênero diferente do seu sexo biológico e a *Travestilidade* atribuída à pessoa que nasce com o sexo masculino e tem a identidade de gênero feminina, por exemplo.

Orientação do desejo afetivo-sexual (é por quem me sinto atraído), ou seja, a atração afetiva ou sexual que uma pessoa manifesta em relação à outra. Existem três tipos majoritários de orientação sexual:

Heterossexual: Pessoa que se sente atraída afetiva e/ou sexualmente por pessoas do sexo/gênero oposto. Homossexual (Gays e Lésbicas): Pessoa que se sente atraída afetiva e/ou sexualmente por pessoas do mesmo sexo/gênero. Bissexual: Pessoa que se sente atraída afetiva e/ou sexualmente por pessoas de ambos os sexos/gêneros. (SÃO PAULO, 2014, p.10 e 11).

Segundo BRÊTAS (2011), entende-se por bissexual a pessoa que tem desejo afetivo sexual por ambos os sexos. Explica ainda que os bissexuais não são pessoas insatisfeitas sexualmente, e que viver uma experiência sexual com uma pessoa outra que não corresponda ao seu desejo afetivo sexual não transforma o indivíduo que a viveu em bissexual. Finaliza explicando que as práticas bissexuais são comuns na infância e na adolescência e que bissexuais, em relação ao afeto, somos todos nós.

A abordagem da discussão sobre Identidade Sexual e de Gênero na formação aos professores, viabilizou uma compreensão primária a quem se acredita ser.

Atribuímos a quem se acredita ser como Identidade, conforme apresentado por Jacques Lacan, no trabalho *“Estádio do espelho como formador da função do eu”* (1996, apud Costa, 2008, p. 83), a capacidade desenvolvida de reconhecer, em determinadas situações externas, prolongamentos de nosso corpo e de nossa interioridade.

O papel sexual deriva-se do conceito de papel social, que segundo Costa (2008) é um conceito que se origina do teatro *onde atores encenam características e hábitos que definem um determinado personagem*.

[...] Do teatro, a ideia passou à filosofia e finalmente às ciências sociais para definir essa padronização social do comportamento que diz respeito ao desempenho de nossas funções sociais. Trata-se, portanto de um script de natureza social que deve orientar o comportamento individual [...]. (COSTA Costa, 2008, p.92-93).

A fundamentação baseada em Costa (2008) permitiu explanar e assim avançar sobre a ótica do papel sexual, que apresenta tendências de comportamentos que constituem a masculinidade e feminilidade.

Pesquisas feitas nos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) realizada entre 2009 e 2011, mostravam uma enorme desigualdade na divisão do trabalho no lar, com as mulheres que consomem muito mais tempo que os homens no cuidado com os membros da família (cozinhando, por exemplo) e nas tarefas domésticas.

A coleta de impressões dos professores frente aos dados demonstrados trouxe uma discussão reflexiva, pois ainda que tenha sido observado por eles o “peso” da injustiça, consideraram tais práticas, como algo “natural”.

Na sequência, aplicou-se uma atividade que apresentava um leque de profissões, as quais os participantes deveriam relacioná-las ao sexo masculino ou feminino. A atividade provocou comportamentos que estão ligados diretamente à presença do papel sexual. Observações realizadas pelos professores trouxeram apontamentos na seguinte linha: “a profissão motorista, que antes era predominantemente executada por homens, hoje é exercida também por mulheres.

A abordagem do papel sexual viabilizou o alcance do objetivo da formação, por meio da desnaturalização de conceitos relacionados à sexualidade humana, como sendo um processo contínuo e necessário.

As considerações sobre a importância da necessidade de se propôr a desconstrução do que frequentemente é apontado como atitudes, sentimentos e comportamentos de homem e de mulher culminaram com a leitura dramatizada, realizada pela PCNP, Rejane Manfredi, de três letras de músicas que fazem parte do repertório popular brasileiro (*Guerreiro Menino*, de Gonzaguinha; *Sexo Frágil*, de Erasmo Carlos e *Meninos e Meninas*, de Renato Russo) que exemplificam que sentimentos e atitudes não possuem gênero.

Ao final da Orientação Técnica foi realizada uma atividade em que os participantes deveriam responder a seguinte comanda: Descreva em uma palavra qual é o olhar que devemos desenvolver para evitar o preconceito e/ou a discriminação em determinadas situações. Em seguida, escrever a resposta em uma etiqueta e colá-la em “uma das lentes dos óculos”.

As respostas que dadas foram: Respeito, Solidariedade, Justiça, Amor, Acolhimento, Conhecimento, Transparência, Imparcialidade, Neutralidade, entre outras. Tais palavras ao serem proferidas propiciaram ao grupo à reflexão de que para atender a cada um dos indivíduos que nos procuram precisamos utilizar “lentes”, ou seja, olhares específicos.

A EXPERIÊNCIA SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E GÊNERO – O SEMINÁRIO

O “1º Seminário de reflexões sobre a Diversidade Sexual e Gênero” da Diretoria de Ensino Região Sul 2, ocorreu no dia vinte de junho de dois mil de dezesseis, no CEU - Casa Blanca, localizado à Rua João Damasceno, 85 - Jardim Casa Blanca - São Paulo. Contou em sua abertura com a presença da Dirigente Regional de Ensino, Sra. Maria Lígia Fernandes Branco, a Supervisora Interlocutora, Sra. Márcia Queiroz de Freitas e a Coordenadora de Ação Cultural do CEU Casa Blanca, Sra. Haidee Aparecida Wilson, que fizeram suas saudações e considerações iniciais ressaltando gratidão pela presença de todos e a sobre a importância da realização do evento.

Em seguida, foram apresentados dois números artísticos: a leitura dramatizada, realizada pela PCNP Rejane Manfredi, do Prefácio de Walter Hugo Mãe que está presente na orelha dos livros da coleção infantil "AMAR". O prefácio inicia-se com a seguinte reflexão: “*Devíamos ter medo de como as pessoas se odeiam, e não de como se amam*”. E o autor continua dizendo:

(...) Todas as classes, de todas as matérias, de todas as escolas deviam começar assim: antes de aprendermos sobre matemática, biologia, inglês ou história, devemos celebrar a capacidade de amar. Amar vai até ajudar a que a gente aprenda matemática, biologia, inglês ou história, porque tudo na vida é justificado por sentir vontade e existir companhia. Se não houvesse ninguém, a gente também não ia querer saber mais nada. A mais espantosa conta de matemática tem de ser o amor. O maior luxo da biologia tem de ser o amor. O assunto mais sagrado para ser declarado em inglês tem de ser o amor. A parte mais importante da história tem de ser o amor. (Prefácio, 2016).

E a execução da canção “Change the world”, de Eric Clapton, que contou com a participação do estudante de Letras da USP, músico e revisor de textos da produtora VoxMundi, Johnny Manfredi e a Sra. Supervisora de Ensino, Valéria Faria.

O evento teve por objetivos oferecer formação continuada e favorecer o diálogo no ambiente escolar para os Professores e Professores Coordenadores das escolas no que se refere às orientações sobre a diversidade sexual e gênero, nome social, o combate a toda forma de discriminação e ainda ouvir relatos e vivências de Gestores, professores e ex-alunos da Diretoria de Ensino Sul 2, relacionados à essa temática.

O primeiro palestrante convidado foi o professor Thiago Teixeira Sabatine (CGEB/SEE), doutorando em Antropologia Social (Ciência Social) pela Universidade de São Paulo (USP). Sua apresentação teve como tema central a discussão: Educação em sexualidade, diversidade sexual e gênero: avanços e desafios no contexto da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e buscou oferecer aos participantes do seminário formação continuada sobre diversidade, gênero e sexualidade para aprimorar a aplicação do currículo e da legislação educacional, de forma coerente com a política pedagógica da Secretaria da Educação; ampliar a visão dos participantes em relação às transformações políticas e culturais que requerem práticas pedagógicas baseadas no respeito à cidadania, diversidade sociocultural, sexual e de gênero; propiciar conhecimentos e informações para trabalhar com seus alunos e alunas temas afetos a proteção escolar e a diversidade em suas variadas formas, de modo a garantir o respeito às diferenças e propiciar mudanças nas práticas pedagógicas das escolas. Os Temas abordados foram:

- 1) Legislação educacional sobre sexualidade, gênero e diversidade sexual;
- 2) Políticas Públicas para a diversidade Sexual no Estado de São Paulo: os planos de enfrentamento à homofobia, as políticas públicas para as mulheres.
- 3) Tratamento nominal de discentes travestis e transexuais. Deliberação CEE 125/14 e Resolução SE n. 45 de 18 de agosto de 2014;
- 4) Teorias sociológicas sobre gênero e sexualidade;
- 5) Gênero e sexualidade no Currículo do Estado de São Paulo.

Após a fala do professor houve um momento para perguntas e respostas com orientações de como agir em situações de conflito entre os educandos e dialogar com os mesmos sobre a questão do uso do banheiro nas escolas, por exemplo.

O período da tarde teve início com a apresentação do espetáculo “Specillum” tendo como protagonistas os atores Rodrigo Ramos e Gal Martins da Cia de Teatro – Coletivo de Dois+1. Rodrigo é ex-aluno da EE Antonio Manoel. Atualmente é professor de Língua Portuguesa na EE Café Filho. Coordenador de Ação Cultural do CEU Vila do Sol.

A cena apresentada conta a história de rapaz homossexual que foi morto numa estação de trem. A motivação do crime está relacionada à homofobia.

Em seguida, o evento contou com a presença de três educadores que tornaram públicas suas experiências pessoais e profissionais.

A primeira palestrante a compartilhar seu relato de vida foi professora Adele Santos Pereira, que ministra aulas na rede particular de Língua Inglesa. Sua formação acadêmica teve início na rede pública do Estado de São Paulo e concluiu o nível superior 'técnico' em Londres, sob a supervisão da Universidade de Cambridge. Coursou a Língua Inglesa, especializando-se no ensino da mesma, como segundo idioma.

Em Londres, foi diagnosticada como mulher transexual aos 21 anos de idade, concluindo o tratamento de readequação sexual aos 28 anos. Retornou ao Brasil em 2000, onde leciona inglês desde então. No momento, também administra o Portal Poder Interior na internet (www.adelesantos.com.br), um canal voltado para a espiritualidade e seus valores: um projeto que nutriu durante anos e que finalmente se concretizou.

Sua abordagem abrangeu o relato de sua experiência em uma de nossas escolas durante sua adolescência. “A falta de informação sobre a diversidade sexual e de gênero resulta em uma quantidade imensa de preconceito, quase que o legitimando. Foi minha experiência como aluna na Rede Pública Estadual na década de 80. Ninguém opta por ser transexual; as pessoas nascem assim. Quanto maior informação o educador tiver, mais ferramentas terá para lidar com alunos transgêneros e, por sua vez, humanizar ainda mais sua metodologia de ensino, transmitindo não só conhecimento intelectual, mas valores e atitudes necessários na formação de uma sociedade verdadeiramente humana”.

A segunda palestrante foi a diretora de Escola na EE Santa Rosa de Lima e Professora na EMEF Maurício Simão - Campo Limpo, Paula Beatriz de Souza Cruz, trouxe seus relatos de vida e explicou como superou os desafios enfrentados em sua carreira profissional.

Paula Beatriz é mulher transexual, negra, pedagoga, pós-graduada em Gestão Educacional, pela UNICAMP/SP e pós-graduada em Docência no Ensino Superior pela Universidade Estácio de Sá. Atua como militante independente dos movimentos sociais, políticos, educacionais e culturais LGBT.

Atua no magistério público há 27 anos. Participou da elaboração do 2º Plano Estadual de Enfrentamento à Homofobia – Educação do Estado de São Paulo. Fez parte do Fórum Paulista de Travestis e Transexuais e do Grupo de Trabalho de Diversidade e Igualdade de Gênero da DRE Campo Limpo. Foi condutora da mobilização quanto à inclusão de nome social de alunos (as) transexuais e travestis em listas de chamada e diários de classe.

Em 2014, ganhou o 1º Prêmio “Telma Lipp” - categoria Educação no IX Encontro Sudeste de Travestis e Transexuais. E em 2016, ganhou o Prêmio “Claudia Wonder” na 4ª SP Transvisão – em comemoração ao dia 29 de janeiro - Dia da Visibilidade Trans. Ainda em 2016, foi indicada e vencedora do “Prêmio Papo Mix da Diversidade - 5ª Edição”, na categoria de “PERSONALIDADE TRANSEXUAL”. Escolhida por indicação popular em pesquisa realizada com os internautas do Papo Mix durante o mês de março e abril e com a análise de 05 curadores, entre empresários, jornalistas, formadores de opinião de suma importância para o seguimento LGBT.

Outro profissional a relatar sua experiência foi o professor Elli Arditi do Ensino Fundamental I na EE Professora Josefina Maria Barbosa. Formado pelo extinto curso de magistério do CEFAM no ano de 1992. Iniciou sua trajetória profissional na área da Educação em 1993. Em 2003, formou-se em

Pedagogia com habilitação em Administração escolar e Supervisão de Ensino. Em 2004, tornou-se PEB I Efetivo, ocasião em que foi designado Assistente da Dirigente Regional de Ensino da DER Sul 2 e atuou na Seção de Pessoal onde desenvolveu a Planilha Excel que realiza a Contagem de Tempo de Contribuição – CTC, que lhe abriu portas para atuar junto ao extinto DRHU onde foi designado junto ao CELP para implantar esse programa junto às 91 Diretorias de Ensino.

Atualmente, desempenha o que acredita ser seu melhor papel: Professor-Educador. Atua diretamente com a comunidade escolar, vivenciando a cada dia, novas experiências. Acredita que as questões de gênero nunca foram barreiras para sua vida pessoal e profissional. Também nunca foram motivos de questionamentos entre os alunos, colegas ou comunidade escolar porque sempre foram norteadas pelo respeito e naturalidade.

Sua contribuição foi apresentar reflexões sobre a *“essência das relações interpessoais nas questões de gênero e a transparência. Seja do professor para com os alunos e comunidade escolar ou destes para com o professor. A transparência favorece o respeito que traz em si a convivência apaziguadora da igualdade dos direitos”*.

Após a apresentação dos convidados os participantes puderam fazer perguntas em que os convidados responderam cada uma delas.

O final do evento contou com a encenação do texto “Eu não sou você, você não é eu”, de Madalena Freire, realizada pela PCNP Rejane Manfredi e o Diretor da Escola Estadual Doutor Honório Monteiro, Jailson Davi da Silva.

Para o encerramento do evento, foi chamado ao palco, o interlocutor da pasta sobre a Diversidade Sexual e Gênero na Diretoria de Ensino, PCNP de Filosofia Reinaldo Ortiz de Sousa que agradeceu a presença de todos os participantes que compareceram ao evento e concluiu dizendo: “Somos uma equipe! Os preparativos desse evento ficaram marcados por muitos momentos de construção coletiva, prova de que o desejo de um, pode ir se tornando cada vez mais, o desejo de muitos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação realizada pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino Região Sul 2 destinada aos diferentes públicos foi delineado sob a perspectiva de promover reflexões acerca das questões relacionadas à sexualidade humana, seu processo histórico e sua construção cultural, pressupôs trazer e recuperar o conceito de sexualidade, identidade de gênero e papéis sexuais, também compreendido como papel de gênero.

Os trabalhos foram impulsionados pela necessidade de refletirmos a temática sobre a diversidade sexual e gênero, que envolveu diferentes agentes que trabalham com a formação nas escolas: os gestores, professores coordenadores, professores mediadores, professores e consequentemente, as relações de respeito e afetividade com os alunos das escolas que estão jurisdicionadas a esta Diretoria.

Temos em nossa Diretoria a presença de gestores, professores e alunos trans. E a presença destes atores também nos motivou na realização desta discussão.

É importante destacar que o processo de preparação, elaboração, seleção dos materiais e execução dos trabalhos, contou com a participação de todos os PCNPs, possibilitando grandes momentos de discussão e aprendizado para a equipe organizadora. Acima de tudo o clima de respeito, pesquisa e cuidado com a terminologia e as formas de tratamento, também contribuiu para o amadurecimento pessoal e profissional.

Os diferentes grupos com os quais lidamos nas Orientações Técnicas e no 1º Seminário permitiu-nos refletir e estudar as relações humanas que envolvem a discussão sobre a diversidade sexual e gênero presente nas escolas. A mesma diversidade apresentada pelos grupos e a mesma diversidade na composição das ideias. A importância e ao mesmo tempo a riqueza dos momentos de formação foram registrados pela qualidade das participações com perguntas e questionamentos.

Durante as Orientações Técnicas e o Seminário houve momentos em que os participantes fizeram relatos de experiências vividas em suas escolas, desde reflexões relacionadas ao uso do nome social, à utilização do banheiro por travestis, lésbicas e transexuais no ambiente escolar e à existência de alunos que procuram os gestores e professores para serem orientados diante de conflitos existenciais.

Os relatos revelam a necessidade urgente de conversarmos e orientarmos professores, pais, responsáveis e alunos em relação às questões de gênero, identidade e diversidade sexual. Além disso, contribuíram para a constatação de que este trabalho não se esgota nessas ações, dada a complexidade do tema.

Acreditamos que uma das melhores formas de começarmos a combater as mais variadas demonstrações de preconceito e discriminação, seja o estudo, a busca pela informação e acima de tudo, o diálogo pautado no respeito e na empatia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZERÊDO, Sandra. **Preconceito contra a mulher: diferença, poemas e corpos**. São Paulo. Editora Cortez, 2011.
- BOUER, Jairo. **O Corpo das garotas**. São Paulo. Editora Panda, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação - 5ª a 8ª séries. 1998.
- BRASIL. Programa: Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.
- BRÊTAS, José Roberto da Silva. **Sexualidades**. São Paulo. Editora All Print, 2011.
- CARDOSO, Vinícius. **Existo**; (Amar Coletânea de Livres infantis) ilustrações Marcia Misawa – São Paulo: [s.n], 2016, 32p.
- CARLOS, Erasmo. **Sexo frágil**. Rio de Janeiro: Polygram, 1981.
- COSTA, Cristina. **Sociologia: questões da atualidade**. São Paulo: Moderna, 2010.
- COSTA, Ronaldo Pamplona da. **Os 11 sexos: as múltiplas faces da sexualidade humana**. 4ª ed. Rer. e ampl. São Paulo: kondo Editora, 2005.
- CUMMING, Robert. **Para entender a arte**. São Paulo: Ática, 1995.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FAGNER, Raimundo. **Guerreiro menino**. Rio de Janeiro: CBS, 1983.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre a Iniciação Científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005. 80p. 4ª edição.
- MEYER, Dagmar. **Corpo, Gênero e sexualidade**. Porto Alegre, 2013.
- PRADO, Marco Aurélio e MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito Contra Homossexualidade a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo, Editora Cortez, 2012.
- RIBEIRO, Marcos. **Adolescente: Um bate-papo sobre sexo**. São Paulo. Editora Moderna, 2008.
- ROSAS, Alejandro. **Bibi brinca com meninos**. São Paulo. Editora Scipione, 2010.
- SÃO PAULO. Governo do Estado. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. Diversidade sexual e cidadania LGBT. São Paulo: SJDC/SP, 2014. 44p.
- SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo; Martins Fontes, 1987.
- THORPE, C. et al. **O livro da Sociologia**. São Paulo. Globo Livros, 2015.

22- Os desafios encontrados pelo professor em abordar a diversidade e igualdade de gênero na escola. Autora: Fernanda Bezerra Carlone

Sobre a autora: professora de Língua Portuguesa da Escola Estadual Professor Orlando Mendes de Moraes – Diretoria de Ensino Região Sul 2.

RESUMO

Muito se fala sobre a identidade de gênero e diversidade sexual, porém pouco se entende e se estende realmente à questão no ambiente escolar. Por diversos motivos, incluindo o despreparo docente, o conservadorismo dos pais e da sociedade, a abordagem acaba sendo deixada de lado covardemente. Porém, para alguns alunos só existe a escola para refletir, ter contato com as pessoas, socializar e formar. Algumas famílias também são despreparadas para abordar as questões de gênero. Qual lugar então deveria ser de aprendizagem e de luta pelo direito de igualdade e respeito, senão a escola? O presente projeto, que foi nomeado como “Vozes femininas”, traz a oportunidade de alunos e professores discutirem o que leva à sociedade a considerar abusos, assédios, julgamentos como algo natural. Além disso, tem o objetivo de quebrar paradigmas e pensamentos coletivos em relação ao comportamento masculino, esses que acarretam à desigualdade. A partir dessas questões foi visto a necessidade e urgência para tal abordagem: identidade e diversidade de gênero na escola, como forma de respeito. E claro, a escola é o lugar certo para se falar em respeito e igualdade de direitos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresentará um projeto escolar na Escola Estadual Professor Orlando Mendes de Moraes, referente a igualdade de gênero em sala de aula, que muito embora haja resistências por parte da equipe escolar, é um tema de extrema importância para a formação do indivíduo. O projeto contou com a participação dos alunos, do grupo de professores e especialmente da professora de Filosofia que criou um espaço para discussões e reflexões em suas aulas.

O objetivo é que, através de discussões e reflexões, haja uma percepção de que há atitudes vindas de um senso comum, que por vezes são machistas, sexistas e compactuam com a desigualdade gênero, e com isso acarreta a violência, o abuso e o assédio contra a mulher.

Com isso, a importância de abordar a questão em um lugar de formação de cidadãos: a escola. O objetivo é quebrar paradigmas da própria equipe escolar – que também apresenta despreparo para lidar com tais questões - mostrando-lhes a importância e a necessidade de abordar as questões de gênero e entender que quando algumas questões são “camufladas”, compactuam com a violência, o assédio e o abuso contra a mulher.

POR QUE ABORDAR O TEMA

Tendo em vista a sociedade conservadora em que vivemos, não seria novidade dizer que abordar “diversidade sexual e de gênero”, é um desafio para o educador. Lida-se com resistências de todos os tipos e, muitas vezes há um receio por parte do próprio educador, pelo fato dos pais dos alunos não entenderem a importância desse trabalho e acabarem considerando uma influência em relação a sexualidade do aluno. Ao abordar diversidade sexual, podemos notar que há um certo questionamento sobre a necessidade real de abordá-la: *“Meu filho não vai virar gay se ficar estudando esses assuntos?”*, *“Meu filho está sendo influenciado, por isso está se vestindo de mulher.”* Portanto, enfrentamos o desafio de quebrar essas ideias vindas de um pensamento coletivo que acredita que sexualidade seja uma escolha, ou que seja algo influenciável.

Quando se fala em identidade e igualdade de gênero, há muita resistência principalmente dos adultos em geral; da gestão escolar e dos pais. Os alunos por sua vez, mesmo tendo ideias prontas vindas da criação que tiveram, conseguem debater o tema de maneira mais eficaz do que os próprios adultos. Portanto, trabalhar gênero na escola, é um desafio para a equipe docente. É um trabalho que deve estar preparado para as críticas que na maioria das vezes não são construtivas, pois vêm baseadas no senso comum. Por isso, alguns discursos assustam por virem de profissionais da Educação. Ouvi muitas vezes: *“Esse assunto deve ser tratado pelos pais e não pela escola.” / “Meninas devem se dar ao respeito.” / “Alunas meninas devem se comportar como meninas.”* Ou seja, isso mostra o despreparo do próprio profissional. Professores e professoras estão despreparadas para abordagem do tema. Segundo Martelli (2009. p. 6),

Apesar das mudanças no âmbito educacional, permanece lugar-comum entre professores e professoras o receio de abordar tema da sexualidade com alunos e alunas. Poderíamos aceitar como uma das causas desse receio a ausência de trabalhos voltados à sexualidade ou à educação sexual na maioria dos cursos de formação de professores e professoras.

Poucos percebem que alguns problemas como a violência, é fruto de uma sociedade que forma homens para serem os “fortes” e as mulheres para serem as “frágeis.” Muitas vezes a violência contra a mulher, o assédio, o abuso sexual são considerados naturais por simplesmente virem de homens. E além disso, essa “desigualdade” leva ao homem uma visão de superioridade; em que eles podem assediar, podem mexer com mulher na rua, podem uma variedade de coisas pelo simples fato de serem homens. Porém deve ficar claro o conceito de violência, que é muito amplo. Mas muitos, erroneamente, consideram a violência como algo físico. Segundo LINS (2016)

A violência está diretamente associada ao poder. Dito de outra forma, está ligada à possibilidade de alguém impor sua vontade sem consentimento, sobre a vontade do outro. Isso pode ser feito de diversas formas: por meio de agressão física, chantagem, pressão psicológica ou ataque moral – ou ainda impedindo que o outro exerça seus direitos.

Isso deixa claro que devemos repensar na questão da violência, pois, o conceito é mais amplo do que as pessoas acreditam. Também vindo de um senso comum, para algumas pessoas, homens têm instintos e desejos incontroláveis como os animais e por esse motivo qualquer abuso em relação a mulher, ela é que deveria ter evitado. E se em volta de nossas alunas, há pessoas que pensam dessa forma, quem poderia ajudá-las ou ouvi-las sem culpá-las, caso um dia fosse preciso? Se a família não pode auxiliá-la, não seria então a escola o lugar ideal para esse acolhimento? Porém, se a unidade escolar for um ambiente que reproduz discursos machistas, sexistas e preconceituosos, a quem essa aluna vítima de violência recorrerá? Eis algumas das razões para que consideremos a abordagem desse tema, essencial ao ambiente escolar.

Não houve decisão em trabalhar gênero na sala de aula. Houve necessidade. E, quando vi essa necessidade, iniciei pelo princípio básico de todos: trabalhar o respeito pelas diferenças. Levei questionamentos para a sala de aula: *“Por que existe um incomodo em relação a isso?” “O que é o preconceito?” “Por que temos preconceito em relação a isso?”*. Respostas das mais variadas foram surgindo, mas percebi uma resposta positiva que me serviu de estímulo para continuar. Descobri que alguns professores estavam despreparados para falar sobre o assunto. E de certa forma, serviu-me de

estímulo, pois havia muito trabalho pela frente. Muitos me perguntaram o “porquê” de abordar essas questões. E eu dizia que se a escola não fosse o lugar ideal para discutir as relações de respeito, onde seria? Se não fosse o professor - formador de opinião na sociedade- profissional para ser mediador desses temas, quem seria? Além disso, presenciamos todos os dias na escola, atitudes preconceituosas e machistas entre os alunos. Devemos fingir não enxergar? Infelizmente, muitas vezes não só dos alunos, mas também é comum ouvir na própria sala dos professores discursos que mesmo que inconsciente, compactuam com a desigualdade e com o preconceito dentro da escola. E eu pergunto: Escola é lugar de preconceito, exclusão? De acordo com Bourdieu,

[...] a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (“moles” ou “duras” ...), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações [...] (BOURDIEU, 2007, p.104)

A transmissão desses pressupostos influencia a formação desses alunos. É corriqueiro ouvir discursos de desrespeito às diferenças, no ambiente escolar. A escola é formada por pessoas que tiveram uma determinada “formação” independente de qual formação. Portanto, as pessoas repetem e continuam a transmitir discursos conservadores, pois esses “pensamentos” são aprendidos pelos cidadãos.

Segundo Guacira Lopes Louro “O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível.” Com isso percebemos que há um processo considerado sutil pela autora. Ou seja, algo que aparentemente seja natural. E ela deixa claro a desconfiança que deve-se ter ao que aparentemente seja “natural”:

A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. Afinal, é natural que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo?

Os sujeitos vão sendo construídos e discursos sexistas de professores, influenciam a formação do sujeito e podem compactuar com a desigualdade de gênero, o machismo e o preconceito. Além disso, interferem e atrasam o objetivo do trabalho. Porém esses discursos vêm de um processo: pensamentos que foram construídos ao longo do tempo por esses indivíduos.

A mesma autora, deixa claro a questão da construção do gênero e sexualidade:

Gênero e sexualidade são construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado. Na contemporaneidade, essas instâncias multiplicaram-se e seus ditames são, muitas vezes, distintos. Nesse embate cultural, torna-se necessário observar os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença, e os significados que lhes são atribuídos. (LOURO, 2004)

ABORDANDO O TEMA EM SALA DE AULA

O objetivo do projeto foi desconstruir alguns paradigmas. Não podemos colocar vendas nos olhos e fingir que não há no ambiente escolar alunas e alunos que passam por situações assustadoras em suas próprias famílias. E a razão é uma: o poder que o homem atribui a si em relação a mulher. Um

pensamento de poder pelo qual determinados homens construíram através de uma “educação” que tiveram e uma instrução que não tiveram. Assim como nossos colegas professores que utilizam discursos prontos, machistas e preconceituosos, também não tiveram uma instrução adequada sobre a questão. Por isso, reproduzem um pensamento social machista, preconceituoso, patriarcal.

Quantas vezes ouvimos que a mulher ou a menina foi estuprada porque estava de shortinho curto? Ou que houve estupro porque a vítima “não é flor que se cheire” e que procurou por aquilo? Ouvimos esses discursos quantas vezes dentro do próprio ambiente escolar? E foram eles que me fizeram ter certeza de que eu deveria trabalhar essas questões com as turmas. Pois, há nessa questão algo claro: a desigualdade de gênero. O direito que a sociedade indiretamente dá ao homem de poder em relação ao corpo da mulher. Era doloroso saber que alguma aluna corria o risco de estar sendo violentada, mas poderia se calar e sentir-se culpada ou com vergonha de procurar ajuda. Afinal, a sociedade culpa a vítima e acredita que a mulher tenha sido estuprada porque procurou por aquilo enquanto o homem agiu por instinto. Ou seja, nossas alunas vivem em uma sociedade que julga a mulher violentada e absolve o estupro. Nesse caso, qual delas se arriscaria e diria: “Fui violentada dentro de casa?”.

Observei que discutindo o tema em sala de aula, portas poderiam se abrir para essas meninas ou meninos que, por muitas vezes, se sentem sozinhos, para não se calarem mais. No caso das meninas, sozinhas pela sociedade culpá-las, sozinhas pelos professores dizerem coisas que as fazem se sentirem culpadas por usarem shorts e não “se darem ao respeito”. Observei que tratando desse assunto na escola, ganharíamos alunas que nos confiassem. Além disso, sempre considerei que não abordar essas questões seria compactuar e assistir ao estupro em silêncio, ou seja, ser cúmplice do estupro e reforçar o silenciamento.

O projeto iniciou através de uma abordagem na própria sala de aula, em que eram feitas perguntas sobre a igualdade entre homens e mulheres. Fomos discutindo a questão: O que as mulheres podem fazer? O que os homens podem fazer?

É natural que homens mexam com as mulheres na rua? Por que sim? Por que não? Os próprios alunos iam respondendo e argumentando entre si. Fomos conversando sobre as “piadinhas” entre os próprios colegas de turma, deixando claro que essas “brincadeiras” estimulam o preconceito sexual. O objetivo era abordar que esse tipo de “brincadeira” não poderia ser engraçada, pelo simples fato de sempre ter o objetivo de diminuir ou ofender alguém. Sendo assim, como e por que poderia haver graça? Mulheres sofrem e se prejudicam quando saem na rua, com medo por conta do horário, do local escuro. Por quê? O que pensa a sociedade quando vê uma mulher tarde da noite sozinha? Muitos respondiam: - *“Tá pedindo...”*

Essas discussões ocorriam frequentemente. E através delas, houve a oportunidade de fazer uma exposição desses trabalhos, na II feira do livro da escola, começando com os próprios professores, que seguravam “plaquinhas” na campanha a favor do respeito pela mulher. Acreditei que, com os professores dando exemplos e entrando na luta, auxiliaria o andamento do projeto com os alunos. Além disso, eu conseguiria me aproximar mais dos professores, quebrar um pouco esse tabu de que não se deve abordar alguns temas. A participação dos professores, nesse pequeno gesto de segurar as plaquinhas com as mensagens, foi muito positiva. Os alunos também participaram, escreveram frases que os mesmos criaram contra o preconceito, contra a violência, assédio e etc. Espalhamos pela escola cartazes com mensagens de apoio à mulher, com campanhas contra a homofobia, campanhas a favor das mulheres denunciarem os abusos contra elas. A escola ficou rodeada de mensagens pedindo respeito por todos.

Para cada série, foram feitas atividades diferentes durante o projeto. Fizemos dissertação, elaboramos campanha publicitária, analisamos letras de música como a música: Desconstruindo Amélia, da cantora e compositora contemporânea, Pitty e a música Folhetim do compositor Chico Buarque.

No final do projeto, presenciei algumas situações em que os próprios alunos se corrigiam quando diziam algo preconceituoso ou até mesmo machista. Muitos concordaram com a importância em respeitar as diferenças e mais que isso: respeitar o direito de “ser” de cada um. Abordar gênero vai além de estar ou não estar na lei, afinal, falar de gênero é falar de pessoas. E são pessoas que encontramos na escola. No ambiente escolar há pessoas, e há a diversidade sexual e de gênero. Segundo LOURO (2004), “Falar de gênero não significa simplesmente falar “de mulher”, mas de relações de poder, materiais e simbólicas, que envolvem todos os seres humanos”. Além disso, a partir do momento que existem conflitos, que existe a desigualdade, o desrespeito, a escola não pode camuflar essas questões. Afinal, escola é lugar de acolhimento, igualdade e aprendizagem.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, um relato de experiência em abordar as questões de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar. Através de reflexões, bate-papo com alunos foi-se aos poucos criando um ambiente propício para falar abertamente sobre gênero, identidade de gênero, diversidade sexual, desigualdade de gênero e entre outros assuntos que acercam a questão da desigualdade. O trabalho se manteve em processo com discussões, campanhas, dissertações, leituras, relatos de casos. Foi realizado com as turmas de Oitavas série, Ensino Médio e EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o andamento do projeto, conclui-se a defasagem da própria gestão escolar, que tem ainda muito a “aprender” e refletir sobre a questão “identidade de gênero.” Infelizmente algumas escolas delimitam o tema às disciplinas específicas (Ciências Biológicas), o que muitas vezes atrapalha o andamento de um projeto mais elaborado e amplo.

A escola coloca empecilhos a todo o momento. Quando se fala de “estupro”, erroneamente consideram que o professor está trabalhando “sexo” e que o tema é inapropriado, excluindo o fato de que o tema é necessário e importante para a realidade do aluno. Alguns professores, por sua vez, atrapalham o projeto com discursos que batem de frente com a igualdade de direitos. Como dizer que meninas estão “assanhadas” ou que devem se portar de uma maneira mais feminina.

Com isso, percebe-se que nossos alunos são reflexos do que vivem em suas casas, o que escutam de seus próprios professores, e o que veem na sociedade. Recebemos alunos jovens, já com discursos machistas, preconceituosos por estarem reproduzindo o que vivem fora e (infelizmente) dentro do ambiente escolar. O professor enfrenta o desafio de trabalhar a identidade de gênero por essas questões. Mas o trabalho não é impossível. Através de conversas, trocas de experiências, podemos levar aos alunos uma ideia de direito de igualdade e respeito para todos. Além dessa questão, deve-se lembrar que falar de gênero é falar de pessoas. E não deve ser considerado tão polêmico, falar sobre “pessoas.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTELLI, C. A. *Imaginários da sexualidade nas vozes das professoras*. 2009. 116f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LINS, Beatriz; *et al* *Diferentes, não desiguais*. A questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Volta, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Maria Helena Kühner (tradutora). 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

