

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
CURSO DE MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE

RAYRA CHRYSTINA VEIGA CAMPOS

**O PATRIMÔNIO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a
inclusão da Lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da
região central de São Luís - MA**

SÃO LUÍS - MA
2018

RAYRA CHRYSTINA VEIGA CAMPOS

**O PATRIMÔNIO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a
inclusão da Lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da
região central de São Luís – MA**

Dissertação apresentada ao Curso do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão - UFMA como requisito necessário para obtenção do Grau de Mestre.

Orientador(a): Dra. Kláutenys Dellene Guedes Cutrim

SÃO LUÍS - MA

2018

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

Chrystina Veiga Campos, Rayra.

O PATRIMÔNIO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL : a inclusão da Lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís - MA / Rayra Chrystina Veiga Campos. - 2018.

239 p.

Orientador(a): Kláutenys Dellene Guedes Cutrim.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2018.

1. Educação Étnico-racial. 2. Educação Infantil. 3. Lei nº 10.639/03. 4. Patrimônio cultura afro-brasileiro.
I. Dellene Guedes Cutrim, Kláutenys. II. Título.

RAYRA CHRYSTINA VEIGA CAMPOS

**O PATRIMÔNIO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a
inclusão da Lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da
região central de São Luís – MA**

Dissertação apresentada ao Curso do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão - UFMA como requisito necessário para obtenção do Grau de Mestre.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Dra. Kláutenys Dellene Guedes Cutrim (Orientadora)
Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa
(Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho)

Dr. João Batista Bottentuit Junior
Doutor em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa
(Universidade Federal do Maranhão)

Dra. Vilma de Fátima Diniz de Souza
Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa
(Instituto Federal do Maranhão)

Dedico este trabalho a Deus, pela luz concedida, a qual me fez avançar em meio a tantos obstáculos, conquistar mais uma vitória nesta vida e eternizar este momento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido o dom da vida, por desfrutar de saúde e sabedoria para perseguir, ir atrás dos meus sonhos e aproveitar as oportunidades ofertadas.

Quero agradecer à minha mãe Maria das Graças Veiga Campos, minha grande amiga e incentivadora, e aos meus irmãos Rayssa Cristina Veiga Campos e Raimundo Nonato Lima Campos Junior, companheiros de uma vida.

À minha orientadora Dra. Kláutenys Dellene Guedes Cutrim, que me auxiliou com paciência e acreditou na minha capacidade. Sua simplicidade e atenção foram fundamentais para a conclusão desse trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade. Sinto-me privilegiada por ter feito esse curso, sobretudo por ter me agregado novos conhecimentos e grande relevância na minha carreira profissional.

Aos professores da banca examinadora, por doarem tempo para apreciação desta pesquisa e pelas observações e ressalvas feitas.

Aos profissionais das escolas que me receberam educadamente e por terem proporcionado momentos de alegria e descontração ao lado das crianças.

À minha colega de trabalho Deyse Marinho Martins, por me estimular a fazer o mestrado e me encorajar durante as etapas da seleção.

E, por fim, muito obrigada a todos que contribuíram direta e indiretamente para que eu pudesse concluir esse curso. Tenham certeza da minha gratidão eterna.

A impossibilidade de vivenciar uma condição que foi elemento central dos nossos antepassados pode gerar um vazio, um buraco, pois memórias, traços ainda que imprecisos, podem permanecer com falta, incômodo, semente que não pode germinar - pensando aqui como parte da “sementeira”, como parte de nós (BENTO, 2011).

RESUMO

A cultura e a história dos afrodescendentes e africanos foram marcadas por um discurso depreciativo e excludente, reproduzidos dentro do contexto escolar de maneira superficial e desprovidos de significados. Através da Lei nº 10.639/03 e dos documentos oficiais que norteiam sua implementação em todos os níveis de ensino, é possível corrigir distorções, romper com o domínio cultural e estabelecer condições para a sua inclusão nas instituições de educação. Com efeito, o principal objetivo deste estudo foi identificar a existência de práticas pedagógicas que contemplem o patrimônio cultural afro-brasileiro nas escolas da rede municipal de ensino de São Luís/MA. Para tanto, foram formulados os seguintes questionamentos: os alunos da educação infantil da rede municipal de educação de São Luís/MA vivenciam experiências com o patrimônio cultural afro-brasileiro? Quais as práticas educacionais são utilizadas nas Unidades de Educação Básica (UEB) para inserir o patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo? De natureza qualitativa e com abordagem descritiva, este estudo incluiu pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo. Os principais conceitos e autores abordados foram Gorender (2010), Del Priore (2016) e Gennari (2008) com a história; Choay (2001), Pinheiro (2004) e Polout (2009) com o conceito de patrimônio; Nascimento (2016), Silva (2003), Mattos (2016), Goldman (2015) e Santos (2005) com a formação do patrimônio cultural afro-brasileiro; Cavalleiro (2001, 2003 e 2005), Trindade (2003), Rosemberg (2011) e Silva (2008 e 2009) com a educação infantil e relações étnico-raciais. No que concerne à pesquisa de campo, foram utilizadas duas técnicas de recolha de dados: a entrevista e o questionário. As técnicas foram aplicadas em cinco escolas da rede municipal de ensino de São Luís/MA e envolveu a participação de 31 agentes-alvo, entre professores, gestores e técnicos. Como técnica de análise de dados foi utilizada a análise de conteúdo. Quanto aos resultados obtidos, concluiu-se que somente três das cinco escolas pesquisadas incluem o patrimônio cultural afro-brasileiro em sua prática educativa através de sequências didáticas e projetos pedagógicos, trabalhando com a Lei nº 10.639/03 em seu currículo.

Palavras-chave: Patrimônio cultural afro-brasileiro; Educação Infantil; Educação Étnico-racial; Lei nº 10.639/03.

ABSTRACT

The culture and history of afrodescendants and Africans were marked by a derogatory and exclusive discourse, reproduced within the school context in a superficial way and devoid of meanings. Through Law 10.639/03 and official documents that guide its implementation in all levels of education, is possible to correct distortions, break with the cultural domain and establish conditions for their inclusion in educational institutions. In fact, the main objective of this study was to identify the existence of pedagogical practices that contemplate the Afro-Brazilian cultural heritage in the municipal schools of São Luís/MA. For that, two following questions were formulated: did children of the municipal education network of São Luís/MA live experiences with the Afro-Brazilian cultural heritage? What educational practices are used in the Basic Education Units (UEB) to insert the Afro-Brazilian cultural heritage in the curriculum? Of qualitative nature and with a descriptive approach, this study included bibliographical researches and field research. Main concepts and authors addressed were Gorender (2010), Del Priore (2016) and Gennari (2008) with history; Choay (2001), Pinheiro (2004) and Polout (2009) with the concept of heritage; Nascimento (2016), Silva (2003), Mattos (2016), Goldman (2015) e Santos (2005) with the formation of the Afro-Brazilian cultural heritage; Cavalleiro (2001, 2003 e 2005), Trindade (2003), Rosemberg (2011) e Silva (2008 e 2009) with child education and ethnic-racial relations. As for field research, two techniques of data collection were used: the interview and the questionnaire. The techniques were applied in five schools of the municipal education network of São Luís/MA and involved the participation of 31 target agents, among teachers, managers and technicians. As data analysis technique, the content analysis was used. Regarding the results, it was concluded that only three of the five schools surveyed include the Afro-Brazilian cultural heritage in their educational practice through didactic sequences and pedagogical projects, working with Law 10.639/03 in their curriculum.

Keywords: Afro-Brazilian cultural heritage; Child education; Ethnic-racial education; Law 10.639/03.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
LISTA DE FIGURAS.....	11
LISTA DE QUADROS.....	12
LISTA DE GRÁFICOS.....	13
LISTA DE TABELAS	14
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos	18
1.1.1 Objetivo geral.....	18
1.1.2 Objetivos específicos	18
1.2 Estrutura da dissertação	19
2 DIÁSPORA AFRICANA PARA O BRASIL E A FORMAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO	20
2.1 O contexto opressor do regime escravista brasileiro e a resistência da população africana	28
2.2 A população negra na sociedade moderna e a invenção do patrimônio	35
3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS.....	56
3.1 O patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil e suas contribuições .	65
4 METODOLOGIA.....	69
4.1 O processo de escolha das UEB	72
4.2 Cenário e amostra	73
5 ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BÁSICA	75
5.1 Perfil dos atores.....	77
5.1.1 Identidade e Raça	77
5.1.2 Religião	78
5.1.3 Formação.....	80
5.2 Concepções e práticas educativas das Unidades de Educação Básica	81
5.2.1 Sobre a Lei nº 10.639/03	81
5.3 Conhecimento dos documentos oficiais e de materiais de apoio pedagógico	82
5.4 Capacitação profissional	84
5.5 Análise das entrevistas e questionários	92

5.5.1 O patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas.....	92
5.5.2 Entendimento sobre o patrimônio cultural afro-brasileiro.....	93
5.5.3 A necessidade do trabalho com temáticas que abordem o patrimônio cultural afro-brasileiro.....	94
5.5.4 Preconceito contra a história e a cultura afro-brasileira na escola.....	95
5.5.5 Os Projetos Políticos Pedagógicos e os Projetos Didáticos.....	98
5.5.6 Escola A.....	99
5.5.7 Escola B.....	103
5.5.8 Escola C.....	106
5.5.9 Escola D.....	106
5.5.10 Escola E.....	107
5.6 Propostas e sugestões de atividades com o patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil.....	112
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES.....	126
ANEXOS.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAO/UFBA	Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDAN	Centro de Informação e Documentação do Artista Negro
CEPRAMA	Centro de Produção Artesanal do Maranhão
CNIRC	Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra
DEP	Departamento de Fomento e Promoção da Cultura Afro-brasileira
DPA	Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-brasileiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCULTURA	Parecer do Conselho Estadual de Cultura
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAED	Secretaria Adjunta de Ensino
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEB	Unidade de Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar	Universidade de São Carlos
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Coleção Síntese da História Geral da África	88
Figura 2: Kit A cor da cultura.....	89
Figura 3: Seminário realizado na SEMED no dia da consciência negra	89
Figura 4: Material de apoio encontrados na escola (A).....	90
Figura 5: Alguns dos livros encontrados nas escolas	91
Figura 6: Cartaz com o nome do projeto	100
Figura 7: Painel com imagens de personalidades negras	100
Figura 8: Mural com gravuras de brincadeiras de origem africana e afro-brasileira e crianças da escola brincando de amarelinha (brincadeira de origem africana)	101
Figura 9: Exposição e degustação de chás feitos com plantas utilizadas pelos negros	101
Figura 10: Cartaz com a lenda do maculelê utilizado em sala de aula e crianças apresentando a dança do maculelê no pátio da escola.....	101
Figura 11: Painel utilizado em sala de aula para abordagem da temática e apresentação da música O Canto das Três Raças, feita pelos alunos	102
Figura 12: Gravuras com palavras do vocabulário de origem afro-brasileira	102
Figura 13: Painel com o nome do projeto.....	104
Figura 14: Mural de contos/boneca negra utilizada para contagem de histórias.....	105
Figura 15: Gravuras e informações sobre danças (afro-brasileiras)	105
Figura 16: Grupo de crianças apresentando as danças afro-brasileiras no pátio da escola	105
Figura 17: Aulas de psicomotricidade	108
Figura 18: Festa de São João/Apresentação do Tambor de Crioula.....	109
Figura 19: Desfile da beleza negra com crianças vestidas de trajes africanos	110
Figura 20: Apresentação da capoeira no pátio da escola com a participação dos alunos.....	111
Figura 21: Apresentação do Tambor de Crioula no pátio da escola.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Domínio da aplicação da análise de conteúdo.....	71
Quadro 2: Distribuição das escolas de acordo com os respectivos entrevistados	76
Quadro 3: Tem entendimento ou conhecimento sobre o patrimônio cultural afro-brasileiro?	94
Quadro 4: Você considera necessário trabalhar com temáticas que abordem a patrimônio-cultural afro-brasileiro na educação infantil?	94
Quadro 5: A escola enfrenta ou já enfrentou algum tipo de dificuldade ou preconceito para trabalhar com temáticas relacionadas à história e cultura afro-brasileira?.....	95
Quadro 6: O Projeto Político Pedagógico orienta a elaboração de projetos e a inserção de conteúdos didáticos para contemplar a Lei nº 10.639/03?	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Identidade racial	77
Gráfico 2: Religião	78
Gráfico 3: Grau de Escolaridade	80
Gráfico 4: Conhecimento da Lei nº 10.639/03	82
Gráfico 5: Acesso aos documentos oficiais que orientam a implementação da Lei nº 10639/03 na educação básica.....	83
Gráfico 6: Participação de eventos	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos materiais de apoio disponibilizados segundo atores pesquisados. São Luís – MA.....	90
---	----

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil, enquanto nível de ensino basilar, apresenta um caráter relacionado ao cuidado e à educação da criança de até cinco anos de idade. Essa etapa da vida enfoca o desenvolvimento integral da criança tanto em aspectos psicológicos e intelectuais quanto sociais, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Esse conceito formulado pela Lei de Diretrizes e Bases deve responder às necessidades das crianças e, da mesma forma, as instituições educativas devem dispor de várias competências para alcançar o extenso campo que envolve a formação dos pequenos. Diante do papel social atribuído à educação infantil, esse nível depende de uma revisão sistemática que contemple os debates contemporâneos e emergentes relacionados às humanidades. A tomada de posição envolve diferentes temas, como as relações de gênero, a luta pela inclusão de grupos discriminados e o combate ao racismo, os quais operam ainda de forma aberta, latente ou velada (ROSEMBERG, 2011).

Uma das principais ações no campo das relações raciais na educação foi a aprovação da Lei nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003. O marco teórico determinou a obrigatoriedade da inserção de história e de cultura afro-brasileira e africana no currículo do ensino fundamental e médio do sistema escolar brasileiro, público ou privado, visando à reparação das disparidades existentes no campo educacional e ao encontro de meios para romper com a hegemonia cultural no currículo escolar.

A Lei também objetiva garantir a representatividade da diversidade étnica brasileira nas instituições de ensino, como forma de reconhecer a participação do negro, bem como de sua contribuição para a construção de uma sociedade que hoje se mostra racista. Daí a necessidade da implementação da educação étnico-racial para democratizar o processo educacional que envolve “brancos e negros, onde se estabelecem trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças e um projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 6).

A determinação da legislação impossibilitou o alcance da primeira etapa da educação básica, ocasionando discussões acerca da exclusão do referido nível, visto que a educação infantil é o primeiro meio extrafamiliar que a criança tem contato. Por meio dela, a criança começa a construir sua percepção de mundo e interagir com diferentes atores sociais, construção de valores e significados fundamentais ao seu processo de formação. Desse modo, faz-se necessário que esse horizonte não seja delimitado, pois só assim as crianças se tornarão cidadãos que cultivam o respeito e a tolerância com as diferenças que as cercam.

Pesquisas como as de Rosenberg (2011)¹ e Cavalleiro (2003)², confirmam que a existência de comportamentos racistas e atitudes discriminatórios também se fazem presentes na educação infantil, afetando o relacionamento entre crianças e entre adultos e crianças. Conseqüentemente, as ocorrências quase sempre são silenciadas. O racismo atinge as crianças negras tanto no plano simbólico quanto material, sobretudo quando não há acesso às políticas públicas e nem aos recursos que os brancos possuem.

Em face dessa constatação, foram elaborados documentos os quais incluem diretrizes, orientações e propostas educativas que acataram a Lei nº 10.639/03 e que devem ser inseridas ao currículo escolar da educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reúnem princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser utilizados como parâmetro a ser seguido pelos sistemas educacionais dos municípios e instituições. O documento normativo define o currículo da educação infantil por um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010).

O mesmo regimento orienta que as instituições devem assegurar a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

A incorporação da história e da cultura afro-brasileira no currículo da educação infantil esbarra nos padrões dominantes que ainda regem a educação e privilegiam a cultura europeia, masculina e cristã, menosprezando as demais. A cultura afro-brasileira ainda é vista de forma estereotipada e superficial. A criação de credos sobre a inferioridade dos negros foi reproduzida nos livros escolares, onde existe uma ampla abordagem da história europeia e ausência da história afro-brasileira (CAVALLEIRO, 2001).

O capital cultural vinculado aos currículos é institucionalizado de forma oficial, caracterizando-se como o único a ser seguido. Junta-se a esse fator o capital social, onde grupos com interesses semelhantes produzem um sistema de estratégias com práticas e comportamentos que devem ser seguidos pelos indivíduos sem capital cultural, utilizando-se dos sistemas educacionais como forma de dominação cultural e de manutenção da ordem social

¹ ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.

² CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo e preconceito e discriminação racial na educação infantil. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

imutável (BOURDIEU, 2001). Os alunos provenientes das classes populares ou de meios culturais considerados inferiores tendem a se ajustar, assimilando um conhecimento legítimo e distante da sua realidade.

A descontinuidade desse processo só se torna possível com o comprometimento dos profissionais da educação no rompimento de concepções que excluem e inviabilizam a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo, causando danos que comprometem a autoestima da criança negra, impossibilitada de vivenciar experiências fundamentais para a formação da sua identidade.

O interesse por essa temática começou com o exercício na docência na educação infantil, onde elaborei solitariamente projetos que utilizavam o Tambor de Crioula, uma manifestação cultural afro-brasileira e genuinamente maranhense, no meu fazer didático-pedagógico, objetivando a valorização da dança e o seu reconhecimento como instrumento capaz de contribuir para o desenvolvimento infantil, alcançando várias dimensões e áreas de conhecimento.

Durante o exercício da minha função na rede municipal de ensino, organizei diferentes atividades, como mostras culturais, visitas às casas e centros de cultura, passeios ao centro histórico de São Luís/MA, realização de oficinas de música percussiva e de capoeira. Várias foram as oportunidades de usufruir o patrimônio cultural afro-brasileiro como ferramenta pedagógica.

Recordo-me que, em algumas ocasiões, a atitude de trabalhar com a cultura e a história afro-brasileira me trouxe desconforto no ambiente escolar, quando cheguei a receber ofensas verbais e a falta de apoio de alguns colegas. Os desafios encontrados não foram suficientes para me levarem a desistência. De forma contrária, certifiquei-me do dever profissional e busquei novas informações, através de estudos e pesquisas, para conhecer o imenso legado deixado por um povo singular e, ao mesmo tempo, diverso.

Retomar a memória da trajetória percorrida em favor da conquista de espaço para a cultura afro-brasileira, dentro da educação infantil, me faz lembrar alguns momentos de alegria e descontração vividos com os alunos, bem como a vitória por conseguir sensibilizar a comunidade escolar a enxergar o patrimônio cultural afro-brasileiro como um instrumento capaz de fomentar capacidades e habilidades necessárias à existência humana.

A experiência vivida, de modo particular, trouxe-me à percepção de que a inserção da história e da cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar é permeada de conflitos. Logo, inclui-la no currículo ainda é um desafio, algumas vezes solitário. Essa constatação me levou aos seguintes questionamentos: os alunos da educação infantil da rede municipal de

educação de São Luís/MA vivenciam experiências com o patrimônio cultural afro-brasileiro? Quais as práticas educacionais são utilizadas nas Unidades de Educação Básica (UEB) para inserir o patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo?

Assim, esta pesquisa se fundamenta nos seguintes argumentos e hipóteses: a escola deve ser a fonte enriquecedora que levará a criança a conhecer e a interagir com diferentes modos de ser, viver e sentir, possibilitando experiências concretas com o patrimônio cultural afro-brasileiro, a fim de que a criança possa reconhecer seu pertencimento étnico e construir sua identidade; o patrimônio cultural afro-brasileiro possibilitará a ampliação de horizontes geralmente restritos, onde os alunos irão entender o que é a diversidade cultural e o porquê a cultura de matriz africana constitui a nação, aprendendo a conjugar valores, fomentar atitudes afetivas, ajudar a desconstruir preconceitos e a melhorar as relações étnico-raciais nas escolas.

Ademais, a inserção do patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo escolar é uma forma de atender a determinação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que consideram a história e a cultura afro-brasileira fundamentais para as potencialidades a serem desenvolvidas na infância.

1.1 Objetivos

Após a definição do problema e dos questionamentos, bem como do estabelecimento das hipóteses, foram propostos os seguintes objetivos, geral e específicos, desta pesquisa.

1.1.1 Objetivo geral

Investigar a existência de práticas pedagógicas que contemplem o patrimônio cultural afro-brasileiro nas escolas da rede municipal de ensino de São Luís/MA.

1.1.2 Objetivos específicos

- Descrever como ocorre a abordagem do patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo escolar das Unidades de Educação Básica;
- Analisar se as temáticas, conteúdos, projetos didáticos e Projeto Político Pedagógico estão em consonância com os documentos oficiais que regem a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas de educação infantil;
- Investigar como ocorrem as práticas pedagógicas junto aos professores;

1.2 Estrutura da dissertação

Estruturalmente, o trabalho está dividido em seis seções. No Capítulo I consta a introdução desta pesquisa, a escolha e as motivações que deram seguimento à conclusão deste trabalho, além de um breve resumo dos procedimentos metodológicos que nortearam a construção da pesquisa.

No Capítulo II é feita uma abordagem sobre a diáspora africana para o Brasil, com a descrição dos aspectos da vida cotidiana dos negros na sociedade escravista, as formas de resistência e os agenciamentos sociais e religiosos que beneficiaram a reformulação de seus bens culturais africanos, tornando-os alicerce para a formação do patrimônio cultural afro-brasileiro. O capítulo também destaca como a arte negra pode ser encontrada, de que forma se apresenta e como ocorreu a inserção da população negra na sociedade moderna brasileira.

A seguir, no Capítulo III, são relatadas as relações raciais no ambiente escolar e as práticas educacionais, bem como a inviabilidade da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar e as políticas de reparação. Nesse tópico se insere a Lei nº 10.693/03, enquanto marco jurídico que influenciou a formulação de documentos oficiais (propostas pedagógicas e diretrizes) voltados para a educação das relações étnico-raciais na educação básica, e as contribuições do patrimônio afro-brasileiro para a educação infantil.

O Capítulo IV trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa, com destaque para a pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica, e da entrevista e do questionário enquanto técnicas para coleta de dados. O capítulo ainda ressalta a análise de conteúdo como técnica para análise dos dados. Tal tipo de análise possibilita o manejo de fontes diversas, textos, discursos, projetos didáticos, documentos, base de dados, imagens e outros mecanismos de representações.

No Capítulo V é apresentada a pesquisa realizada em cinco escolas de educação infantil da rede municipal de educação, demonstrando e analisando as frases coletadas durante pesquisa. São ainda indicadas propostas e sugestões de atividades com o patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil. Por fim, no Capítulo VI tem lugar as considerações finais, que relatam os principais resultados e as percepções obtidas por meio da análise.

2 DIÁSPORA AFRICANA PARA O BRASIL E A FORMAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO

De acordo com a historiadora Linda M. Heywood (2008), diáspora é um conceito formulado por afro-americanos interessados em publicar e promover todos os aspectos das experiências africanas e afro-americanas nas Américas do século XVI ao século XX³. Esse campo de estudo empenha-se em desvendar diferentes aspectos da sociedade escravista, como a organização econômica do tráfico, padrões de investimento e lucro, demografia escrava, mortalidade e impacto econômico do comércio na África, Europa e Américas.

Os melhores estudos forneceram tabelas e gráficos sofisticados que calculavam o número de escravizados africanos que vieram para as Américas, discutiam a lucratividade do comércio (ou sua inexistência) e incluíam um leque de tabelas demográficas, descrevendo a degradação e morte associadas à Passagem do Meio (travessia do Atlântico) e aos sistemas de plantações nas Américas, comércio de escravos, questões culturais e políticas em lingüística comparativa, religião, política, arqueologia, música e nas tradições da arte performática, que são os legados das comunidades afro-diaspóricas na África e nas Américas. Em particular, o que todos esses estudos sugerem é a revitalização dos modelos existentes de análise da diáspora africana, especialmente as dimensões culturais (HEYWOOD, 2008, p. 13).

Os estudos que se referem à diáspora ultrapassaram a historiografia da África e dos continentes receptores de escravos, atingindo a sociologia. A terminologia também foi utilizada pelo teórico jamaicano Stuart Hall (2013), autor do livro *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*, que utilizou a nomenclatura para descrever a saída dos povos afro-caribenhos para a Grã-Bretanha, em 1948.

Neste capítulo, a palavra diáspora irá se referir à travessia oceânica compulsória dos negros africanos para o Novo Mundo. É o ponto de partida que nos levará ao entendimento sobre o processo de ruptura e reapropriação da população africana, o qual deu origem ao patrimônio cultural afro-brasileiro. A ‘Diáspora negra no Brasil’ estabelece um novo paradigma que amplia a nossa compreensão da cultura africana e as forças que levaram à sua transformação, durante e após o comércio de escravos pelo Atlântico (HEYWOOD, 2008).

A retrospectiva histórica tem início com algumas informações acerca das organizações sociais e das dinâmicas culturais existentes no continente africano, mais precisamente na região central e na costa ocidental, lugares de onde embarcaram milhares de negros para o Brasil.

³ Um dos fundadores no campo de estudos foi W.E.B. Du Bois, com a publicação de *The Suppression of the Slave Trade to the United States*, em 1896.

Segundo Gorender (2010), no período em que o tráfico mercantilista teve início, ainda na primeira metade do século XV, a África apresentava ao longo do seu continente características bastante heterogêneas entre regiões e entre seus povos, como etnias, línguas e tradições bem particulares. Em algumas sociedades existia a divisão de classes, organização de Estado, outras possuíam notável progresso na agropecuária, no artesanato e no domínio da extração e fundição de metais. Apesar das diferenças encontradas, todas consideravam a terra uma propriedade comum a todos.

Quanto à escravidão praticada na África, antes da chegada dos portugueses, Gorender (2010, p. 165) esclarece que:

[...] era uma escravidão muito diferente daquela que seria imposta nas plantagens americanas. Entre os africanos, a escravidão era *patriarcal* e, demais disso, acessória e subordinada como relação de produção. Tinha pouca importância nas sociedades tribais em que cativos feitos nas guerras se incorporavam à família externa com certas diferenças de *status* e, às vezes, com obrigações maiores de trabalho. Nas sociedades constituídas de Estado, os cativos serviam de domésticos na corte real e nas casas das famílias nobres, como mineradores, carregadores, artesãos e agricultores dos domínios do rei e dos membros da aristocracia. De modo geral, a condição servil atenuava-se na segunda geração e extinguiu-se até a quarta.

Essa escravidão patriarcal exercida em solo africano, conforme Nascimento (2016), vem sendo objeto de teorias e de estudos acadêmicos que afirmam que sua prática já possuía o caráter mercantilista em várias regiões da África, antes da chegada dos portugueses. Segundo o autor, essas constantes distorções estão intencionadas em minimizar as circunstâncias que envolvem a sorte de milhões de africanos, os quais foram criminosamente escravizados ou assassinados pelas armas dos colonizadores ocidentais.

Gorender (2010) confirma a colocação de Nascimento (2016) ao dizer que a escravidão doméstica intercontinental estabelecida na África e praticada em alguns estados passou a ganhar amplitude a partir da instituição do tráfico negreiro pelos portugueses e da chegada das armas de fogo. A princípio, a captura de africanos era realizada por meio de invasões em aldeias e tribos, diante da dificuldade de aquisição e da necessidade de obtenção de grande quantidade de negros. Em consequência, os portugueses passaram a negociar com os chefes locais a troca de prisioneiros pertencentes a outras tribos ou etnia, por tabaco, tecidos, joias, doces, cachaça e utensílios dos mais diversos.

Entre todos os objetos utilizados no escambo, as armas de fogo representavam o artigo mais cobiçado pelos líderes africanos, pois sua aquisição era necessária para proteção dos estados, conquistas e expansão de alguns reinos. Em complemento, Silva (2003, p. 18) ressalta que, “embora sem supervalorizar o impacto das armas de fogo na história da África, não se

pode deixar de reconhecer que exerceram importante papel no fortalecimento de monarquias semi-absolutas e na consolidação de estados expansionista como: Acuamu, Denuira e Daomé”.

Mediante o próspero comércio de africanos, ao longo de toda a Costa Ocidental do continente, ergueram-se postos de abastecimento para onde eram encaminhados grupos de cativos, geralmente presos a libambos⁴. Ao chegar nos depósitos, os presos podiam ficar aguardando até três meses o momento de serem transportados pelos tumbeiros⁵.

Após a taxaço da “mercadoria” a ser transportada pelos funcionários da Coroa portuguesa, os africanos faziam a travessia oceânica em direção à Europa ou às Américas, incluindo as ilhas de colonização portuguesas, como Cabo Verde e Ilha da Madeira. Imobilizados por grilhões de ferro e amontoados em porões escuros sem ventilação, recebiam uma alimentação à base de farinha e água. Durante a longa viagem, era comum os traficantes perderem 20% da carga que transportavam, acometida por doenças e epidemias (GENNARI, 2008).

Mesmo com o alto índice de mortalidade, não havia risco de prejuízo para os comerciantes, pois os seres humanos trocados em sua terra natal, na maioria das vezes por parafernálias e “quinquilharias”, eram capazes render 100% de lucro às companhias de navegação (GORENDER, 2010).

O tráfico de africanos apresentava dupla face: do lado dos vendedores africanos, não passava de *escambo* com vista à obtenção de valores de uso; do lado dos traficantes europeus, era genuíno comércio, intercambio com valores de troca, circulação de mercantil com objetivo de lucro. Graças justamente a essa dupla face é que o tráfico negreiro se tornou um dos negócios mais lucrativos da época do mercantilismo (ibid, p. 168).

Do século XVI ao XIX, período em que a escravidão vigorou oficialmente no Brasil, desembarcaram inúmeros escravos dos tumbeiros negros vindos de distintas regiões da África. Ao pisar em solo brasileiro, os escravos passariam a viver um julgo desigual que ultrapassou mais de 350 anos de duração.

De acordo com Gorender (2010, p. 93), o negro constituía, já na primeira metade do século XVII, uma força de trabalho fundamental nas regiões de economia próspera, entre elas as cidades do Rio de Janeiro, Salvador e Recife, lugares onde a importação de escravos operou de forma crescente no país. De forma inversa, as regiões consideradas pobres e que ainda

⁴ Instrumento de ferro que prendia os escravos pelo pescoço (Fonte: LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. **Dicionário de História da África**: séculos VII a XVI. São Paulo: Autêntica Editora, 2017).

⁵ Navios encarregados de transportar negros (Fonte: LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. **Dicionário de História da África**: séculos VII a XVI. São Paulo: Autêntica Editora, 2017).

dependiam da escravidão indígena, continuavam sem expressividade na produção agrícola e sem gêneros para exportação. No Maranhão, a quantidade insuficiente de escravos para o trabalho agrícola foi uma das causas que fez eclodir a Revolta de Beckman, em 1684.

A vinda em números crescentes de escravaria africana propiciaria o surgimento e a prosperidade da indústria açucareira, das plantações de fumo e de algodão e das grandes lavouras de café, assim como permitiria que se expandissem a pecuária e o extrativismo mineral—dois ramos em que os africanos foram mestres de quase todos povoadores, pois transplantaram para o Brasil experiências de trabalho em área de geografia semelhante e conhecimentos técnicos ignorados por seus senhores (SILVA, 2003, p. 20).

Ao longo do período em que o regime escravista esteve em vigor no Brasil, a presença do negro foi um componente notório e propulsor de desenvolvimento da nação. Registra-se a presença da mão de obra do trabalhador negro nos principais ciclos econômicos do país, que teve início no século XVI, quando foi enfrentada a difícil realidade das fazendas de açúcar, bem como o laboro nas lavouras de fumo e de algodão. Já no século XVIII, a lida incessante era nas jazidas para a extração de ouro e diamantes, e, posteriormente, no século XIX, nas grandes lavouras de café. Segundo Nascimento (2009, p. 2001), “excetuando os índios, o africano escravizado foi o primeiro e único trabalhado durante três séculos e meio, a erguer as estruturas deste país chamado Brasil”.

Diante do crescimento do comércio de escravaria e da dificuldade de captura, o tráfico avançou por toda a África Subsaariana, trazendo para o país povos de várias etnias e com diferenças culturais bem acentuadas, entre eles os mandingas, jalofos, bijagós, minas, angolas, benguelas, cabindas, nagôs, jejes, moçambiques, monjolos, entre outros. Através do contato direto com esses diferentes povos, os mercadores, traficantes, viajantes e padres passaram a classificá-los por nações, pois possuíam diferentes atributos e características físicas, como sinais e escarificações trazidas nos rostos. Muito raramente a nação de origem dos africanos era identificada pela população comum. De acordo com Mattos (2016, p. 83):

Os Ijebus da África Ocidental, por exemplo, recebiam essas marcas quando tinham 6 ou 7 anos pelas mãos de um profissional. Entre os nagôs, as escarificações eram feitas nas crianças por devotos do orixá (divindade) Ogum. Os monjolos, africanos da região Centro-ocidental, eram reconhecidos por sei “sinais de nação” na lateral da face, que consistiam em, mais ou menos seis linhas paralelas da sobrancelha até o queixo e, por isso, eram chamados “africanos do rosto riscados”. Já os moçambiques eram considerados feios por conta das suas marcas: duas linhas que iam do meio da testa até o nariz.

Algumas nações destacavam-se pelo porte físico e pela qualificação ao trabalho. Essas virtudes, algumas vezes, serviam como “*marketing*” para alavancar as vendas de escravos. Foi dessa forma que os negros da nação mina, originários da Costa do Ouro e conhecidos por possuírem larga experiência no trato do minério, foram escolhidos para o trabalho na extração do ouro na capitania das Minas Gerais. Por outro lado, existiam algumas etnias vítimas de estereótipos, como os negros da Guiné, considerados de qualidade inferior (DEL PRIORE, 2016).

Del Priore (2016) relata que, através dos aspectos físicos e dos padrões estéticos seguidos pelos africanos e crioulos que circulavam na cidade do Rio de Janeiro no século XVII, era comum a identificação pelos sinais de nação. Os talhos, escarificações no corpo ou na face, os cuidadosos penteados que denotavam estado civil e pertença a determinados grupos, os panos da Costa, o porte de amuletos, joias e chinlas eram algumas das características diferenciadoras.

Entre tantos povos retirados na diáspora, também vieram nobres, reis e rainhas, que, vencidos por conflitos internos em seu continente, acabaram vendidos como escravos por seus inimigos. No artigo intitulado *Uma rainha africana mãe de santo em São Luís*, Pierre Verger (1990) descreve a história da rainha daomeniana Nã Agatimé, viúva do rei Angonglo (1789-1797), que teria sido vendida aos traficantes de escravos por Andandozan, herdeiro da coroa. Já adulto, seu filho Guezo (1818-1858), agora rei de Daomé, começou a travar uma longa jornada em alguns países, inclusive no Brasil, em busca de sua mãe e dos funcionários da corte, sem obter sucesso. No Maranhão, Nã Agatimé fez o assentamento da Casa das Minas Querebendã de Zomadônu, um dos mais tradicionais e importantes terreiros de culto afro-brasileiro, sendo reconhecido em 2002 como Patrimônio Cultural pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

A suposição de Verger (1990) foi resultado de uma pesquisa sobre a origem dos *orixás* e *voduns* cultuados no Brasil. Em viagem à África, o historiador descobriu que os *voduns* que atuavam na casa das minas eram conhecidos como pertencentes da família real de Daomé, concluindo que as entidades chegaram até o Maranhão por meio de Nã Agotimé. O professor Ferretti (1996, p. 59) destaca que as *vodunzes*, como são reconhecidas as sacerdotisas das casas das minas, afirmavam desconhecer a versão de Verger, e que a verdadeira fundadora e responsável pela chegada dos *voduns* de Daomé no Maranhão foi Maria Jesuína, em 1840.

Assim como Nã Agatimé, certamente tiveram outros reis e rainhas que, por precaução, não revelavam sua identidade, pois buscavam refazer suas vidas alicerçadas em valores culturais e religiosos, os quais foram obrigados a deixar para trás, formando com seus pares,

novas formas de expressão cultural e religiosa, adaptadas à estrutura política e ao contexto social em que estavam inseridos.

Ao analisar algumas manifestações de origem afro-brasileira, é perceptível que a figura do rei com sua corte era um componente bastante comum, a exemplo do maracatu, como descreve Silva (2003, p. 162):

Ao ritmo dos tambores marcavam reis e rainha sob enormes guarda-sóis, como na África, no meio dos seus súditos. À frente dos soberanos, dança um jovem que traz na mão uma boneca. Esta boneca chama-se calunga- é um símbolo de poder, o lunga ou calunga, entre os pendes e outros povos da Angola... sob disfarce de festa ,devia encobrir antigamente uma outra realidade, não só religiosa, mas também política, o que nos faz suspeitar de que o rei do maracatu, no passado, era um rei africano a mostrar-se aos seus súditos no exílio e chefiar, sem que os senhores disso suspeitassem, uma rede de ajuda mutua, uma comunidade eu podia estar dispersa entre várias propriedades rurais e vários bairros urbanos, mas procurava, a seu modo e como lhe era permitido, preservar e continuar a África no Brasil.

Atualmente, o maracatu é um dos principais elementos da identidade do povo pernambucano, sendo difundido por dezenas de nações⁶ que se apresentam em diferentes épocas do ano. Diante da importância cultural da singular manifestação, o IPHAN a reconheceu como Patrimônio Cultural Brasileiro em 2014.

As manifestações culturais podiam ressurgir dos encontros nas ruas ou nas senzalas, onde os negros juntavam-se na tentativa de retomada dos valores que foram perdidos pela diáspora. Logo, “em vez de render-se de todo a maneira de viver do branco, um ijebu escravizado fortalecia-se em suas crenças e em seus costumes a cada desembarque de um navio vindo de Lagos, e enriquecia-se com o contato com africanos de outras origens” (ibid, p. 58).

Algumas expressões afro-brasileiras conseguiram se manter vivas dentro de um contexto social opressor do sistema escravista, ainda que sejam apresentadas diferentes versões quanto às suas origens e conotações. Esse é o caso do tambor de crioula, uma das manifestações mais relevantes do acervo cultural do Maranhão.

Presente em várias regiões do estado, o tambor de crioula sofreu variações percussivas e na vestimenta. Na grande maioria dos grupos, somente as mulheres executam a dança. Mesmo sem possuir uma essência puramente religiosa, alguns grupos de tambor surgem como pagamento de promessa, feita por seus fundadores a São Benedito, homenageado por ser considerado o santo protetor dos negros. Nos pagamentos de promessas, a manifestação começa

⁶ Diferentes grupos, com formatos diversificados, podem ser caracterizados como Nação de Maracatu do Baque Virado ou Maracatu do Baque Solto. Disponível em: <https://leledeoya.wordpress.com/maracatu-de-baque-virado-maracatu-nacao/> Acesso em: 5 mar. 2018.

com uma ladainha e com o canto do hino em louvor ao santo e às coreiras⁷.

O tambor de crioula sobreviveu ao passado de luta e sofrimento, e, atualmente, é considerado um dos símbolos de luta e de resistência negra no Brasil, pois se enraizou e se mostra vivo, passando a ser reconhecido pelo IPHAN, como Patrimônio Imaterial do Brasil em 2007. A incorporação da ritualística católica pelo tambor de crioula é um fenômeno que pode ser percebido em algumas manifestações culturais e religiosas de origem afro-brasileiras. O Candomblé, o Tambor de Mina, Festa do Divino, entre outras, também adotaram elementos da cosmologia cristã, como procissões, benzimentos e rezas.

De acordo com Goldman (2015, p. 650), diante da tentativa de anulação e silenciamento da cultura de matriz africana, os negros tiveram que, ao longo da história, formar alianças e submersões com coletivos que possuíam cosmovisões distintas na tentativa de resistir às forças dominantes e que sempre buscaram a sua eliminação. O resultado dessa conexão foi o surgimento de variantes e recomposição em novas bases, mas sempre mantendo suas essências.

Essa relação estimulada pelo poder coercitivo, pela tríade racial, e a luta pela sobrevivência recebe o nome de ‘agenciamento’.

Em face dessa experiência mortal, articularam-se agenciamentos que combinaram, por um lado, dimensões de diferentes pensamentos de origem africana com aspectos dos imaginários religiosos cristãos e do pensamento ameríndio e, por outro lado, formas de organização social tornadas inviáveis pela escravidão com todas aquelas que puderam ser utilizadas, dando origem a novas formas cognitivas, perceptivas, afetivas e organizacionais (ibid, p. 643).

Goldman (2015) acrescenta que os agenciamentos podem ser considerados instrumentos de luta política e funcionavam como estratégia diante de um regime de opressão e tirano. O “reaproveitamento” ou “ressuscitamento” era uma forma de resistência e de criação de novas condições e condicionantes. As novas composições e as variantes construídas a partir dos agenciamentos receberam os nomes de mestiçagem, miscigenação ou sincretismo religioso, designando a mistura de raças, de elementos culturais e religiosos.

Para alguns teóricos, como Munanga (2004, p. 89), a criação desses “clichês” foi liderada pela elite dominante, para a construção da imagem de uma nação pluriétnica e que convive harmoniosamente.

[...] encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas

⁷ Mulheres que executam a dança, através de rodopios e umbigadas (FERRETTI, 2002).

características culturais que teriam contribuído para construção e expressão de uma identidade própria.

A antropóloga americana Sally Price (2000, p. 48) concorda com a afirmativa, sobretudo ao considerar que essa mistura de raças traz uma forte sugestão de tolerância, bondade e caridade. É como se ocorresse uma tentativa de ‘igualdade’ concedida a não ocidentais, prosseguindo a lógica, não sendo um reflexo natural da equivalência humana.

Os dados históricos do contingente populacional revelam que o convívio multicultural no Brasil sempre foi permeado de conflitos e que as identidades afro-indígenas sofreram, ao longo dos séculos, um processo de anulação, e que a elite, à frente das estruturas de poder, buscou a formação de uma identidade nacional única, através da tentativa de branqueamento e higienização “racial da população”.

Mesmo estando latentes a hierarquização e a exclusão social que a população afrodescendente sofreu, alguns expoentes da literatura, como Gilberto Freyre (1957), defendiam a existência de uma relação harmoniosa e cordial, baseada na mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, instituindo no imaginário populacional a existência de uma democracia racial no Brasil (NASCIMENTO, 2016).

Do século XVI ao XIX, as práticas sociais e de conduta no país seguiam os valores civilizatórios europeus. Buscava-se uma adequação dos negros ao comportamento e aos costumes ocidentais, eliminando sutilmente os vínculos culturais com a África. Com efeito, “os negros e seus ambientes de convívio e seus tambores, foram cada vez mais segregados ou coagidos a assumir o que a elite entendia como “civilidade”, através de rígidas proibições baixadas em portarias ou publicadas em códigos de postura, executadas pela polícia” (MARTINS, 2012, p. 18).

Uma das manifestações culturais afro-brasileiras mais perseguidas foi a capoeira, uma atividade muito comum entre os negros brasileiros. Uma das versões contadas sobre sua origem revela que o nome da manifestação é de origem tupi guarani (“caapo”, cesto de palha, “eiro” de quem carrega) e que sua execução é uma mistura de luta com um gingado cadenciado. A expressão foi difundida por escravos de ganho, que a utilizavam para proteger suas mercadorias do roubo. Por conta da intensidade de movimentos e golpes, tornou-se uma ameaça ao sistema escravista, passando a ser alvo de perseguição policial. Em 1833, a Câmara Municipal de São Paulo proibiu sua prática, punindo quem a executasse com 300 açoites. De 1889 a 1937, a capoeira foi considerada crime previsto pelo Código Penal (SOUZA, 2007).

Atualmente, a capoeira é manifestação cultural afro-brasileira de grande expressividade no Brasil e praticada em diversos países do mundo. Dada a sua relevância

cultural, foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como Patrimônio Imaterial da Humanidade em 2014.

Diante da complexidade social a qual os negros estavam inseridos, o patrimônio cultural afro-brasileiro pode ser considerado um elemento de resistência que conseguiu sobreviver através da recomposição. Representa a luta de uma etnia que, mesmo retirada à força do seu território de origem e escravizada por mais de três séculos, conseguiu suplantar o preconceito e a intolerância, preservando suas raízes culturais e religiosas, reinventando novas formas de viver incorporadas pelo povo brasileiro.

2.1 O contexto opressor do regime escravista brasileiro e a resistência da população africana

De acordo com Gorender (2010), as bases da economia brasileira eram formadas pelo trabalho escravo do negro africano. Mesmo conscientes da preponderância do negro para acumulação de riquezas, a colônia formatou um sistema jurídico que tornava as injustiças e os abusos por eles sofridos como algo ilegítimo, de modo que não houvesse nenhum tipo de amparo legal ao qual os escravos pudessem recorrer.

Embora a legislação política portuguesa e brasileira nunca tivesse admitido o direito à vida e morte sobre o escravo, os senhores e feitores assassinos de escravos sequer eram incomodados no Brasil colonial. No século XIX, se a denúncia do crime chegasse a alguma autoridade jurídica, esta ficava conivente com o criminoso e atribuía a morte do escravo a acidente ou suicídio (GORENDER, 2010, p. 97).

Em acréscimo, no livro intitulado *Em busca da liberdade, um traço das lutas escravas no Brasil*, Gennari (2008, p. 21) relata que “a relação dos senhores com a massa escrava baseia-se no princípio do use e abuse”. Segundo o autor, “a duração da jornada de trabalho não conhece limites e, sobretudo nas épocas de corte e moagem da cana, passa das 15 horas diárias”.

A crueldade era um tratamento comum oferecido aos negros escravizados no país, pois, logo ao desembarcarem, eram levados aos mercados para serem comercializados. Lá recebiam pequenas porções diárias de alimento à base de farinha de mandioca, angu de fubá e toucinho. Alguns já eram expostos à venda, completamente nus. Para não mostrarem apatia no rosto, recebiam alguns estimulantes (pimenta, gengibre e tabaco), ou eram obrigados a dançar alegremente para mostrar bom estado físico. Caso se recusassem, recebiam socos, pontapés e chicotadas. Ao chegarem à senzala, recebiam a “primeira hospedagem”, que consistia numa surra com açoites para mostrar a autoridade do seu proprietário e repelir qualquer futura

tentativa de rebeldia. Ao adquirir um escravo, os senhores marcavam em seu corpo as iniciais do nome e sobrenome, para facilitar o reconhecimento e reapropriação em casos de fuga.

Quanto às escravas negras, Gennari (2008, p. 23) revela que viviam um cotidiano permeado de abusos que se concretizavam das mais diferentes formas:

As escravas, além de servirem de amas-de-leite, parceiras sexuais de seus senhores e dar conta dos trabalhos domésticos, situação corriqueira de todas as plantações, nas cidades são forçadas a se dedicar ao comércio da rua e, no caso das mais atraentes, a se prostituir em tempo parcial ou integral.

Dessa realidade é que nasce a necessidade urgente para o negro de defender sua sobrevivência e assegurar sua existência de ser. Os quilombos resultaram dessa exigência vital dos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre. A fuga para o quilombo era uma das formas encontradas para alcançar a liberdade em um contexto violento e opressor da colônia, assim, se alastraram por todo o Brasil, constituindo um problema social a ser combatido (NASCIMENTO, 2009, p. 2002).

Um dos mais antigos quilombos da Brasil foi o de Palmares. De acordo com Gennari (2008), sua origem data do início do século XVII. Localizado na Serra da Barriga, no estado de Alagoas, ocupava grande extensão territorial, chegando a ter vinte mil moradores e várias aldeias e mocambos⁸ anexados. Os moradores viviam basicamente da agricultura de subsistência e cambiavam produtos entre as aldeias e comerciantes da redondeza; possuíam uma organização social baseada em modelos africanos, onde havia um líder central e os chefes de aldeias formavam uma confederação.

Gennari (2008) acrescenta que, ao longo da sua existência, Palmares sofreu inúmeros ataques. Em um dos conflitos, os filhos do líder do quilombo Ganga Zumba foram sequestrados. Na tentativa de recuperá-los, firmou um acordo de paz com o governador de Pernambuco Aires de Souza e Castro, que estipulava a liberdade somente para os negros nascidos em Palmares. A decisão não foi aceita por Zumbi, que liderou a revolta contra Ganga Zumba, ocupando seu lugar e onde permaneceu por 14 anos, chefiando o quilombo e resistindo às inúmeras investidas contra Palmares.

⁸ Eram pequenas comunidade isoladas e de difícil acesso. A terminologia 'quilombo' aparece na documentação colonial do final do século XVII. Era um nome usado em Minas Gerais e em Pernambuco para denominar as comunidades de negros fugitivos. Também era um nome usado na África Central para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo para apresamentos de escravizados (GOMES, 2015).

Sob o comando de Domingos Jorge Velho, Palmares sofreu uma ofensiva de cerca de seis mil homens fortemente armados. Durante o confronto, Zumbi conseguiu fugir, mas foi capturado depois de alguns meses numa emboscada, em 1695, quando foi assassinado e teve sua cabeça exposta em praça pública. O dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi, foi estabelecido por decreto federal como o “Dia da Consciência Negra” em todo o Brasil. A própria Serra da Barriga, local onde foi implantado o Parque Memorial Quilombo dos Palmares, abrange uma região de 27,92 km² e foi considerada Patrimônio Cultural Brasileiro pelo IPHAN, em 1985.

Nascimento (2009) aponta que os quilombos foram a primeira organização de resistência negra no Brasil e representaram uma etapa do progresso humano e sociopolítico em termos de igualitarismo, pois adotou o modelo “comunitarista” africano, onde não havia propriedade de terra, dos meios de produção ou dos elementos da natureza. Todos viviam em liberdade, praticavam a fraternidade e a comunhão. Esse modelo social é denominado pelo escritor como uma prática de quilombismo⁹.

Foi através da escravidão que os negros começaram a ser inseridos na sociedade brasileira. Como escravos das lavouras, das minas, domésticos ou de ganho, estabeleceram-se no país e passaram a lutar por sua sobrevivência, sustento da colônia e enriquecimento do seu proprietário. Apesar de possuírem uma história restrita ao papel secundário, a atuação dos africanos no Brasil nunca foi devidamente contada, isso porque durante os séculos em que estava sendo escrita, raramente os autores não coabitavam com o sistema ou não eram seus algozes, impossibilitando que os descendentes afro-brasileiros pudessem saber a verdade sobre seus antepassados e reconhecer sua participação no processo de construção do país.

Como, entre nós, esquecemos o quanto nossa vida está impregnada de África. Na casa. Na rua. Na praça. Na cidade e no campo. O escravo ficou dentro de nós, qualquer eu seja a nossa origem. Afinal, sem escravidão, o Brasil não existiria como hoje é e não seria sequer ocupado os imensos espaços que os portugueses e os mamelucos lhes desenharam. Com ou sem remorso, a escravidão foi o processo mais importante da nossa história (SILVA, 2003, p. 72).

Apesar de ser submetido a viver sob constante estado de submissão, o negro demarcou fortemente seu espaço e imprimiu a sua marca em todos os setores da sociedade brasileira, mesmo que ainda grande parcela da população desconheça. Sobre isso, a título de exemplo, cito

⁹ Quilombismo é um mecanismo operatório, articulando os diversos níveis de uma vida coletiva, cuja interação dialética propõe e assegura a realização completa do ser humano, representando uma sociedade criativa, coletiva e sem propriedade privada, sem castigo opressão ou exploração (NASCIMENTO, 2009).

os casarões, igrejas, conventos e fortalezas coloniais, que são explorados pela indústria turística como de origem portuguesa, mas que excluem aqueles que, de fato, os construíram.

De acordo com Del Priore (2016, p. 201), nas primeiras décadas de ocupação portuguesa no Brasil, os colonos valiam-se da sabedoria indígena para construir suas casas, que tinham as seguintes características:

Uma casa de caboclo, de pau a pique, com suas paredes em trançado de carnaúba ou aroeira, revestida de barro socado e coberta com folhas de babaçu ou pindoba. Na Goa portuguesa, como nos arredores do rio de janeiro, as casas cobertas de palha tinham portas estreitas e as esteiras serviam para dormir, sentar ou comer. A bosta de vaca misturada ao barro das paredes ajudava a combater os insetos. Um único como do servia como cozinha, quarto e sala, embora o fogão de lenha se situasse, na maior parte das vezes, do lado externo da moradia, sob o que, em São Paulo se chamava uma “tacaniça”, puxado.

A escritora revela que as mudanças nas residências brasileiras só começaram a surgir após a chegada dos negros, a partir do século XVII, quando as casas simples e com pouco tempo de duração passaram a ser substituídas por fortificação mais sólida, construídas com o uso do óleo de baleia e o adobe. Outro material usado comumente nas edificações religiosas e militares foi a taipa de pilão, que permitia a construção de paredes de terra socada de 60 a 80 centímetros de espessura, protegidas da chuva por longos beirais e fendas com pequenas aberturas. A técnica utilizada foi herdada dos africanos e já era usada no Sul, trazida do sul da península ibérica.

Distantes dos modelos imponentes das residências e igrejas coloniais, os escravos, em grande maioria, viviam em senzalas, uma área retangular, escura e sem ventilação. Em alguns casos, o compartimento era um porão no subsolo da casa.

Quanto à moradia dos negros libertos e escravos de ganho que conseguia uma pequena porcentagem das suas vendas, Silva (2003, p. 221) nos explica que:

Libertos, ingênuos e escravos de ganho construíram frequentemente seus casebres nos baldios dos arrebaldes, ou a se encostarem aos muros das quintas e dos palacetes, ou ainda os arrumavam as vielas estreitas e sinuosas, nos alagadiços, nos areais e nas encostas mais difíceis dos morros. Ali podia-se ocupar os espaços como na África e só raramente não se construía à Africana. Digo melhor: ali se ocupava o espaço como na África e se edificava ao jeito africano modificado no Brasil: jeito afro-brasileiro.

Conforme o historiador Alberto Costa e Silva (2003), eram raros os casos em que um ex-escravo conseguia juntar recursos para a construção de uma moradia. Aqueles que logravam o êxito procuravam imitar a residência do seu ex-senhor, levantando a meia-morada, a morada inteira ou um sobrado de dois andares. O liberto saído recentemente da pobreza queria sua casa

com colunas e capiteis floridos, com jarras ou figuras de louça no alto da frontaria ou com heráldicos¹⁰ a ladearem o portão.

As casas dos cidadãos comuns eram construídas em ruas ou em becos estreitos, quase sempre ao redor dos palácios e casarões, seguiam uma padronização arquitetônica, sendo erguidas com uma base quadrada e teto de duas águas. Em visita a alguns países africanos em 1961, Silva (2003) confessa em seu livro, denominado *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*, que ficou impressionado com a proximidade da arquitetura das casas brasileiras com as encontradas em alguns países africanos. Assim como no Brasil, elas eram construídas com duas águas e possuíam uma fachada da frente com uma ou duas janelas. Em alguns casos, possuíam uma varanda no fundo, possivelmente eram construídas de taipa de pilão ou de sopapo misturadas com o barro, técnicas difundidas em Portugal e levadas para o Brasil.

O pesquisador afirma que os suntuosos casarões portugueses certamente foram construídos com técnicas e mão de obra africana, que, através da orientação dos portugueses, aprenderam a cortar pedra para os alicerces, emoldurar portas e janelas, rebocar as paredes, pintá-las e azuleja-las, formando ao longo do tempo um grande conjunto arquitetônico, como o Centro Histórico de São Luís/MA e o Pelourinho de Salvador/BA, considerados patrimônios da humanidade pela UNESCO.

Um escravo africano, ainda que adolescente, teria, quando livre, em sua aldeia, participado de construção demais de uma casa, do reparo periódico de suas paredes e do renovo de sua cobertura. Teria aprendido pela prática a trançar as palmas, a sobrepor as camadas de capim nos tetos, a entrecruzar as ripas ou as canas para formar o gradeado das paredes antes, de enche-lo com barro. Tudo isso ele conseguiu fazer numa fazenda brasileira, junto os outros companheiros de servidão, a seguir o modelo imposto pelo senhor, ou um outro de execução mais rápida ou mais simples, ou o que ali já encontrara, introduzido pelos que tinham chegado antes dele, vindos provavelmente de regiões como as chamadas Costa dos Escravos e Costa Angolana, esta a estender-se do sul do Gabão a Benguela, áreas onde predominavam as casas com teto em duas águas (ibid, p. 218).

De acordo com Silva (2003), assim como os africanos aprendiam informalmente as técnicas de construção civil, muito provavelmente aprendiam da mesma forma entalhar a madeira e fundir metais. Nas tribos africanas, os ferreiros, escultores, tecelões e ceramistas eram pessoas de grande prestígio. Algumas tribos não permitiam escravizá-los ou negavam-se a vendê-los para que pudessem permanecer realizando trabalhos à comunidade, que quase sempre

¹⁰ Brasões ou escudos. Disponível em: Dicionário Online de Português. <https://www.dicio.com.br/heraldico/> Acesso: 5 mar. 2018.

possuíam cunho religioso com referências às entidades espirituais, como imagens e máscaras. Diante da sua importância para a comunidade, poucos artistas africanos teriam desembarcado no Brasil.

Certamente, os negros escravizados com aptidão para arte foram aproveitados para realização de trabalhos para outra religião: a católica.

Com essa relativa pobreza contrastam também as excelentes imagens de santos católicos e as talhas de altares de igrejas de vidas, nos séculos XVIII E XIX, a escultores negros, muitos deles escravos ou ex-escravos. Eram estes, contudo, quase sempre crioulos treinados nas técnicas europeias, por cujos padrões estéticos se regiam, ainda em que seus santos e anjos possam encontrar-se feições negras ou mulatas e em suas obras, remanescias africanas (ibid, p. 218).

A habilidade manual dos artistas negros pode ser admirada na arte barroca, um estilo rebuscado e detalhista, que usava técnicas para a fundição do ouro, principal componente dos altares das igrejas, idealizado no intuito de comprovar a soberania católica frente aos protestantes e chamar atenção dos fiéis.

O estilo barroco revelou no século XVIII Antônio Francisco Lisboa (1730-1814), o Aleijadinho, um dos maiores talentos da arte brasileira. Nascido na cidade de Vila Rica, atual Ouro Preto (MG), o escultor, entalhador, desenhista e arquiteto era filho de uma escrava negra com um português. Aos 47 anos de idade, o artista foi acometido de uma enfermidade degenerativa que comprometeu membros do seu corpo, mesmo com a limitação física imposta pela doença deu continuidade às suas obras¹¹.

As aptidões do artista que trabalhava contratado como diarista fizeram com que ele desenvolvesse obras de relevância mundial, como “Os Profetas”, um conjunto de estátuas de pedra-sabão localizadas em Congonhas (MG). A produção de Aleijadinho foi considerada o maior conjunto de arte barroca da América Latina e reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO.

Conforme Mattos (2016), apesar de doarem os seus dotes artísticos em construção de templos católicos, os negros eram impossibilitados de frequentá-los na posição de fiéis. Desse modo, passaram a se reunir em irmandades religiosas para prestar devoção aos seus santos pretos, como: Santo Elesbão, Santa Efigênia, São Benedito e Nossa Senhora do Rosário. Algumas ordens religiosas incentivavam e ajudaram a propagar o culto aos santos negros para

¹¹ Disponível em: Portal São Francisco. <http://www.portalsaofrancisco.com.br/biografias/aleijadinho> Acesso em: 5 mar. 2018.

os escravos. Alguns contavam com a autorização dos seus senhores para participar das missas aos domingos e dias santos. A autora revela ainda que:

Como pretos e pardos eram proibidos de participar das irmandades de brancos, pois estas exigiam a comprovação da pureza de sangue, isto é, o associado não podia ter ascendência Moura, judia, africana, foram criadas associações específicas para essas camadas sociais a fim de que elas aderissem à doutrina católica, mas de forma que não precisassem dividir o mesmo espaço com os brancos (ibid, p. 165).

Mattos (2016) também conta que as irmandades negras faziam subdivisões de acordo com as nações, como os nagôs em Salvador, que criaram a irmandade Nossa Senhora da Boa Morte; outras permitia somente a entrada de crioulos. As irmandades possuíam estatuto próprio. Uma das cláusulas era o pagamento de uma quantia ao entrar na confraria e outra parcela que deveria ser paga anualmente. As quantias entregues ficaram conhecidas popularmente como esmolas. O dinheiro arrecadado era direcionado para despesas na organização de missas, festejos, compra de alforria, despesas com enterros e construção de igrejas, como a de Nossa Senhora do Rosário (dos Pretos), localizada na ladeira do Pelourinho em Salvador. Por ser construída por escravos e negros alforriados que só podiam trabalhar em dias de folga, demorou quase oito décadas para ser finalizada, em 1780. A igreja composta com os estilos rococó e neoclássico foi tombada pelo IPHAN em 1938, como Patrimônio Cultural Brasileiro. Atualmente, existe uma forte ligação da comunidade negra com a igreja católica em todo o país, principalmente por conta do sincretismo religioso. Alguns santos como São Jorge, Cosme e Damião, São Lázaro e Santa Barbará também são festejados no candomblé e na umbanda.

O recrutamento dos artistas africanos e afro-brasileiro provocou a escassez de objetos de arte e artefatos para compor as salas dos museus. Algumas instituições, como o Museu Afro-brasileiro da Bahia e o Cafuá das Mercês no Maranhão, tiveram que receber doações de alguns países da África. Mesmo com suas delimitações estruturais, os museus possuem uma função socioeducativa, pois aproximam a comunidade de peças artísticas, religiosas e instrumentos de tortura, que possuem referência histórica e são capazes de trazer à memória o universo diferenciado no qual o negro estava inserido.

Outra estratégia encontrada diante da impossibilidade de aproximação do público com a beleza da arte, da história e da cultura africana e afro-brasileira foi a criação dos museus afro-digitais, onde o patrimônio cultural africano e afro-brasileiro está disponibilizado em repositórios digitais para conhecimento e admiração do público. O Museu Afro-digital do Maranhão contém em seu acervo galerias com imagens da cultura popular, das religiões afro-maranhenses e dos quilombos. Possui exposição de áudios de músicas das manifestações

culturais do Maranhão e arquivos com livros e dissertações que se referem ao patrimônio do povo negro do estado. Os estados da Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro também possuem museus afro-digitais. Com registros permanentes, preservam a memória e viabilizam a aproximação com os bens culturais afro-brasileiros às vezes inacessíveis¹².

Conforme Price (2000), muitos objetos de arte produzidos na África encontram-se expostos atualmente em museus na Europa. Esses objetos foram arrancados do seu lugar de origem durante o período de dominação europeia no continente africano e passaram a receber o nome pejorativo de arte primitiva, etnográfica ou folclórica. A pesquisadora também observou que muitos não possuíam identificação, nem informações sobre a procedência, relegando a tribo ou o artista ao anonimato, desrespeitando o processo de criação e de virtuosidade dessas populações.

Para Nascimento (2016), aos olhos da cultura dominante, os produtos da criatividade religiosa afro-brasileira e dos africanos, de modo geral, não passavam de curiosidade etnográfica - destituídos de significação artística ou ritual. Para se aproximar da categoria da arte sagrada do ocidente, o artista negro teria de esvaziar sua arte do seu conteúdo africano e seguir os modelos dos brancos.

A arte africana exposta nos museus é comumente de objetos de cunho religioso utilizados em cerimônias aos deuses. São classificadas como cruas, toscas ou arcaicas, desconsiderando o valor intrínseco. Por outro lado, somente as produções artísticas direcionadas à igreja católica recebiam o título de arte sacra. Logo, os critérios usados obedeciam uma lógica da sociedade branca dominante.

2.2 A população negra na sociedade moderna e a invenção do patrimônio

Conforme Pinheiro (2004), no início do século XX, os países da Europa vivenciavam um período denominado modernidade, uma nomenclatura introduzida na França em meados do século XIX e que traduzia o comportamento de uma sociedade ávida pelo progresso e pouco interessada em querer coexistir com o passado. Movimentos como o Renascimento, a Reforma Protestante e o Iluminismo foram fundamentais para a quebra de paradigmas e dogmas religiosos que limitavam o exercício da reflexão e da criticidade humana. A conquista do

¹² O Museu Afro-digital, criado com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Parecer do Conselho Estadual de Cultura (CAPES/PROCULTURA) e desenvolvido inicialmente pelo Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA), envolvendo ainda a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Disponível em: <http://www.museuafro.ufma.br/site/> Acesso em: 28 fev. 2018.

refrigério intelectual ocasionou a busca por novas referências. O “antigo” passou a ser sinônimo de obsoleto, sua existência ficou atrelada ao retrocesso.

O pensamento da modernidade moderna, além da sua fundamentação humanista privilegiou o tempo futuro como lugar de nossas esperanças. O novo adquiriu um *status quo* nunca alcançado em outras épocas, valorizando-se à medida que se renovava, que se reinventava (PINHEIRO, 2004, p. 67).

Nesse contexto de transformações, a aceleração em direção ao novo também atingiu o legado material e simbólico, como monumentos, igrejas e cidades portadoras de memória histórica, capazes de transportar o homem ao passado, através do vandalismo, demolições ou mesmo com o desgaste e o abandono. A presença dos monumentos e edifícios arquitetônicos “antigos” nas grandes cidades passariam a ser vistos como entraves para o processo de urbanização e produziram contrastes visuais. Dessa forma, deveriam ceder lugar às avenidas e às construções condizentes esteticamente com a época (CHOAY, 2001).

Choay (2001) afirma que, por conta do processo de destruição de edificações remanescentes do período da antiguidade e da Idade Média, foi necessária a criação de instituições reguladoras para combater o descaso com os monumentos históricos na Europa. A Grã-Bretanha deu início a esse processo através das Associações de Antiquários, que passou a desenvolver práticas de conservação e preservação da memória histórica, seguida pela França, que criou a Comissão dos Monumentos Históricos em 1837, órgão vinculado ao Estado, responsável por atribuir valor e registro sobre o bem material, tornando-o parte integrante do patrimônio nacional do país.

As transformações engrenadas na modernidade não se limitaram às estruturas físicas das cidades. A marcha acelerada em direção ao devir também provocaria mudanças comportamentais e rupturas com tradições que representavam a estagnação do homem no tempo, como informa Giddens (apud HALL, 2015, p. 17).

Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que na maioria das mudanças características dos períodos anteriores.

O fluxo migratório para os centros urbanos, incentivado pela industrialização, provocou o deslocamento de pessoas do seu lugar de origem para cidades distantes, oportunizando o convívio entre indivíduos com modos de vida distintos e pensamentos antagônicos. É através desse encontro espontâneo e da relação de alteridade que nasce o sujeito

sociológico, capaz de internalizar os valores, símbolos e sentidos – cultura, a partir do convívio com outras pessoas.

Esse novo entendimento sobre a construção do sujeito desfez as ideias iluministas que defendiam a existência de uma essência inata e imutável, onde o homem possuía um núcleo interior que dirigia seus pensamentos e ações. A noção do sujeito sociológico” refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado da relação com “outras pessoas importantes para ele” (HALL, 2015, p. 11).

A partir da construção de relações sociais mais amplas e da constatação presencial da existência de diferentes formas de viver, essa identidade estanque foi desarticulada e trocada por outra mais significativa. Através dos modos operantes externos que atuavam sobre a formação da identidade do sujeito, o homem começou a perder suas referências e afastar-se das suas tradições, responsáveis por manter sua forma de pensar e o seu comportamento estabilizado (ibid).

Nesse processo de mudanças sociais constantes, a difusão dos meios de comunicação e o nascimento da indústria cultural podem ser considerados elementos de grande influência. Pelo seu grande alcance, ambos conseguem atingir uma parcela considerável da população, diminuindo o espaço geográfico e o tempo. Assim, através da vinculação de filmes, músicas, notícias e imagens são capazes de atuar de modo positivo, ou não, sobre a vida das pessoas, independente do lugar onde estejam. Estes, por sua vez, passam a reproduzir comportamentos e afastar-se da sua identidade nacional (PINHEIRO, 2004).

Conforme Pinheiro (2004), a homogeneização cultural no final do século XIX atingiu uma escala global, despertando em alguns estados-nação o receio da perda de suas representações. Alguns países, como os escandinavos, passaram a desenvolver estratégias protecionistas para tentarem manter viva suas tradições e raízes culturais, inaugurando a categoria dos museus folclóricos.

O museu de folclore surgiu como instituição entre os anos de 1870 e 1905 nos países escandinavos, com o propósito de preservar a sua cultura tradicional por meio de sua exibição e visibilidade permanente no formato de tableaux, dos problemas trazidos pela industrialização, que embora tardia, acarretou na crescente cultura da mercadoria e consequentemente perda de valor das ferramentas, vestimentas, e hábitos da vida folclórica tradicional (PINHEIRO, 2004, p. 81).

Diferentemente dos países do norte europeu, o contexto brasileiro no fim do século XIX ainda era de construção de uma identidade nacional, a qual fosse capaz de representar um

país que nasceu por meio de uma tríade racial involuntária e complexa, caracterizando de modo bem particular o povo brasileiro.

Para a elite econômica e política que comandava a recente república, essa pluralidade cultural não era favorável à identidade cultural da nação e deveria ser apagada. A forte ligação do país com a escravidão e com “povos primitivos” era capaz de denegrir a imagem do Brasil, o que resultou na reinvenção de um novo enredo, apagando da história e da memória coletiva a representatividade e os vínculos étnico-culturais de negros e indígenas, considerados então “sub-raças” (MUNANGA, 2015).

Assim como o Brasil, a maioria das nações modernas ocidentais foi unificada depois de um violento processo de conquista, quando as diferentes identidades étnicas foram extintas para que os vencedores pudessem exercer sua hegemonia cultural, transformada em identidade oficial do país. Por isso, “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificar todos numa identidade cultural, para representá-los como pertencendo a mesma grande família nacional” (HALL, 2015, p. 59).

Hall (2015, p. 50) aponta que a cultura nacional pode ser inventada através da construção de um discurso que valoriza um passado distante e tradições que buscam inculcar valores, normas e comportamentos impostos verticalmente e assimilados pela população através da repetição e do tempo. Assim, “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”.

O antropólogo Kabengule Munanga tem a mesma percepção de Hall ao afirmar que a história dos africanos e afro-brasileiros sofreu um processo de apagamento. O papel heroico desempenhado pelos negros escravizados, ilustrado pelas revoltas, fugas organizadas e formação de quilombos (alternativa para construção de uma nova sociedade), foi desconsiderado. Em contrapartida, o discurso humanista dos abolicionistas ganhou grande destaque na história brasileira. O antropólogo também reitera:

Os assuntos controversos como violência, o trabalho forçado e a pobreza foram evitados na literatura da historiografia oficial. Quando o discurso sobre construção da identidade nacional se desencadeia claramente depois da independência dos países, colocou-se a questão de conhecer o passado para compreender o presente e projetar o futuro. Ora nessa construção do passado, a memória dos descendentes africanos foi apagada ou representada negativamente até o final do século XIX (MUNANGA, 2015, p. 29).

Após a proclamação da república em 1889, o país passou a ser comandado oficialmente por uma elite agrária, que, através da prática do coronelismo, se manteve à frente

do poder político, resguardando seus privilégios seculares. Esse pequeno nicho com poderes políticos e socioeconômicos cultivava valores europeus e buscava moldar culturalmente o país, aproximando-o dos valores e costumes estrangeiros.

No Brasil, era comum as famílias mais abastardas enviarem seus herdeiros para obter graduação nas universidades de Portugal. Estes retornavam à pátria letrados e “preparados” para ocupar grandes cargos na colônia. Sob o domínio dessa minoria, o país deu início a uma manobra política conhecida como “engenharia social”, que tinha por objetivo o “embranquecimento” racial do Brasil e a marginalização da população negra. Então, “depois do fim da escravidão as elites brasileiras buscaram eliminar nossos laços com as culturas africanas e os sinais da presença dos afrodescendentes entre nós, sonhando com o branqueamento da população” (SOUSA, 2007, p. 140).

Para a efetivação do plano de diluição fenotípica, o governo brasileiro estimulou a entrada no país de imigrantes europeus, que passaram a ser inseridos rapidamente no mercado de trabalho, desempenhando atividades nas indústrias e fazendas de café paulistas. A entrada de estrangeiros no Brasil, após a abolição, ultrapassou a quantidade de um milhão de pessoas. Enquanto os imigrantes brancos, mesmo sem qualificação, se estabeleciam sem muitas dificuldades, os negros, portadores de um estigma social que os remetiam à condição de ex-escravos, padeciam por falta de oportunidade, sendo obrigados a desempenharem atividades subalternas para garantir sua sobrevivência, ou eram descartados à própria sorte.

Depois da abolição da escravatura, o país não elaborou nenhum tipo de medida que pudesse reparar os danos que o regime causou aos africanos e aos seus descendentes. Não houve uma política direcionada à reforma agrária que estimulasse a permanência dos ex-escravos na área rural e nem que estimulasse o acesso aos descendentes de africanos ao sistema educacional para que fossem inseridos no mercado de trabalho e melhorassem suas condições socioeconômicas (NASCIMENTO, 2016).

No artigo *A história da interdição e do acesso do negro à educação*, os autores Geraldo da Silva e Márcia Araújo (2005) revelam que o acentuado processo de exclusão dos negros na educação formal, veio desde a regulamentação da escola pública elementar, instituída na vigência da monarquia imperial, onde o artigo 6º item 1 da Constituição de 1824 coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento. Em 1854, a reforma de Couto Ferraz (Decreto nº 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854) instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de sete anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte, porém nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas.

De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose.

Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional ou específico (SILVA; ARAÚJO, 2005 p. 71).

A educação sempre foi uma constante e persistente reivindicação de grupos negros, desde o escravismo, que impedia a educação e a instrução dos negros escravizados. Como estratégia, várias irmandades religiosas, associações e grupos de negros, por todo o país, passaram a assumir silenciosamente essa função.

Muitas vezes, grupos que se reuniam e pagavam o ensino particular foram organizadas ou contavam com a participação de outros afrodescendentes cultos. Tentativas de transpor as condições de vida em que os negros estivessem imersos na pós abolição levaram á realização de escolar formais e informais em um sem numero de agremiações negras com mais diversas denominações (NASCIMENTO, 2012, p. 17).

No início da república, somente uma parcela da imensa população afrodescendente conseguia frequentar escolas. Mesmo com a segregação, alguns negros e mestiços conseguiam furar o bloqueio racial e dedicar-se às letras, como fez a escritora maranhense Maria Firmina dos Reis (1825-1917), a qual foi acolhida por sua tia materna que possuía boas condições financeiras. Maria Firmina conseguiu obter uma formação e exercer a função de professora primária. Posteriormente, incentivada por seu primo Francisco Sotero dos Reis, começou a se dedicar à literatura e escreveu importantes obras, como *Úrsula*, o primeiro romance abolicionista publicado no Brasil, em 1859, e o conto *A escrava*, em 1889 (MENDES, 2006).

A escritora atuou no combate ao racismo e militou por melhores condições de vida da população negra. À frente do seu tempo, fundou a primeira escola mista gratuita do estado do Maranhão, em 1880.

Os afro-brasileiros que já moravam nas grandes cidades, principalmente nas maiores, conseguiam ter mais acesso aos meios de aprimoramento profissional, educação e ascensão social. O exercício de atividade artesanais e o ingresso no Exército ou na Marinha podiam garantir uma situação social e econômica mais cômoda. Esta também podia ser alcançada com o acesso à educação, que, no entanto, era mais difícil de ser obtida, principalmente no que se refere ao ensino superior e à formação profissional especializada como a medicina, direito ou engenharia, que eram as profissões mais valorizadas no início do século XX (SOUZA, 2007, p. 125).

Heroicamente, os negros conseguiam obter instrução primária, mas a universidade ainda era um sonho distante de ser alcançado. As Forças Armadas foi a instituição que chegou a possuir um grande contingente de afrodescendentes, ainda que a possibilidade de exercer a carreira militar não os tenha afastado do racismo institucional. Muitos negros, ao servirem a Marinha, sofriam abuso de autoridade, o que resultava em humilhações e castigos físicos. Mediante a situação, organizaram a Revolta da Chibata¹³, em 1910.

O racismo herdado e reproduzido socialmente por diferentes gerações tomou proporções ainda maiores na república, a partir da difusão dos discursos de hierarquização biológica formulados pelas teorias raciais desenvolvidas na Europa. As concepções darwinistas juntaram-se com as ideias de Herbert Spencer (1820-1903) e Francis Galton (1822-1911) formando o Darwinismo social, uma teoria que pregava a seleção artificial para melhoria da espécie humana, evitando o cruzamento de indivíduos com cargas genéticas inferiores. Essa concepção influenciou alguns países da Europa e os Estados Unidos a criarem um instrumento de controle para evitar a miscigenação. Através de discursos como esse, algumas concepções racistas colocaram os europeus sobre uma égide de civilização superior.

No Brasil, o maior representante da teoria eugênica foi o médico Nina Rodrigues, que afirmava em suas publicações que os negros possuíam uma incapacidade genética com predisposição ao vício e à criminalidade. Devido à tendência da “raça”, a delinquência deveria ter uma pena mais rígida ao cometer um crime. O médico acreditava que as precárias condições de sobrevivência dos afrodescendentes não eram consequência do sistema escravista que vigorou por mais de 350 anos, mas de uma condição imposta pelo atraso intelectual da “raça”. Por esse motivo, o Brasil encontrava-se sob péssimas condições por conta da mestiçagem (RODRIGUES, 2015).

Essas concepções e teorias raciais eram difundidas nas academias e publicadas em livros e jornais, influenciando a elite brasileira e, conseqüentemente, os governantes, que, interessados no projeto de nacionalidade do país, precisavam encontrar meios de reverter a triste realidade de uma nação miscigenada.

O problema maior do Brasil era a mestiçagem ,que eles consideravam como um problema moral e patológico a ser resolvido para o bem da nação .Influenciados pela raciologia ou ciências das raças desenvolvidas na Europa a partir da segunda metade do século XVIII, que considerava a mestiçagem como uma degenerescência e os negros e indígenas como raças inferiores, eles não viam como construir um projeto

¹³ Rebelião liderada pelo marinheiro João Cândido Felisberto ocorrida na Marinha brasileira, em novembro de 1910, em protesto contra os castigos corporais que os militares negros de baixa patente recebiam (ROLAND, 2000).

de civilização compatível com as aspirações nacionais, contando com sangues inferiores de negros ,indígenas e mestiços degenerados (MUNANGA, 2015, p. 30).

As teorias raciais europeias desenvolvidas pela ciência durante os séculos XVIII e XIX tiveram como seu maior opositor o senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986), um africanista¹⁴ formado em Física, Filosofia, Química, Linguística, Economia, Sociologia, História, Egiptologia e Antropologia. Considerado o maior intelectual africano do século XX, Diop dedicou-se em construir uma historiografia africana, baseada em descobertas científicas e arqueológicas que fossem capazes de provar que a África foi a matriz de todas as civilizações, e que os indivíduos, independentemente da cor da pele e dos traços faciais, fazem parte de uma única “raça”, a humana (FINCH III; NASCIMENTO, 2009, p. 82).

Além de revelar através de suas pesquisas e produções científicas que todas as raças descendem de uma única espécie humana, Cheikh Anta Diop também comprovou que a civilização egípcia era negra e exerceu forte influência sobre a civilização grega. As constatações do senegalês estabeleceram novos paradigmas no meio acadêmico e ajudou a reconstruir a história africana vitimada por concepções eurocêntricas e racistas.

Após a promulgação da Lei Áurea em 1888, alguns ex-escravos continuaram na mesma situação: alguns libertos permaneceram na área rural, cultivando suas próprias terras, compradas ou cedidas por seu ex-proprietário; outros foram expulsos e tiveram que buscar novos rumos. Em geral, os sujeitos migraram em busca de melhores condições de vida. Todavia, na maioria das vezes, por trás das migrações escondem-se aspectos negativos ou conflitivos, como a expulsão do lugar de moradia, o desraizamento cultural, a perda da estrutura identitária e religiosa, a exclusão social e dificuldade de inserção do sujeito (M’BOKOLO, 2009, p. 03).

Ao chegar à cidade grande, era preciso encontrar alguma atividade que pudesse garantir o seu sustento, pois essa gente - alguns já bem idosos - que trabalhou de forma incansável para construir e sustentar o país, foi desalojada das residências e fazendas sem nenhuma recompensa ou indenização. Parte dos ex-escravos, sem moradia e emprego, migrou para o Rio de Janeiro, capital da república que recebeu um quantitativo relevante de pessoas.

Regina Mattos relata em seu livro *História e Cultura afro-brasileira* que os baianos começaram a chegar na cidade antes mesmo da assinatura da Lei Áurea e ocuparam uma área que ficou conhecida como “Pequena África”, a qual abrangia desde a Pedra do Sal, no Morro da Conceição, próximo à atual Praça Mauá, até a Cidade Nova, perto do Sambódromo. Esses

¹⁴ Palavra derivada do africanismo; proposta teórica africana voltada para desconstrução de padrões e conhecimentos construídos no ocidente (FINCH, 2009).

pequenos núcleos populacionais espalhados pelo Rio de Janeiro dariam origem ao samba carioca, uma evolução do samba rural levado para a cidade pelos negros chegados da Bahia, na metade do século XIX.

Nas reuniões realizadas por essa comunidade afro-baiana, o chamado samba rural acontecia nos quintais das casas. Com a sua característica batida cadenciada das palmas, o toque do pandeiro e o raspar da faca no prato, o samba era dançado à moda das umbigadas. A partir daí, originou-se o samba urbano carioca, mais especificamente no início do século XX, quando o Rio de Janeiro passou por um processo de urbanização e intervenção pública e, por consequência, a população pobre e negra foi obrigada a morar nos morros (MATTOS, 2016, p. 196).

De acordo com a historiadora, a palavra samba (*semba*), na língua quimbundo *di-semba*, quer dizer umbigada; para os quicocos da Angola significa brincar, divertir-se; já para os bacongos e congueses representa uma dança em que um participante bate contra o peito do outro, mas a manifestação brasileira foi influenciada por danças originárias da África Ocidental, mais especificamente da região do Congo-Angola. A transformação do samba rural para o samba urbano deu-se por meio da influência do maxixe, um gênero musical que surgiu no final do século XIX, executado nos salões e bailes da alta sociedade do Rio de Janeiro. Depois, o maxixe passou a ser tocado por grupos populares que inseriram instrumentos como o violão, o cavaquinho e o oficleide¹⁵, dando origem a um novo ritmo que passou a ser conhecido como choro.

O músico Alfredo da Rocha Vianna Filho, conhecido como Pixinguinha (1897-1973), foi o maior expoente do gênero musical. Sua obra é extensa, devido à sua genialidade em ter feito canções como *Carinhoso* e ter dado identidade ao choro. O maestro, arranjador e instrumentista é reconhecido como o maior nome da música brasileira. A vida e a obra de Pixinguinha podem ser conhecidas acessando à página do Instituto Moreira Salles, que disponibiliza um acervo composto por partituras, roupas, recortes de jornais, instrumentos musicais, e outros objetos que fazem parte da história do músico¹⁶.

Conforme Mattos (2016), Pixinguinha costumava frequentar as festas organizadas por “Tia Ciata”, uma soteropolitana conhecida pelo nome de Mãe Pequena. Nas celebrações que fazia destinadas aos orixás, sempre havia uma roda de samba, onde se juntavam vários músicos, dentre eles Donga, companheiro de Pixinguinha no grupo Caxangá e compositor de *Pelo telefone*, em 1916, primeiro samba registrado oficialmente.

¹⁵ Instrumento musical de sopro. Fonte: Carta Capital. <https://www.cartacapital.com.br/cultura/bravo/o-oficleide-reaparece> Acesso em: 5 mar. 2018.

¹⁶ Instituto Moreira Salles. Disponível em: <https://ims.com.br/?s=Pixinguinha> Acesso em: 28 fev. 2018.

Historicamente, o samba feito nos morros tornou-se um ritmo boêmio por ser tocado nos bares, e ganhou popularidade ao ser executado nas rádios, revelando ao Brasil seu maior representante, Angenor de Oliveira, mais conhecido como Cartola (1908-1980). O sambista, autor do clássico *As rosas não falam*, era morador do Morro da Mangueira e um dos fundadores da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, em 1928.

Através das letras de canções, alguns sambistas e compositores revelavam o cotidiano vivido pela população negra e pobre moradora dos morros. Apesar da difícil condição socioeconômica, nunca abandonaram a alegria, como descreve Assis Valente, na sua composição gravada em 1930.

*Alegria pra cantar a batucada,
As morenas vão sambar,
Quem samba tem alegria,
Minha gente era triste, amargurada,
Inventou a batucada,
Pra deixar de padecer,
Salve o prazer, salve o prazer.*

*Da tristeza não quero saber,
A tristeza me faz padecer,
Vou deixar a cruel nostalgia,
Vou fazer batucada,
De noite, e de dia vou cantar.
Alegria pra cantar a batucada,
As morenas vão sambar,
Quem samba tem alegria,*

*Minha gente era triste, amargurada,
Inventou a batucada,
Pra deixar de padecer,
Salve o prazer, salve o prazer.*

*Esperando a felicidade,
Para ver se eu vou melhorar,
Vou cantando, fingindo alegria,*

Pra a humanidade,

Não me ver chorar.

Alegria pra cantar a batucada,

As morenas vão sambar,

Quem samba tem alegria,

Minha gente era triste, amargurada,

Inventou a batucada,

Pra deixar de padecer,

Salve o prazer, salve o prazer.

Nas décadas seguintes, surgiu nas favelas do Rio de Janeiro o partido alto, uma roda de samba improvisada, realizada em volta da mesa de bares. As canções tinham como características a improvisação e os refrãos acompanhados por um coro e palmas ritmadas. Cantores como Martinho da Vila, Jorge Aragão, Almir Guineto e Arlindo Cruz possuem o partido alto em seu repertório musical.

O gênero musical também apresenta variações regionais. Uma delas, por exemplo, é o samba de roda, um samba rural que teria surgido por volta de 1860 no Recôncavo Baiano. Nesse estilo, o batuque é sempre em círculo, onde os brincantes executam requebrados e as canções são acompanhadas com palmas. Algumas canções do samba de roda tornaram-se parte da cultura popular e são de domínio público. O samba de roda do Recôncavo Baiano foi reconhecido como Patrimônio Imaterial Brasileiro em 2004, registrado no Livro de Formas de Expressão (IPHAN, 2017).

O samba influenciou vários artistas da música popular brasileira e o surgimento de outros estilos, como a bossa nova. Atualmente, é um dos gêneros mais apreciados no Brasil, com representação na indústria fonográfica e com grande índice de execução nas rádios. As matrizes do samba compostas pelo samba de enredo, o partido alto e o samba de terreiro (um estilo livre e espontâneo, executado em diferentes espaços) foram registradas pelo IPHAN no Livro Formas de Expressão, em 2007, como Patrimônio Cultural Imaterial brasileiro.

Não obstante, a inserção do negro na sociedade urbana e capitalista, que começou a se estruturar no início da república, dependia da sua adaptação aos padrões sociais e estéticos ocidentais. De acordo com Souza (2007, p. 125), esse processo de adaptação civil imposto à população negra e mestiça nas grandes cidades contribuiu para afastá-los, cada vez mais, de suas origens. Desse modo, os costumes e as tradições africanas continuaram sendo cultivadas

somente nas comunidades mais pobres e nas áreas rurais, onde os moradores não sofreram influência do mundo moderno com tanta intensidade e onde muitos continuaram vivendo de forma idêntica aos seus antepassados, transmitindo os ensinamentos de geração a geração.

Nascimento (2009, p. 198) congrega da mesma opinião ao afirmar que, em nosso país, a elite dominante sempre desenvolveu esforços para evitar ou impedir que o negro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas e culturais, sancionando-o do seu tronco familiar. Era preciso que os negros adotassem o comportamento e os valores apreciados pela cultura dominante, abandonando sutilmente seus traços oriundos do continente africano e dos costumes rurais.

Sobre isso, Hall (2015, p. 12) alerta que essa tentativa de apagamento é praticada com a intenção de homogeneizar a identidade nacional, alinhando os sentimentos subjetivos com os lugares objetivos, os quais ocupamos no mundo social e cultural, anulando as diferenças culturais e étnicas existentes no país. A identidade, então, costura (ou, para usar a metáfora médica, “satura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tantos os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e desprezíveis.

No que se refere à cultura afro-brasileira, o assunto tem sido abordado com o consentimento das principais tendências do movimento negro, sob dois ângulos: a proibição do racismo em livros e outros materiais didáticos, e a exortação à inclusão dos aportes de negros (inclusive da África contemporânea).

Em um país multicultural e pluriétnico como o Brasil, é impossível haver uma identidade nacional única e estável. Por mais que a população seja condicionada através de signos culturais, não há como apagar o retrospecto histórico de negros e indígenas, pois já está enraizada ou sofreu um processo de tradução.

Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam traços culturais das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas (HALL, 2015, p. 89).

A tradução, segundo Hall (2015), consiste na transferência de sistemas de representação simbólica na intenção de ajustar ou negociar os conflitos causados por mudanças no contexto social ou histórico. Esse processo de transferência adquire um caráter híbrido por conta da interconexão entre diferentes culturas.

A tentativa de homogeneização cultural pode sofrer um efeito reverso, a partir da união de minorias étnicas e culturais para lutar contra a exclusão social e por direitos civis. Na conjuntura republicana, os afro-brasileiros, ao perceberem que as condições socioeconômicas permaneceriam inalteradas, passaram a se reunir em grêmios, associações e grupos para debater problemas e organizar reivindicações em favor da igualdade de oportunidade e se manifestar contra o preconceito e a discriminação racial. Essas organizações também promoviam festas e bailes regados a muito samba. Desses encontros nasceram várias agremiações carnavalescas que deram origem às escolas de samba de São Paulo, como o Grupo Carnavalesco Barra Funda, fundado em 1914, tornando-se, posteriormente, a escola de samba Camisa Verde, na década de 1920, até se firmar no grupo Vai-Vai, que também se transformou em escola de samba (MATTOS, 2016).

Outra forma de protesto encontrada pelos negros foi a criação de jornais onde podiam ter liberdade de publicar matérias que denunciavam os abusos sofridos pela população afrodescendente e reivindicar igualdade de direitos. Os jornais também eram utilizados para divulgar eventos culturais das associações negras, já que a imprensa brasileira não cedia espaço (ibid).

Ademais, a partir da década de 1920, começaram a surgir algumas organizações direcionadas à prestação de assistência social à população negra, como o Centro Cívico Palmares, criado em 1927, que objetivava a democratização do acesso à leitura através da construção de uma biblioteca pública para os afrodescendentes (ibid). Em 1931 foi criada a Frente Negra Brasileira (FNB), uma organização que oferecia cursos de alfabetização para adultos, assessoria jurídica e atendimento médico. A FNB chegou a ter cerca de 20 mil militantes divididos em vários estados do Brasil. Por conta das suas pretensões políticas, foi desarticulada pelo presidente Getúlio Vargas em 1938.

Conforme Souza (2007, p. 125), essas organizações negras possuíam, de fato, um caráter político e contestador, mas não apresentavam um ideário voltado para o resgate das raízes culturais, pois “nesse tipo de movimento raramente havia qualquer referência ao continente de onde vieram os antepassados dos negros e mestiços brasileiros, descendentes de africanos escravizados”.

Um dos primeiros grupos culturais direcionados ao resgate e valorização da cultura negra foi o Centro Cultural Afro-brasileiro, fundado por Francisco Solano Trindade, em 1936. Através de estudos, pesquisa e apresentações de “danças populares”, a companhia buscava contribuir com a formação da autoestima do afrodescendente e difundir as manifestações culturais de matriz africana.

Devido ao processo de exclusão dos negros nas produções teatrais e televisivas, onde era comum pintar o rosto de atores brancos com tinta preta, apresentado o personagem negro para a sociedade de forma estereotipada, Abdias do Nascimento (1914-2011) fundou o Teatro Experimental do Negro em 1944, cujo o objetivo era revelar atores negros, valorizar a cultura afro-brasileira e resgatar a vida e a obra de personalidades negras através do uso de múltiplas linguagens artísticas. Nascimento (2009, p. 187) abordava que a atuação política e artística do teatro experimental do negro representou o anúncio, no Brasil, da ascensão de identidade como questão social, deixando um legado que seria retomado na década de 1970, no processo de proliferação das entidades formadoras do Movimento Negro.

Durante o período de 1937 a 1945, conhecido como Estado Novo, o então presidente Getúlio Vargas, estrategicamente, passou a adotar um governo mais populista, aproximando-se da classe trabalhadora e da cultura popular. Uma das medidas relevantes do estadista foi a remoção da capoeira do Código Penal Brasileiro, tendo em vista que sua prática era considerada crime desde 1890. O nacionalismo empregado pelo governo Vargas, além das manifestações populares, também integraria obras literárias, como o livro *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freire, publicado em 1933, cuja narrativa é construída através do mito da democracia racial brasileira (GOMES, 2008). Outros autores como Graciliano Ramos e Érico Veríssimo demonstravam a diversidade cultural e os regionalismos em suas obras.

A miscigenação, considerada anteriormente como responsável pela degradação genética do branco europeu e pelos desmandos sociais, passou a ser festejada como uma característica peculiar do povo brasileiro, sendo reforçada por uma narrativa histórica e um discurso memorialista.

Querendo encontrar uma nova personalidade para o Brasil que escapasse de uma visão aristocrática, segundo a qual o lugar de nascimento era determinante no tipo de vida que uma pessoa teria os intelectuais, artistas, políticos e governantes, isto é, aqueles que davam a direção da vida dos pais, voltaram os olhos para as culturas populares, nas quais estariam contidas as tradições genuinamente brasileiras (SOUZA, 2007, p. 129).

Entre os grandes nomes que figuraram o momento de retomada às raízes culturais brasileiras está o do escritor Mario de Andrade, que teve uma participação além da criação de obras literárias. Como defensor e amante da cultura popular, o autor de *Macunaíma* (1928) passou a desenvolver expedições etnográficas para catalogar as particularidades culturais do interior do país. As primeiras viagens foram solitárias; depois começou a chefiar o Departamento Municipal de Cultura de São Paulo (DMC), onde esteve à frente nos anos de

1935 a 1938. Durante as pesquisas, sua equipe fez o registro visual, sonoro e escrito de várias manifestações culturais, dentre as quais se destacam as de matriz africana, como maracatu, congo, reisado, tambor de mina e o tambor de crioula (FERRAZ, 2012).

O modernista foi um dos colaboradores para a criação e estruturação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), encabeçado por Vargas em 1937. Toda a legislação do órgão tinha como objetivo a proteção, conservação e fiscalização do patrimônio nacional e estava baseada no anteprojeto redigido por Mario de Andrade, tendo um caráter democrático. Dessa forma, a patrimonialização feita pelo Estado deveria contemplar não somente os bens culturais de origem erudita, mas aqueles que possuíam, de fato, um significado e representassem os povos da nação (SILVA, 2011).

Contraditoriamente, as políticas de preservação do patrimônio no Brasil foram determinadas pela dimensão material, subestimando os significados simbólicos e o caráter histórico. De acordo com Santos (2005, p. 78), a política de preservação do patrimônio nacional esteve direcionada, ao longo dos anos, para as obras de cunho arquitetônico. A preocupação inicial era com a restauração e a preservação da “pedra e cal”, dos monumentos de “interesse nacional”, “religioso”, civil ou militar, como igrejas, conventos, palácios, fortes, fóruns, sobrados urbanos e etc.

Lima (2012) acrescenta que a relação entre as demonstrações culturais afro-brasileiras e o IPHAN possuía direção irregular e podia ser identificada a partir de dinâmicas bem deliberadas no tempo e no espaço. A primeira dinâmica faz referência ao tombamento do Museu de Magia Negra, em 1938, um acervo que, dentre outras peças, era constituído por objetos de culto afro-brasileiro apreendidos nas intervenções da polícia no Rio de Janeiro. A segunda refere-se ao tombamento do Terreiro da Casa Branca de Salvador, inscrito em dois livros: Livro do Tombo Histórico e Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico em agosto de 1986. A terceira dinâmica, que se coloca na delimitação temporal desta pesquisa, incide no registro de vários bens culturais afro-brasileiros em diversos Livros de Registro, a partir de 2000. Logo, a consideração dos bens culturais de matriz africana como patrimônio cultural e histórico esteve em constante evolução.

O processo de reconhecimento dos bens materiais afro-brasileiros começou a partir dos anos sessenta, quando o patrimônio nacional passou a ser usado como incremento do polo turístico, ficando atrelado ao poder estatal, visando ao desenvolvimento econômico das regiões. Para Santos (2005, p. 78), “[...] a preservação deveria estar vinculada ao turismo interno e externo. Enfim, o fluxo turístico era visto como a melhor forma econômica de conservação e valorização do patrimônio cultural e natural”.

Foi dessa forma que nos anos setenta o Candomblé da Bahia, até então vítima de perseguição policial e de intolerância religiosa, passou a ser alvo de políticas voltadas para a preservação e valorização, sobretudo por ter se tornado símbolo do turismo cultural do Estado. Adeptos famosos, como Jorge Amado, Dorival Caymmi e Vinícius de Moraes ajudaram a popularizar a religião.

O candomblé, que na mentalidade de alguns ainda era considerado uma seita composta por pessoas semianalfabetas e com costumes primitivos, passava a ser constituir em um símbolo, por excelência, da “baianidade”. Junto com a capoeira e a culinária, ela foi incorporada pela mídia, por órgãos públicos, empresas privadas como uma das marcas da Bahia (SANTOS, 2005, p. 66).

Os terreiros e as casas de culto afro, considerados lugares sagrados para os adeptos do candomblé, tambor de mina e umbanda, emanam energia vital, fundamentais para conectar a matéria aos espíritos dos ancestrais. Geralmente são casas simples, tendo somente o necessário para a prática da ritualística. Esteticamente, é inferior às suntuosas igrejas barrocas que foram reconhecidas como patrimônio cultural material brasileiro. O tombamento de terreiros veio muito depois, somente em 1984, com o reconhecimento da Casa Branca do Engenho Velho, em Salvador (BA), como patrimônio (DOURADO, 2011).

Algumas comidas oferecidas aos orixás nos rituais de candomblé, como o abará, mungunzá, farofa, acará, angú, amalá (caruru), ultrapassaram os muros dos terreiros, tornando-se populares. O acarajé, comida de Iansã, feita com bolinho de feijão frito no azeite de dendê, passou a ser comercializada pelas baianas em Salvador, que adornadas com colares e torços africanos, vestidas com a tradicional indumentária, chamam atenção dos visitantes da cidade. O “Ofício das Baianas do Acarajé”, que além da venda informal, inclui a roupa tradicional e a forma de preparo do alimento, foi reconhecida como patrimônio imaterial brasileiro pelo IPHAN em 2004.

A venda de comidas nas ruas por mulheres negras é uma prática oriunda do século XVI, quando as negras de ganho andavam nas ruas ofertando variados tipos de alimentação. Del Priore (2016, p. 274) revela que, “entre as escravas, não faltou o que fugisse dos seus senhores, levando consigo tabuleiros, balaies de frutas secas, bolos e doces”. Em algumas ocasiões, os lucros das vendas eram divididos. Logo, aquelas que recebiam uma porcentagem guardavam o dinheiro para comprar sua alforria. Livre, a quituteira dava continuidade aos seus negócios, investindo em grandes tabuleiros e doces enfeitados, e se fixavam em um ponto da cidade. Através do rentável negócio, muitas investiam na sua aparência, comprando tecidos caros e ouro para enfeite.

Além da comida oferecida aos orixás, os negros introduziram na culinária uma variedade de pratos e iguarias, como o leite de coco, a noz moscada, rapadura, jiló, canjica, cocada, pé de moleque, quibebe, pamonha, feijoada (feijão preto acrescentado de orelhas, pés e rabo de porco, costelas e carne seca). Como um elemento aglutinador, a culinária afro-brasileira também se destacou pelo seu status de “comida votiva”. O acarajé bancaria não só a sustentação, ao longo do tempo, das formas tradicionais de preparo de alimentos, mas também as relações que se constituíram no campo do sagrado, por conta de seu papel na religiosidade afro-brasileira (LIMA, 2012).

Saindo da culinária e partindo para os coletivos, na Bahia, mais precisamente no Curuzú, nasceu na década de setenta o Ilê Aiyê, um dos maiores blocos afros carnavalescos da Bahia. O grupo foi criado para reafirmar a estreita relação entre Brasil e África, e, através das suas canções, vestimentas e coreografias, divulgar a cultura afro-brasileira.

A ligação entre os aspectos culturais e artísticos africanos por meio das organizações negras no Brasil foi alavancado pelo contexto opressivo da ditadura militar, juntamente com a configuração internacional, que abarcava a luta por direitos civis dos negros nos Estados Unidos e pela libertação das colônias portuguesas de Angola e Moçambique na década de 1970. Todo esse processo de emancipação do negro fez emergir diversos movimentos sociais no Brasil, entre eles o Movimento Negro contemporâneo, representado por diversas organizações coletivas, como o Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA) em 1979.

Ao emergir no cenário nacional e político destacando a especificidade da luta política contra o racismo, o movimento negro buscou na história a chave para compreender a realidade do povo negro brasileiro. Assim, a necessidade de negar a história oficial e de contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros do Brasil são aspectos que distinguem o movimento negro dos demais movimentos sociais e populares da década de 70 (GOMES, 2011, p. 136).

A atuação do Movimento Negro na luta por direitos sociais durante o processo de redemocratização do país resultou, entre outras conquistas, no reconhecimento da participação dos afro-brasileiros e indígenas na formação da sociedade, e de suas diferentes formas de expressão, registro e manifestação, não restringindo o patrimônio nacional aos padrões eurocêntricos. Assim, no art. 226 da Constituição de 1988, a legislação descreve o que constitui o patrimônio da nação:

Art. 226. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem;

- I- as formas de expressão;
- II- os modos de criar, fazer e viver;
- III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 estabeleceu os direitos sociais, coletivos e individuais dos povos brasileiros, instituindo aos descendentes de escravos a legalidade sobre suas terras, como determina o Art. 68 “[...] Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

No mesmo ano da promulgação da Constituição Federal, foi fundada pelo governo federal a Fundação Cultural Palmares, uma instituição voltada para a promoção e preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro. Uma das estruturas administrativas do instituto é o Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-brasileiro (DPA).

Compõe também a estrutura administrativa da Fundação Palmares o Departamento de Fomento e Promoção da Cultura Afro-brasileira (DEP); e o Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra (CNIRC). Através do site da Fundação Palmares, é possível obter informações sobre legislações e regimentos da política patrimonial brasileira, acessar à revista da instituição, consultar editais, conhecer as manifestações culturais negras e personalidades negras, além de informações sobre os projetos e ações da fundação. A fundação é um ‘braço’ do movimento negro e trabalha no apoio e manutenção do patrimônio cultural afro-brasileiro. A atuação da organização torna-se imprescindível nesse momento de especulação e desapropriação de terras remanescentes de quilombo, como ocorre em Alcântara -MA

Quanto ao alargamento dos conceitos referentes ao patrimônio brasileiro que abarcou os bens culturais multifacetados e pluriétnicos na Constituição de 1988, Lacerda et al. (2015, p.15) comentam:

Como vemos, ocorreu uma ampliação conceitual na percepção de Patrimônio cultural, com o advento de novos paradigmas de preservação e valorização da memória. Não se trata apenas, ou simplesmente, de uma ampliação da categoria de bens de patrimônio, mais de um a mudança de concepção da noção de patrimônio imaterial que passa a requerer a consciência de que mais do que preservar um objeto como testemunho de um processo histórico, é necessário valorizar os saberes envolvidos em sua permanência, permitindo a vivência de saber fazer, conhecimentos, celebrações, práticas e sonoridades, e etc.

Diante da diversidade dos bens culturais brasileiros, o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), autarquia federal responsável pela preservação e promoção do Patrimônio Cultural Brasileiro, organizou quatro livros distintos para registrar o patrimônio conforme a categoria: o primeiro é o *Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico*, o segundo é o *Histórico*, o terceiro é o de *Belas Artes* e, por fim, o de *Artes Aplicadas*.

O livro *Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico* retrata a pré-história e os bens culturais quanto ao valor arqueológico; retrata ainda o valor etnográfico de determinados grupos sociais e o valor paisagístico que engloba tanto os campos naturais quanto os campos criados pelo homem, valorizando a sua configuração paisagística. Os jardins são dados como exemplos, bem como as cidades ou conjuntos arquitetônicos destacados em relação ao território onde estão implantados (IPHAN, 2017).

Quanto ao livro do *Tombo Histórico*, estão inscritos os bens culturais associados ao valor histórico. É constituído pelo conjunto de bens móveis e imóveis que existem no Brasil e cuja conservação esteja vinculada ao patrimônio histórico brasileiro (IPHAN, 2017).

O livro do *Tombo das Belas Artes* cataloga as inscrições dos bens culturais em relação ao valor artístico, cujo termo belas-artes é aplicado somente às artes de caráter não utilitário, resistidas às artes aplicadas e às decorativas. Quanto ao *Tombo das Artes Aplicadas*, nesse estão inscritos os bens culturais em função do valor artístico, associado à função utilitária (IPHAN, 2017).

Os bens históricos e culturais de origem afro-brasileiros registrados como patrimônio cultural da nação pelo IPHAN são:

- **Patrimônio material:** Museu da Magia Negra-RJ, Serra da Barriga-AL, Terreiro Zogbodo Male –BA, Terreiro da Casa Branca-BA, Terreiro do Axé Apô Afonjá-BA, Terreiro de Candomblé Ylê Aya Gantoá –BA, Terreiro do Alaketo-BA, Terreiro de Candomblé Bate Folha-BA, Terreiro de Candomblé Ylê Axé Oxum Maré-BA, Terreiro Casa das Minas Jeje-MA, Quilombo do Ambrósio- MG.

- **Patrimônio Imaterial:** Festa do Senhor do Bomfim, Jongo do Sudeste, Ofício das Baianas do Acarajé, Ofício dos Mestres de Capoeira, Roda de Capoeira, Samba de Roda do Recôncavo Baiano, Tambor de Crioula do Maranhão, Matrizes do Samba Carioca.

Como se pode observar, o patrimônio cultural imaterial afro-brasileiro possui diferentes formatos. As variações demonstram que a população negra se organizou adaptando-se à realidade e às diferenças regionais do país, fazendo com que as manifestações culturais e

religiosas ganhassem características particulares. Como exemplo, posso citar a folia de reis, festa do divino, congada, bumba-meu-boi, coco, carimbó, ciranda, frevo, maculelê e o reisado.

De acordo com Canclini (1995), as variações dos modos de representações artísticas e culturais tradicionais efetivaram-se a partir de influências externas oriundas da modernidade. Essa ação é responsável pela desintegração de algumas tradições. Os entrecruzamentos e justaposições dão origem a outras formas de expressão. Esse processo foi denominado pelo autor de hibridização cultural, o qual se difere da mestiçagem e do sincretismo por não possuir conotação religiosa e nem racial. O samba carioca pode ser considerado um fruto do hibridismo cultural entre a tradição vinda da Bahia e a modernidade urbana do Rio de Janeiro.

É pertinente considerar que o registro dos bens culturais de origem africana e afro-brasileira como patrimônios da nação representa o reconhecimento da força de um povo que, mesmo diante das estruturas de poder, se mantém inabalável, preservando sua ancestralidade e sua memória sem a necessidade de aprovação ou reconhecimento do Estado.

Devo destacar que o valor de um patrimônio não emerge de uma instituição governamental, mas de cada um dos sujeitos afro-brasileiros, ou não, e da consciência em torno da relevância social e histórica dos bens culturais africanos e afro-brasileiros, recebidos pelas mãos dos nossos antepassados e que hoje se mostram vivos para serem contemplados ou vivenciados no cotidiano dos indivíduos e das próximas gerações.

Polout (2009, p. 2003) destaca o real significado do patrimônio:

[...] um conjunto de posses que devem ser identificadas como transmissíveis; ela mobiliza um grupo humano, uma sociedade, capaz de reconhecê-la como sua propriedade, além de demonstrar sua coerência e organizar sua recepção; ela desenha, finalmente um conjunto de valores que permitem articular o legado do passado à espera, ou a configuração de um futuro, a fim de promover determinadas mutações e, ao mesmo tempo, de afirmar sua continuidade. Esboçadas progressivamente por dispositivos de enquadramento de artefatos, lugares e práticas a diversas configurações desdobram-se através das sociabilidades que as cultivam, das afinidades que se estabelecem por seu intermédio, além das emoções e dos saberes, que se experimentam nesse contexto.

A conceitualização feita pela teoria deixa explícita que o patrimônio não pode ser considerado algo estanque - no caso dos bens materiais como uma “pedra da memória” -, mas devem atuar relacionando-se com diversos atores e contextos. É por meio da aproximação e da vivência que o patrimônio passa a ter significado e permanência.

Para Gonçalves (2005, p. 10), é vivenciando o patrimônio que ele passa a ter estabilidade. Os museus e suas coleções, por exemplo, devem ser ambientes para resgatar “uma série de relações de ordem epistemológica, social e política, configurando-se em áreas

estratégicas de pesquisa e reflexão para o entendimento das relações sociais, simbólicas e políticas de diversos grupos e segmentos sociais”. Outrossim, Chauí (2016, p. 177) enfatiza que os museus atuam como mediadores entre a população e a realidade, e, quando emaranhados ao contexto sociocultural, estabelecem “uma mediação entre o visível e o invisível, o sagrado e profano, os vivos e os mortos”.

Infelizmente, em nível nacional, esse patrimônio não vem sendo valorizado, ou a população não percebe o significado dos elementos expostos e a relação com a vida cotidiana. Em algumas cidades, os museus recebem poucas visitas, muitas vezes somente de turistas. Deve haver a busca por uma ressignificação, pois a ligação de um povo com o passado é a referência para o futuro. São as raízes históricas que possibilitam enxergar a nossa unidade, apesar de sermos diversos.

Considerando as práticas sociais e culturais que configuram os patrimônios a serem salvaguardados sob pena dos efeitos causados pela globalização, como a perda de identidades culturais, a UNESCO, ao longo das últimas décadas, tem organizado fóruns internacionais para definir estratégias viáveis à preservação do patrimônio imaterial. Nesse âmbito, cito a *Recomendação para Salvaguarda da Cultura Tradicional e do Popular* em 1989, seguida pelo programa *Línguas em Perigo no Mundo*, em 1993, o programa *Proclamação das Obras-Primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade*, em 1998, e a *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural e Imaterial*, em 2003.

Através dessas legislações patrimoniais, a UNESCO visa estimular ações em favor da proteção e valorização dos bens intangíveis. Mesmo estando sobre a tutela do Estado, o órgão internacional enfatiza a necessidade da participação da sociedade civil, pois o patrimônio é uma representação coletiva e depende da cooperação de diferentes agentes: escola, comunidade, universidades, grupos e associações.

Entre as diferentes estruturas que fazem parte da sociedade, as instituições de educação são um instrumento de acesso ao patrimônio material e imaterial de um povo. A atribuição de educar e a função social de formar cidadãos conferem à escola a possibilidade de aproximar os alunos de diferentes fontes de conhecimento, favorecendo a construção de vínculos afetivos com o que, de fato, pode agregar valor à sua formação humana. Aproximar os alunos dos bens culturais motiva a apropriação de histórias e memórias que estarão preservadas a partir da experiência vivenciada por cada criança.

3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

A escola é uma instituição coletiva, onde diferentes modos de ser e viver se encontram. Alunos, professores trazem suas experiências e vivências, e, a todo tempo, ocorrem trocas, confrontos, negações e reafirmações. O espaço que deveria garantir aos alunos um ambiente acolhedor, favorável ao desempenho cognitivo e à evolução das capacidades humanas, pode ser, em alguns momentos, permeado por atitudes que depreciam o pertencimento racial de alunos afro-brasileiros, submetendo-os a constrangimentos, como descreve Cavalleiro (2005, p. 13):

Dissimulações, apelidos, xingamentos, ironias consolidam a perpetuação de preconceitos e discriminações raciais latentes. Situações nas quais estudantes negros (as) são tratados (as) por seus colegas e/ou professores (as) com termos preconceituosos e discriminatórios sinalizam a reiterada prática de investida contra a humanidade dos primeiros, numa tentativa de transformá-los em animais irracionais ou coisas, não sujeitos sociais: “urubu”, “macaco”, “picolé de asfalto”, “a coisa está preta”, “humor negro”, “carvãozinho”, “filhote de cruz-credo”, etc.

No livro intitulado *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*”, a autora aponta que o racismo também se faz presente nas instituições de educação infantil, em particular no nível responsável pela formação de crianças de zero a cinco anos de idade. Crianças na faixa etária de cinco a seis anos já demonstram em suas falas interferências de estereótipos negativos em relação à cor da pele. Comumente, crianças negras se sentem desconfortáveis quando da necessidade de verbalizar e/ou assumir sua condição étnica, demonstrando uma inferiorização das suas características raciais e procurando se assemelhar fisicamente ao branco (CAVALLEIRO, 2001).

Crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo a cor da pele” ao passo que “crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo que pertencem (ibid, p. 10).

Conforme Cavalleiro (2003), o racismo praticado nas instituições de educação infantil é, na maioria das vezes, silenciado, pois os professores presenciam atitudes discriminatórias, xingamentos e ofensas sem esboçar nenhuma ação na tentativa de coibir a atitude preconceituosa ou interferir na resolução do conflito. Diante da realidade observada, a pesquisadora chegou a se questionar se o silêncio decorria do fato de os profissionais

compactuarem com essas ideias preconceituosas, considerando-as corretas. Para Munanga (2004), a atitude passiva do professor diante de uma situação vexatória sofrida por seu aluno afrodescendente demonstra que o mesmo também compactua, de forma consciente ou inconsciente, com o preconceito que permeia a nossa sociedade. De modo geral, esse tipo de comportamento também pode ser resultado do despreparo em saber lidar com essa problemática, a qual aparece cotidianamente nas escolas, pois não receberam nas academias uma educação eurocêntrica.

Silva (2002), durante sua pesquisa, verificou que as professoras classificavam as crianças negras como difíceis de trabalhar, principalmente os meninos negros. Em contrapartida, as crianças brancas e do sexo feminino eram consideradas fáceis.

Eu, enquanto pesquisadora e negra, no cotidiano escolar, observo que crianças negras são preteridas em ocasiões festivas, como quando não são escolhidas para o papel de rainha caipira da escola ou para a representação de papéis em peças teatrais, pois suas características físicas não se assemelham às personagens dos clássicos infantis. Essas atitudes, algumas vezes, são reforçadas por professoras negras, que não enxergam beleza em sua própria etnia.

Além dos estereótipos decorrentes da cor da pele, os alunos que integram famílias adeptas às religiões de matriz africana são, geralmente, tratados de forma desconfiada e constantemente hostilizados no ambiente escolar. O mesmo não acontece com alunos que pertencem às religiões de origem judaico-cristã.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 16, descreve que o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
 - II - opinião e expressão;
 - III - crença e culto religioso;
 - IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
 - V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
 - VI - participar da vida política, na forma da lei;
 - VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.
- Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.
- Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (BRASIL, 2001).

A escolha de pertencer a uma determinada religião é um direito da criança e a escola não pode submetê-la a nenhum tipo de constrangimento. A função das instituições é resguardar

a integridade física e moral, para que se possa desenvolver um ambiente acolhedor e sem discriminação.

Santos (2015, p. 11) ratifica que a educação tem contribuído para a expansão da dominação religiosa de determinadas crenças, ritos e mitos em detrimento de outros. Fala-se muito em democracia na escola, mas não se questiona a forma autoritária por meio da qual uma determinada matriz religiosa se impõe. O próprio calendário escolar é regido por datas católicas, onde se comemoram a Páscoa, o São João e o Natal, demonstrando que a escola não é um ambiente laico, como determina o art. 19 da Constituição Federal Brasileira.

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:
I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (BRASIL, 1988).

O mesmo preconceito detectado nas relações sociais existentes no ambiente escolar também se manifesta nos materiais didáticos, que apresentam informações errôneas e pouco embasadas, além de apresentar ilustrações estereotipadas de personagens negros.

Para Souza e Croso (2007, p. 18), essa tentativa de apagamento é um mecanismo ideológico utilizado para enfraquecer a identidade negra, de forma que crianças e jovens afrodescendentes tenham como referência de sua etnia a pobreza e a escravidão, despertando a rejeição e almejando se igualar com o branco. Logo, “entender aspectos da ideologia do branqueamento mostra-se importante para compreender como e porque os valores civilizatórios, a história e a herança dos africanos e afro-brasileiros foram até agora desvalorizados ou negados pela escola”.

A narrativa tradicional não enxerga o afro-brasileiro enquanto sujeito histórico, que atuou socialmente em diferentes frentes e que adotou como meio de sobrevivência a desconstrução de modos de vida, além da construção de novas práticas de resistência, as quais caracterizam o povo brasileiro. Observamos nos livros didáticos uma abordagem distorcida e superficial sobre a África, restringindo o conhecimento dos alunos e induzindo a baixa autoestima dos afrodescendentes e práticas discriminatórias.

[...] o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial (SILVA, 2007, p. 101).

Diante das constatações, é possível conceber que o currículo escolar adotado nas escolas se trata apenas de um mecanismo técnico de organização de conteúdo, vinculado à representação de poder e manipulado ideologicamente pela sociedade que se pretende construir, desvinculando os conteúdos didáticos do contexto histórico-cultural dos alunos. Para Bourdieu (2015, p. 595), mesmo com a diversidade cultural encontrada em diversas sociedades, a escola obedece a uma equidade formal e protege os privilégios dos mais favorecidos, pois “o sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como natural.”

Cavalleiro (2001, p. 24) reitera a conclusão do escritor ao afirmar que o currículo não opera somente como um mecanismo técnico de organização de conteúdo, mas atua a partir de uma representação de poder, definindo que tipo de sociedade quer construir, através de um discurso que direciona o aluno à compreensão de sua história de forma unilateral, minimizando a composição étnica e histórica multifacetada do país. Com efeito, “nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas, negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo, da nossa humanidade”.

Dados do último recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) indica que a população parda chega a 46,7% e os que se declararam pretos (8,2%), representam mais da metade dos brasileiros, ultrapassando os 100 milhões de pessoas. Mesmo com o grande contingente populacional, a cultura afro-brasileira e a história de africanos e afro-brasileiros sempre encontram diversas barreiras no âmbito escolar. Essas distorções conseguem demonstrar que a população negra não está somente em desvantagem econômica e social, mas também nos direitos de frequentar uma escola onde sua história seja devidamente contada e sua cultura seja respeitada.

Para César Coll (2002, p. 65), “o projeto curricular tem que contextualizar a realidade objetiva em que será desenvolvido”. Nessa perspectiva, os conteúdos disponibilizados no currículo devem ter elementos concretos de formação, fazendo sentido à realidade vivenciada pelos estudantes e permitindo um diálogo entre a ciência e as percepções dos sujeitos, onde o conhecimento possa se estabelecer através das trocas de experiências e favorecer a ampliação dos entendimentos.

A extensa trajetória de lutas da população negra pelo direito à educação encontrou uma barreira imposta pelo sistema educacional que inviabilizou a democratização da qualidade do ensino, visto que os parâmetros não se limitam à quantidade de vagas preenchidas por alunos

afro-brasileiros, mas pela oportunidade de construir seu conhecimento baseado em veracidade, bem como a possibilidade de formar sua identidade e autoestima através do acesso à história e cultura dos seus antepassados.

Diante dessa realidade, a autora reitera que os professores devem, antes de tudo, cumprir seu papel de educadores e estabelecer práticas pedagógicas e táticas de promoção da igualdade racial no dia a dia da sala de aula. Para tanto, é necessário ter mais conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e programar ações positivas voltadas para o povo negro, as quais ajudem a superar e a romper com o mito da democracia racial.

O compromisso em educar e cuidar de crianças também envolve atitudes de respeito às individualidades e às diferenças. Através do seu exemplo, o professor forma cidadãos capazes de se relacionar com o que lhe incomoda ou diverge sem atritos. Ademais, o próprio processo educativo deve introduzir novos conhecimentos através de uma práxis que permita ter acesso aos conhecimentos referentes ao patrimônio cultural afro-brasileiro, entendendo-o como relevante para o desenvolvimento infantil. Igualmente, a escola deve procurar estratégias capazes de tornar as crianças mais próximas, facilitar a interação da turma com os bens culturais do segmento afro-brasileiro e motivar a construção de laços afetivos com o seu passado histórico.

Para Souza e Croso (2007, p. 21), a Lei nº 10.639/03 em relação à escola passa a ser o *locus* privilegiado para agenciar alterações nessa realidade. É dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos nas relações estabelecidas no ambiente escolar, e promover uma educação de qualidade para todas as pessoas. Não se trata somente de dispositivos legais, mas de um processo de reeducação: conhecer, entender, esmiuçar, rever, reconstruir ideais, noções e práticas que, até então, amparam as desigualdades étnico-raciais que se fazem presentes em todos níveis de ensino.

A necessidade de práticas educacionais mais democráticas fez com que o Movimento Negro cobrasse medidas capazes de solucionar a problemática existente no sistema escolar. Desse modo, foi sancionada pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.693/03, que passou a estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar do ensino fundamental e médio, como uma estratégia para enfrentar o racismo. A Lei nº 10.693/03 alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que passou a determinar:

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 histórias brasileiras.

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

Para a implementação da Lei nos sistemas de ensino, foi homologado o parecer CNE/CP nº 003/2004, em 19 de maio de 2004, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que se constituem como orientações e princípios direcionados ao planejamento de ações uniformes para que os sistemas de ensino possam implementar a Lei nas escolas. Apesar do texto oficial da Lei nº 10.693/03 não abarcar a educação infantil, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais trazem orientações que contemplam todos os níveis de ensino da educação básica.

Entre as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, as diretrizes encaminham os seguintes princípios;

- Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- Educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando à sua preservação e difusão;

Objetivando a construção do conhecimento referente ao patrimônio cultural afro-brasileiro, as diretrizes fazem as seguintes determinações:

- O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (Exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque aos acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade;

- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações, como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

Outro documento, lançado pelo governo federal por meio do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), foram as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que trazem uma abordagem sobre a temática étnico-racial mais ampla, com propostas pedagógicas diferenciadas para cada nível de ensino.

Para a educação infantil, as orientações sugerem atividades ligadas aos aspectos da historicidade africana para serem usadas como fontes de conhecimento e de incentivo para o desenvolvimento da oralidade. Logo, “as orientações reconhecem o patrimônio cultural afro-brasileiro como uma ferramenta capaz de assegurar a educação da população afro-brasileira, pois é dotado de representatividade coletiva que possibilitam a relação com a ancestralidade de forma dinâmica”.

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, algumas organizações como o Canal Futura, a Petrobras, o CDAN - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR se uniram para formular um material de apoio pedagógico que visam às práticas positivas e de valorização da cultura afro-brasileira. Assim surgiu o projeto *A Cor da Cultura*.

A Cor da Cultura é um projeto de afirmação do patrimônio africano e afro-brasileiro e, conseqüentemente, da nossa humanidade e brasilidade, tomamos como eixo de referência para a consolidação da nossa metodologia de trabalho valores que categorizamos como civilizatórios afro-brasileiros em rede, em movimento, em comunicação, em diálogo (BRASIL, 2006, p. 18).

O projeto propõe um fazer didático baseado numa perspectiva pedagógica afro-brasileira e utilizando os modos de ser, de viver, conhecer e saber africanos e afro-brasileiros como referenciais nos currículos escolares. Através do cultivo dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, o projeto visa aproximar os alunos de “imagens” da África de ontem e de hoje, de “imagens” de suas filhas e seus filhos, de sua descendência, espalhadas pelo Brasil.

Nossa metodologia busca tornar visíveis a memória e o patrimônio construídos pelos/as africanos/as e seus/suas descendentes no Brasil. E também, dentre outros desejos e compromissos, busca dar visibilidade a uma história negada e descortinar as muitas paisagens que compõem o universo étnico cultural brasileiro, ainda desconhecido por muitos (BRASIL, 2006, p.15).

Para a concretização da proposta pedagógica, o projeto *A cor da cultura* (COPIR/SEDUC, 2015) disponibiliza um kit com quatro volumes, que contém uma vasta fundamentação teórica em torno da história e da cultura afro-brasileira, além de orientações metodológicas para que os professores possam desenvolver projetos didáticos e planejar aulas. O kit ainda oferece vários DVDs com histórias de heróis negros, que não constam nos livros escolares, e livros animados, que trazem desenhos, lendas e contos africanos e afro-brasileiros, como *Kiriku e a Feiticeira*, *Bruna e a Galinha da Angola* e *Menina Bonita do Laço de Fita*. Os kits são distribuídos em todo o país através de um curso de formação de multiplicadores. Os professores podem acompanhar outras ações do projeto *A cor da cultura* acessando sua página na internet¹⁷.

Em 2015, o Ministério da Educação (MEC), em união com a UNESCO no Brasil e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), lançou o livro *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil* com o objetivo de inserir os conteúdos que abordem a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo da primeira etapa da educação básica. O livro é distribuído em escolas públicas de todo o Brasil para ser usado como uma ferramenta de apoio aos professores interessados em uma prática voltada para a educação das relações étnico-raciais. Os conteúdos sugeridos trazem abordagens sobre a riqueza e a diversidade do patrimônio cultural africano e afro-brasileiro.

A edição também disponibiliza outros dois projetos didáticos formulados para serem utilizados em sala de aula. São eles: o Projeto Espaço Griô e o Projeto Capoeira. Ambos podem ser utilizados de forma interdisciplinar e adaptados à realidade de cada escola. O projeto Espaço Griô foi inspirado em um elemento central de algumas sociedades africanas, pois o “Griô” é responsável por guardar as tradições orais da comunidade e repassá-las às outras gerações através de histórias, transmitindo os valores, os saberes, a religiosidade. Portanto, a linguagem oral é um dom e a palavra um veículo de energia vital, que transmite e preserva a memória dos antepassados.

Essas narrativas se articulam à musicalidade, à entonação, ao ritmo, à expressão corporal e à interpretação. São guardadas e verbalizadas por narradores ou griôs, treinados desde a infância no ofício da palavra oral. Eles se apropriam e transmitem crenças, lendas, lições de vida, segredos, saberes, e têm o compromisso com aquilo que dizem (BRASIL, 2006, p. 34).

¹⁷ Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br>

No desenvolvimento do projeto, busca-se, além de desenvolver a linguagem oral das crianças, promover a escuta, a produção e a interpretação de histórias. Outra proposta didática e metodológica é a pesquisa de vocabulário de palavras de origem africana e afro-brasileira, presentes na língua portuguesa. Muitas palavras da língua portuguesa são derivadas de línguas africanas, como o ioruba, quimbundo e bantu.

Entre as inúmeras influências e contribuições dos povos africanos na construção do patrimônio cultural brasileiro, destacam-se nesta etapa e nas próximas aquelas que se deram no plano linguístico, seja em relação ao vocabulário, milhares de palavras na língua portuguesa são originais e derivadas de línguas africanas – como quicongo, umbundo, quimbundo, iorubá –, seja nos modos de falar, na prosódia e na melodia (BRASIL, 2014, p. 75).

O livro *História e Cultura Africana e Afro-brasileira* descreve algumas palavras que podem ser trabalhadas com os alunos, como:

- Nomes de lugares e locais: Bangu, cacimba, quilombo;
- Roupas, danças e instrumentos musicais: berimbau, miçanga, berimbau, tanga, maxixe;
- Animais e frutos: camundongo, maribondo, quiabo;
- Doenças e partes do corpo: cacunda, capenga, calombo, caxumba, banguela;

Por fim, o projeto Griô sugere um trabalho voltado para a construção da identidade, onde as crianças possam pesquisar sobre sua origem e sua ancestralidade, ter a possibilidade de conhecer a sua história e valorizar a cultura da população negra, a qual faz parte do patrimônio afro-brasileiro.

Já a Capoeira tem como tema gerador a própria manifestação cultural, patrimônio cultural imaterial da humanidade. O objetivo não é ensinar as crianças a lutar, mas fazer com que possam ter outros padrões e referências para ajudá-los na construção da sua identidade, através do diálogo e do reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial.

Das contribuições citadas no projeto, a capoeira oferece três elementos fundamentais para a formação das crianças:

- Corporeidade: favorece a exploração das possibilidades de gestos, movimentos e expressões corporais;
- Musicalidade: desenvolve a capacidade de discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais. Aprende canções, reconhece instrumentos e sons diversos, e demonstra a preferência;

- **Sociabilidade:** aprende os fundamentos essenciais para as relações humanas, como (lealdade, respeito aos mais velhos, saber ouvir, observar e aprender a relacionar-se com adultos e outras crianças).

É recomendável que antes de começar o projeto em sala de aula ocorra uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, para depois construir um planejamento com objetivos, metodologias e recursos definidos. As atividades também devem ser adaptadas à idade da criança e à sua capacidade de desenvolvê-la. O professor deve sempre estimular os alunos de maneira positiva para que concluam as etapas.

Trabalhar com a cultura afro-brasileira, especialmente na Educação Infantil, exige do professor certa ousadia e uma grande responsabilidade. Apesar de existir uma lei que regulamenta a sua implantação e proposta curriculares oficiais, a inclusão na prática pedagógica não é tão fácil quanto parece, sobretudo por conta do racismo institucional em vigência.

3.1 O patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil e suas contribuições

A teoria histórico-cultural considera a criança como um sujeito histórico que constrói o seu comportamento humano a partir das interações e dos relacionamentos vividos nas práticas cotidianas. Tais interações e relacionamentos contribuem para a sua identidade pessoal e coletiva, construindo sentidos e produzindo cultura (REGO, 2014, p. 38).

Vygotsky (apud RICCHIERO, 2005, p. 42) afirma que a construção do pensamento e da subjetividade emana da cultura, da interação entre pares. Ao ser imersa em signos e instrumentos simbólicos em determinado contexto social, vivenciando hábitos, costumes e valores, a criança constrói um sentimento de pertencimento a esse grupo.

Considerando que o processo de desenvolvimento infantil possui influências marcantes do meio sociocultural, concordamos com a necessidade de imersão da criança afrodescendente em um ambiente rico de referência, onde possa ter acesso ao legado histórico oriundo da sua etnia.

As experiências de vida dos negros com o patrimônio cultural de seu grupo e com o do “outro”, do branco, o grau de miscigenação e a presença de traços negroides em seu fenótipo, as experiências de discriminação racial que vivenciou, a consciência de seus direitos enquanto povo fundante do Brasil estão entre os elementos centrais que definirão a maneira como vai se reconhecer ou não (BENTO, 2011, p. 99).

Desse modo, a escola deverá ser a fonte enriquecedora que ensinará a criança a interagir com o patrimônio cultural afro-brasileiro, entendendo que essa vivência é parte

relevante para o processo educativo, tanto quanto aqueles que se referem aos aspectos puramente cognitivos. Nesse processo, o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira não se restringe a um grupo específico de crianças. A proximidade com o universo cultural oriundo da África oferece a todos os alunos a possibilidade de conhecer diferentes modos de ser, viver e sentir.

O entendimento de que as pessoas possuem características físicas e comportamentais próprias é a melhor maneira de aprender a conviver com a diversidade e de combater o racismo. Por isso, é indispensável a concretização de um trabalho que gere um contato mais legítimo com a cultura afro-brasileira, rompendo com estereótipos propagados pelo sistema educacional há décadas (SILVA, 2009).

Conforme Lacerda et al. (2015, p. 16), as ações educativas que orientam a relação entre educação e patrimônio devem partir de três princípios:

- Informação: é um dos direitos mais fundamentais do patrimônio, pois o conhecimento da história dos bens culturais é um dos pressupostos do usufruto;
- Engajamento: implica o envolvimento dos alunos na defesa do patrimônio e de sua permanência, por meio de ações diversas;
- Experiência: envolve o encantamento, a curiosidade despertada, ou a participação na forma de vivência, diálogo, construção e intervenção no próprio patrimônio.

O primeiro princípio é essencial para o trabalho com o patrimônio cultural afro-brasileiro, pois sua abordagem não deve estar desassociada do conhecimento histórico sobre sua origem, do contrário os ensinamentos serão superficiais e capazes de reforçar estereótipos.

Na educação infantil, o conhecimento de história que envolve as manifestações, comidas e traduções culturais de matriz africana contribui para que as crianças possam entendê-las como parte integrante de um processo mais amplo, que envolveu a condição social a que os negros foram imersos, as formas de resistência por eles encontradas, a participação ativa na construção do país e a influência na formação do povo brasileiro. Essas reflexões devem ser levadas à sala de aula, através de uma linguagem acessível e de uma abordagem que respeite o nível cognitivo de cada faixa etária. Para esse trabalho, o professor pode usar diferentes recursos, como gravuras, fantoches, livros de história e vídeos.

Para Silva (2008, p. 151), reconhecer a existência de elementos culturais, como a feijoada, capoeira e samba, é entender que cada manifestação possui múltiplos significados e resulta de criações humanas. As manifestações representam formas de sobreviver, de expressar um jeito de sentir, de construir a vida. Assim, uma receita de feijoada, vatapá ou qualquer outro

prato, contém mais do que a combinação de ingredientes, é o retrato da busca de soluções para a manutenção da vida física, de lembrança de sabores da terra de origem. Igualmente, a capoeira, hoje um jogo cujo cultivo busca o equilíbrio do corpo e do espírito, nasceu como um instrumento de combate e defesa.

Esses saberes podem ser adquiridos através de procedimentos de pesquisa, em nível escolar, pois são relevantes para o melhor conhecimento da realidade, embasando medidas e ações que não perpetuam o *status quo*. Tais procedimentos devem ser utilizados desde os primeiros anos escolares, associados a outros que vão permitindo ao professor e aos alunos o alargamento de seus horizontes culturais e, por consequência, uma nova visão de mundo em que todos perdem com a prática do racismo, sentimentos de preconceito e ações de discriminação racial (LOPES, 2008, p.182)

Ao utilizar o patrimônio cultural afro-brasileiro numa perspectiva educacional na Educação Infantil, outros aspectos também podem ser considerados. A grandeza e a diversidade que o constitui é dotado de princípios e comportamentos herdados do povo africano.

Conforme Trindade (2003), os valores civilizatórios encontrados na história e cultura afro-brasileira e africana são:

- Axé-Energia Vital: tudo que é vivo e que existe tem axé, tem energia vital: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo. Tudo é sagrado e está em interação;
- Oralidade: muitas vezes, prefere-se ouvir uma história do que lê-la, prefere-se falar do que escrever;
- Circularidade: a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira;
- Corporeidade: o corpo é muito importante, pois é com ele que vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido ao Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante;
- Musicalidade: a música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. É um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança;
- Ludicidade: a ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso, pela diversão, pela celebração da vida;
- Cooperatividade: cultura negra e cultura afro-brasileira são culturas do plural, do coletivo, da cooperação.

Os aspectos considerados acima fazem parte das diferentes maneiras do patrimônio cultural afro-brasileiro se apresentar. Sua vinculação ao fazer didático-pedagógico é capaz de contemplar as áreas de conhecimento, como: linguagem oral e escrita, movimento, artes, matemática, natureza e sociedade. A vivência com a história e a cultura afro-brasileira também contribui para o desenvolvimento das seguintes dimensões:

- Motora: as atividades da dança e de luta promovem a expressividade corporal;
- Social: os grupos de roda possibilitam a comunicação e inter-relacionamentos;
- Afetiva: a circularidade aproxima os indivíduos;
- Psicológica: entender a história ajuda no empoderamento e elevação da autoestima;

Diante dos pressupostos, o patrimônio cultural afro-brasileiro no espaço formal de educação acaba por se tornar um instrumento indispensável para o desenvolvimento infantil. Porém, a proximidade não deve ficar restrita às datas comemorativas. A escola deve oferecê-lo de forma contextualizada e interdisciplinar, propondo atividades diferenciadas e cativantes.

Logo, é extremamente importante que a escola construa uma proposta educativa que evidencie a cultura afro-brasileira como fonte de conhecimento e como agente de transformação, capaz de colaborar para o acesso das crianças aos saberes e às tradições de um povo.

Por isso as salas de pré-escola e de classes iniciais devem ser de fato um ambiente prazeroso, onde são oferecidos e trabalhados todos os tipos de materiais, para que através da observação, comparação, classificação e reflexão, as crianças possam descobrir a importância da cultura, das manifestações artísticas, das crenças, dos rituais afro-brasileiros, procurando se apropriar delas e assim construir conhecimentos históricos importantes (SANTOS; COSTA, 2003, online).

O contato dos alunos com o patrimônio cultural afro-brasileiro é o estabelecimento de um elo com um povo que celebra a vida através da dança, dos gestos e dos atos mais simples. Quando aprendem a dançar ou a tocar um instrumento com alegria e entusiasmo, estão ajudando a manter a ancestralidade viva. As configurações espaciais da dança, da indumentária, dos tambores, da coreografia são memórias culturais, uma vez que compõem vários universos: o lúdico, o ritualístico e o festivo, que influenciam na formação do “eu” por inteiro - corpo, espírito e emoções.

4 METODOLOGIA

Antes de começar a descrever os procedimentos metodológicos e apresentar os dados colhidos em campo, é importante esclarecer que esta pesquisa não tem como intenção avaliar ou tecer críticas negativas aos trabalhos desenvolvidos nas escolas investigadas, pois existe a compreensão de que as ações dos diversos atores que compõem o ambiente escolar, como gestores, técnicos¹⁸ e professores, são frutos de uma construção social que antecede a formação acadêmica. Os profissionais da educação são sujeitos com experiências de vida e percepções diversas, das quais não pode ser desvinculada a atuação funcional.

Assim, buscou-se primeiramente conhecer os agentes-alvo da pesquisa, que são os atores que regem as ações educativas no cotidiano das instituições, o que pensam e o que acreditam, para depois compreender sua prática. Durante essa análise, as observações não podem ser esquecidas, o que confere entendimento de que as problemáticas que estão presentes além dos muros escolares também refletem no interior das escolas. Portanto, a educação e os contextos sociais são dois processos intrínsecos e, de certa forma, inseparáveis.

Neste trabalho levei em consideração as particularidades das instituições pesquisadas, as quais se inserem em diferentes aspectos, como: posicionamento geográfico, características econômicas e sociais das comunidades atendidas, individualidade e coletividade dos profissionais da educação. Tais fatores que constituem a identidade de cada instituição. A percepção das diversas conjunturas aponta as diferentes direções tomadas pedagogicamente pelas UEB, demonstrando que as práticas educacionais perpassam por várias esferas, inclusive pela subjetividade humana.

As visitas feitas às unidades de educação oportunizaram a descoberta da forma como as escolas se organizam pedagogicamente e o conhecimento de suas estruturas físicas. Também possibilitaram a identificação dos profissionais, o estabelecimento de diálogos e o acompanhamento das atividades.

Enquanto pesquisadora, minha participação não esteve limitada à aquisição de fontes para análise, mas na tentativa de conhecer e interagir espontaneamente com os sujeitos das instituições, observando permanentemente as impressões manifestadas no campo, as quais foram registradas de forma sistemática e constante.

Diante do exposto, a problemática desta pesquisa envolve a existência de práticas educativas desenvolvidas nas unidades de educação básicas pertencentes à rede municipal de

¹⁸ De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, os técnicos desempenham a função de coordenador de ensino, responsável pelo trabalho pedagógico da escola, como planejamento e formação continuada.

São Luís/MA e se elas contemplam a inclusão do patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das instituições. Transversalmente, o foco foi verificar, caso essas práticas ocorram, se se a abordagem utilizada nas instituições está em consonância com as orientações dos documentos oficiais que regem a implementação da Lei nº 10.639/03 na educação básica.

Com efeito, esta pesquisa possui natureza qualitativa por implicar uma partilha com “pessoas, fatos e locais, que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes, que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). Outrossim, possui abordagem descritiva, pois tem como foco a descrição das atividades pedagógicas que contemplem o patrimônio cultural afro-brasileiro nas escolas da rede municipal de ensino de São Luís/MA.

Quanto aos meios, inclui pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo. A primeira, a pesquisa bibliográfica, “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de monografias e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 48). Já a segunda corresponde ao local “onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicitá-lo” (ibid, p. 47).

Em nível teórico, este estudo direciona-se para a área educacional, ainda que o levantamento bibliográfico e a elaboração do referencial teórico tenham contemplado as diversas áreas das ciências humanas e sociais. Assim, a partir de uma reflexão crítica e sustentada em fontes seguras, este trabalho centrou-se em monografias, artigos de periódicos, registros históricos, teses e dissertações para desencadear uma escrita lógica sobre os principais conceitos-chave desta pesquisa, que são: educação, cultura afro-brasileira, patrimônio afro-brasileiro, educação e relações étnico-raciais, etc.

Para cada conceito-chave, foram selecionados autores e obras que auxiliaram na elucidação de lacunas, especialmente aquelas referentes às abordagens teóricas que foram priorizadas. Nomeadamente, dentre os principais autores utilizados nesta investigação e suas respectivas temáticas estão: Gorender (2010), Del Priore (2016) e Gennari (2008) com a história; Choay (2001), Pinheiro (2004) e Polout (2009) com o conceito de patrimônio; Nascimento (2016), Silva (2003), Mattos (2016), Goldman (2015) e Santos (2005) com a formação do patrimônio cultural afro-brasileiro; Cavalleiro (2001, 2003 e 2005), Trindade (2003), Rosemberg (2011) e Silva (2008 e 2009) com a educação infantil e relações étnico-raciais.

No que concerne à pesquisa de campo, foram utilizadas duas técnicas de recolha de dados para posterior descrição das práticas: a entrevista e o questionário. A primeira é uma das técnicas mais utilizada nas pesquisas em Ciências Sociais, pois é uma forma de interação social,

de diálogo assimétrico (GIL, 2008). Ou seja, através da entrevista é possível obter informações em torno do que o entrevistado sabe e das explicações que ele sustenta em torno de situações anteriores. Já o questionário é “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (ibid, p. 128). Dessa forma, no questionamento baseado na experiência, o questionário é uma técnica que serviu para colher as informações atuais, tanto da iniciativa quanto do entendimento que o cerca, e que foram fundamentais para a elaboração do trabalho presente.

Para a análise dos dados coletados, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo, que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadas, permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas dessas mensagens). É um método empírico que depende do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo (BARDIN, 2011).

Bardin (2011, p. 15) acrescenta que a análise de conteúdo se constitui em:

Um conjunto de instrumentos mitológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Para tanto, o trabalho apoiou-se nas orientações metodológicas de Bardin (2011) no que tange à natureza do código e ao suporte da mensagem. Ambos serão analisados de acordo com os domínios de aplicação expostos no Quadro 1:

Quadro 1: Domínio da aplicação da análise de conteúdo

DOMÍNIOS DA APLICAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO				
Código e suporte	Uma pessoa “monólogo”	Comunicação dual “diálogo”	Comunicação de massa	Grupo restrito
LINGUÍSTICO Escrito	Atividades escolares e produções manuais dos alunos	Respostas aos questionários	Livros, banners, folders, cartazes	Propostas pedagógica, pareceres e diretrizes curriculares, PPP

DOMÍNIOS DA APLICAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO				
Código e suporte	Uma pessoa “monólogo”	Comunicação dual “diálogo”	Comunicação de massa	Grupo restrito
Oral	Planejamento e diário escolar dos professores	Entrevistas e conversas informais	Exposições e discursos	sequências didáticas Comunicação e orientação entre a SEMED e a escola
ICÔNICO	Garatujas, grafismos, desenhos, pinturas	Comunicação entre o corpo escolar conflitos, entendimentos	Imagens, filmes, televisão	Relações estruturais, regras, padrões recursos, relações de poder
CÓDIGOS SEMIÓTICOS (tudo o que não é linguístico e pode ser portador de significações)	Gestos, danças, comportamentos, sinais, vestuários	Postura e comportamentos	Meio físico e simbólico: instituições e elementos culturais, estereótipo	Os campos de interação

Fonte: Bardin (2011).

Todos os procedimentos metodológicos se constituíram de elementos que garantiram a análise e a sistematização dos dados obtidos e declarados nesta pesquisa.

4.1 O processo de escolha das UEB

Antes das pesquisas serem realizadas nas unidades de educação, dirigi-me até a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mais precisamente à Superintendência de Educação Infantil, onde expliquei o teor da pesquisa e pedi indicações de escolas que trabalhassem com a educação étnico-racial e com a cultura afro-brasileira em seu currículo. Nesse mesmo setor, foi dito que não poderiam me indicar nenhuma instituição, pois, apesar de terem conhecimento de algumas, não tinham a certeza e a precisão de que tais atividades

aconteciam. Enviaram-me, então, para o núcleo de currículo, setor que coordena as formações voltadas para a educação das relações étnico-raciais com os professores da rede.

Conversando com uma das funcionárias desse núcleo, fui orientada pela mesma a participar do curso de formação para que eu conhecesse os professores e gestores e identificasse quais escolas realizam projetos e ações direcionadas ao patrimônio cultural afro-brasileiro. Participando do curso, entrei em contato com alguns gestores e professores das escolas indicadas pela Superintendência de Educação e os mesmos declararam trabalhar com o tema esporadicamente, utilizando somente sequências didáticas. Outros gestores e professores que estavam no curso, ao serem questionados sobre o assunto, responderam que ainda iriam elaborar e inserir futuramente no currículo de suas escolas.

Durante a formação que durou três encontros, tive a oportunidade de conversar com alguns professores, técnicos e professores que me relataram existir certa dificuldade em trabalhar com o patrimônio cultural afro-brasileiro, tendo em vista o preconceito racial que atinge a população negra, assim como a desvalorização da cultura e das religiões afro-brasileira.

O curso finalizou e ainda sem saber as escolas que desenvolviam trabalhos com o patrimônio cultural afro-brasileiro, retornei ao setor da Superintendência da Educação Infantil. Estrategicamente, solicitei os nomes das Unidades de Educação Básica localizadas nos bairros do Monte Castelo, Liberdade, Cambôa e Madre Deus, por serem regiões com grande concentração de população afro-brasileira.

4.2 Cenário e amostra

A escolha da região deu-se por possuir grande quantidade de afro-brasileiros, descendentes de negros, oriundos da baixada maranhense e de Alcântara. O bairro da Liberdade, por exemplo, é reconhecido como quilombo urbano por possuir um contingente populacional predominantemente negro, conforme especificado nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Com efeito, o próprio estado do Maranhão é apontado pelo IBGE como uma região que possui cerca de 70% da população afro-brasileira, com 600 comunidades remanescente de quilombos.

Atualmente, essa região de São Luís é reconhecida como reduto cultural da cidade, onde se encontram grupos de bumba-meu-boi, cacuriá, tambor de crioula, blocos tradicionais, festas de *reggae* e ritmo jamaicano, que se tornou um dos símbolos da identidade maranhense. Também possui casas de culto afro, onde se praticam a umbanda e a mina, e se realizam diferentes festas, como a Festa do Divino Espírito Santo.

Entre todos os bairros que circundam a região, destaca-se o bairro Madre Deus, um dos mais antigos da cidade. Nele está situada a capela de São Pedro, que recebe nos dias 28 e 29 de junho todos os grupos de bumba-meu-boi do Maranhão para o batismo. O bairro também abriga o Centro de Produção Artesanal do Maranhão (CEPRAMA), a Companhia Barrica e o cemitério do Gavião, fundado em 1855¹⁹.

A investigação ocorreu em cinco escolas de educação infantil pertencentes à rede municipal de São Luís/MA, situadas nos bairros do Monte Castelo, Liberdade, Madre Deus e Cambôa. As UEB citadas fazem parte do núcleo do centro, que possui 16 escolas cadastradas. Essa é uma subdivisão utilizada pela Superintendência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para melhorar o trabalho de acompanhamento das instituições.

Atualmente, a SEMED possui sete núcleos (Anil, Turu-Bequimão, Coroadinho, Centro, Itaquí-Bacanga, Cidade Operária e Núcleo Rural) que acompanham um total de 96 escolas da rede municipal de educação. Cada núcleo possui um técnico responsável.

Em cada escola foram entrevistados e inquiridos gestores, professores e técnicos, totalizando uma amostra de 31 participantes.

No capítulo a seguir são detalhadas e analisadas as práticas educativas identificadas em cada UEB, considerando as diretrizes, orientações e propostas educativas previstas na Lei nº 10.639/03 e que devem ser inseridas no currículo escolar da educação infantil.

¹⁹ Nesse cemitério estão os túmulos do romancista Aluísio de Azevedo; de Joaquim de Sousa Andrade, mais conhecido como Sousândrade, criador da bandeira do Maranhão; de Maria Aragão; do poeta Bandeira Tribuzzi, o autor do hino de São Luís, conhecido como *Louvação a São Luís*; do carnavalesco Joãozinho Trinta; e de Coxinho, um dos mais conhecidos cantadores de toadas de bumba-meu-boi do Maranhão. Disponível em: <http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2015/11/passeio-por-cemiterio-conta-historia-de-personalidades-do-maranhao.html> Acesso em: 28 fev. 2018.

5 ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo são apresentados os dados compilados, a partir da realização de entrevistas e aplicação de questionários com os agentes-alvo desta pesquisa. Dentre esses agentes incluem-se gestores, professores e técnicos de cinco Unidades de Educação Básica da região central de São Luís.

Detalhadamente, a pesquisa foi realizada nas seguintes UEB:

- UEB A: localizada no bairro Monte Castelo (10 professoras, 1 técnica e 1 gestora);
- UEB B: localizada no bairro Lira - Madre Deus (4 professoras, 1 técnica e 1 gestora);
- UEB C localizada no bairro Centro (12 professoras, 2 técnicas e 1 gestora);
- UEB D localizada no bairro Liberdade (8 professoras e nenhuma técnica);
- UEB E localizada no bairro Cambôa (20 professores, 1 gestora e 1 técnica).

Conforme mencionado, as escolas pertencem à rede municipal de ensino de São Luís, incumbida pela manutenção das instituições e pela oferta de vagas, como determina a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96 no art. 11 e inciso V: “cabe aos Municípios oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência”. A hierarquização estabelecida pela LDB, que determina a precedência do ensino fundamental, não exime os municípios da responsabilidade de assegurar o atendimento com primazia, pois o direito à educação infantil, como está disposto no art. 227 da Constituição Federal, prevê a prioridade absoluta ao direito à educação da criança, que abrange a faixa de 0 a 5 anos.

Assim, cabe à Prefeitura Municipal de Educação de São Luís/MA garantir o direito de educar, e às instituições de educação de seguir normas e regimentos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A primeira técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista, a qual foi direcionada aos gestores. Todas as entrevistas foram gravadas com recurso de áudio. Posteriormente, foram aplicados questionários aos docentes e técnicos. Vale ressaltar que nas escolas onde não existiam técnicos, o trabalho de supervisão e orientação pedagógica ficava a cargo dos gestores.

O total de atores que atua nas referidas escolas é de 84% (n=54) de professores, 8% (n=5) de gestores e 8% (n=5) de técnicos. Entretanto, apenas 48% (n=31) se dispuseram a participar da pesquisa. Foram excluídos dessa contagem os funcionários que não se encontravam em função ativa, por férias, licença maternidade e doença.

Para que as entrevistas fossem realizadas e os questionários aplicados, todos os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice 1).

Quadro 2: Distribuição das escolas de acordo com os respectivos entrevistados

	Gestor	Técnico	Professor
Escola A	1	0	4
Escola B	1	1	4
Escola C	1	1	6
Escola D	1	0	4
Escola E	1	1	5
Quantidade de profissionais	5	3	23
Total	31		

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

Antes das perguntas referentes às concepções e práticas, todos os participantes informaram alguns dados pessoais, como formação, cor e religião, o que facilitaria na análise das respostas e na construção do perfil dos entrevistados.

Em todas as instituições os gestores demonstraram a intenção de colaborar com a pesquisa, disponibilizando documentos da escola e tempo para conceder as entrevistas. Alguns tiveram dificuldades em responder às perguntas, circunstância que os deixou constrangidos, sobretudo por não entenderem a temática da pesquisa ou por terem receio de cometer algum equívoco. As falas dos gestores foram gravadas e transcritas. Em alguns momentos, as falas fugiram do enunciado das perguntas, transformando-se em desabafo, com crítica à rede municipal de educação pela falta de apoio e valorização do trabalho desenvolvido na escola.

Em relação aos questionários (Apêndice 2), estes foram entregues às professoras e às técnicas de ensino. Entretanto, em duas escolas não houve um contato direto com os docentes, de forma que a distribuição dos questionários ficou a cargo dos gestores. Em todas as ocasiões, os detalhes da pesquisa e os objetivos foram explicados aos participantes. Diante da dificuldade de tempo e da necessidade de atenção que as turmas de educação infantil demandam, alguns participantes pediram para responder ao questionário em casa.

O recolhimento dos questionários foi bastante difícil, pois muitos se esqueciam de responder, deixavam em casa, marcavam uma data para entrega e não levavam. O processo de recolha também foi mais demorado por serem em cinco escolas. Os dados colhidos foram tabulados por meio do programa Excel 2010, que possibilitou uma melhor visualização através dos gráficos.

5.1 Perfil dos atores

5.1.1 Identidade e Raça

Participaram 31 atores, cuja identidade racial foram de: 29% (n=07) brancos, 32% (n=10) pardos, 3% (n=1) afrodescendentes, 26% (n=08) negros e 16% (n=05) não responderam.

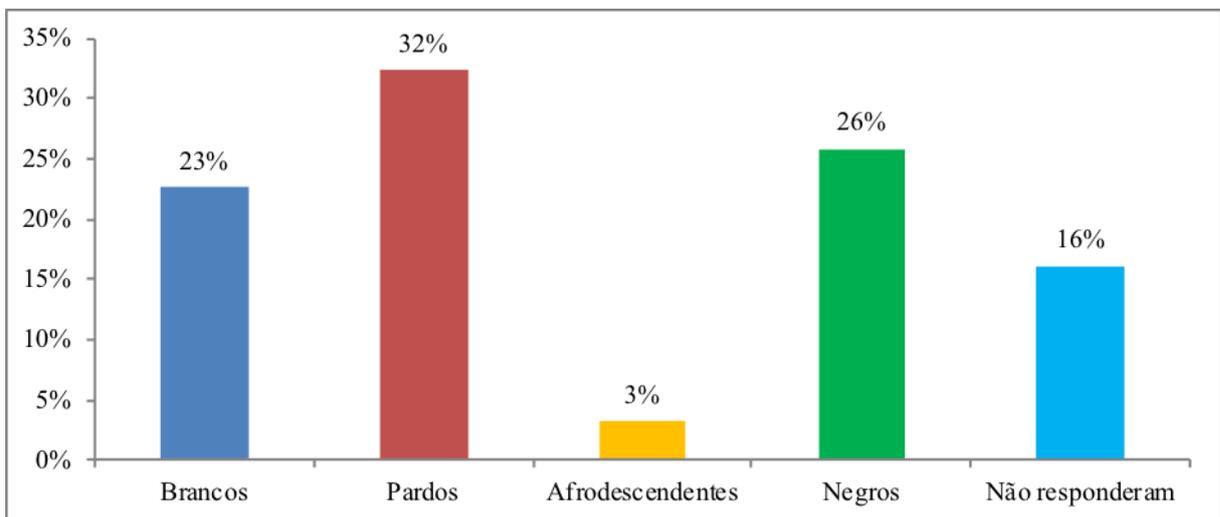


Gráfico 1: Identidade racial
Fonte: dados da pesquisa (2017)

O gráfico expressa que foi relevante a quantidade de entrevistados que se autodeclarou pardo. Esse fato abre um importante campo de observação, visto que o pardo brasileiro tem descendência africana e, por consequência, também é afrodescendente. Nesse sentido, questionamos: por que não declararam o seu pertencimento étnico? A mestiçagem fez com que existisse diferentes tons de pele, mas todos com a mesma origem.

Quanto à autoidentificação como branco, na maioria dos casos, essa se deu por conta das características físicas, ou seja, pelo fenótipo²⁰ branco estar mais evidente, como a cor da pele, dos olhos e a textura do cabelo, independentemente da sua descendência racial. Durante a entrevista, um dos gestores revelou: “*Minha família é do quilombo, sou de família negra, meus irmãos são negros, mas, por coincidência do destino, eu nasci branco*”.

A trajetória histórica marcada fortemente pelo passado de escravidão e, posteriormente, pela exclusão econômica que levou parte da população negra a viver em estado de pobreza e marginalização, trouxe consequências desagradáveis que perduram até os dias

²⁰ São as características físicas observáveis (CHURCHILL, 1974).

atuais, como o estigma social causado pela cor da pele e a tentativa de fugir dele. De acordo com Nascimento (2016, p. 153), os afrodescendentes são coagidos, forçados a alienar a própria identidade pela pressão social. Alguns negros e mulatos são profundamente marcados por essa assimilação ao ponto de manifestarem ódio à própria cor.

No contexto educacional, a negação do pertencimento étnico pode afetar a prática do docente, visto que no momento em que não se identifica como afrodescendente, ele revela que desconhece sua origem e a história de luta e resistência do povo. Conseqüentemente, seus alunos também não irão conhecer.

Em contrapartida, quando o profissional de educação se autoidentifica negro ou afrodescendente, torna-se um militante em favor da sua etnia e compartilha todo o seu conhecimento. Essa afirmativa foi comprovada nesta pesquisa ao se observar que, em algumas escolas, os professores e gestores que se declaravam afrodescendentes eram os que lideravam a organização dos projetos e a elaboração de sequências didáticas a serem executadas em comemoração à semana da consciência negra, mobilizando os demais professores.

5.1.2 Religião

Em relação à questão religiosa de cada ator, percebeu-se que a maioria é católico (68%, n=21), 13% cristãos (n=4), 10% evangélicos (n=3) e 10% responderam não possuir nenhuma religião (n=3), conforme demonstrado no Gráfico 2.

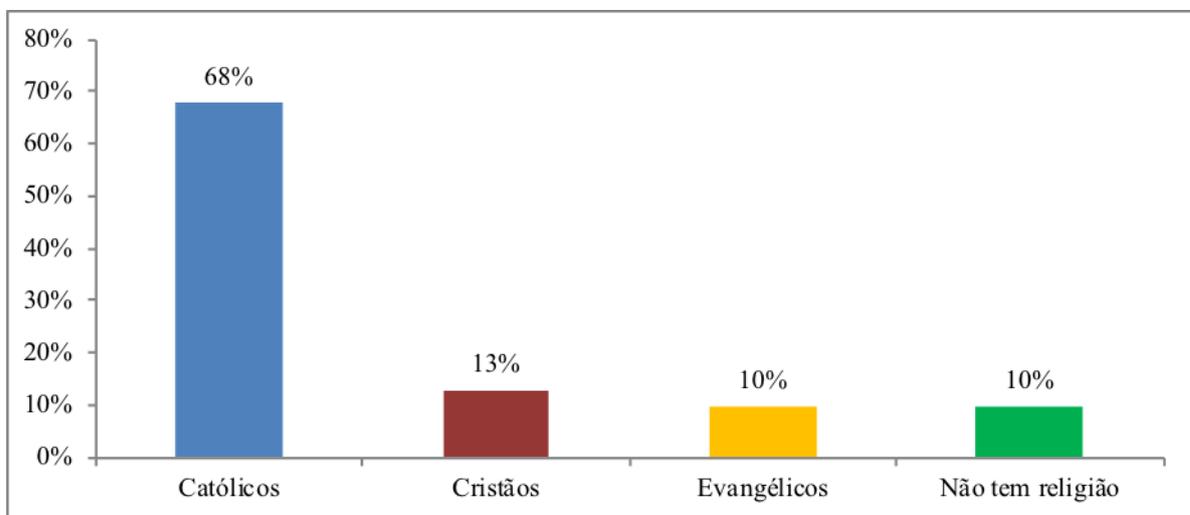


Gráfico 2: Religião
Fonte: dados da pesquisa (2017)

Quanto ao trabalho pedagógico com temáticas vinculadas ao patrimônio cultural afro-

brasileiro, a religião é uma componente que merece atenção, visto que a mesma é capaz de inviabilizar as ações e de trazer diferentes conflitos no interior de uma instituição. Os contornos dessa problemática têm origem no período colonial, quando Portugal, ao iniciar o processo de dominação, relegou os povos vindos da África ao patamar de selvagens e irracionais. As religiões de matriz africana eram consideradas demoníacas e suas práticas estavam voltadas para o ocultismo e a feitiçaria (SANTOS, 2015).

Essa relação de poder, que partia do pressuposto de que os valores europeus eram o modelo de civilização a ser seguido, deturpou a maneira dos africanos em se relacionar com o mundo e o universo cósmico.

A superioridade ocidental sobreviveu até a atualidade e se faz presente nas instituições de educação. Para Nilma Lino Gomes (2005), ainda existem muitas formas de colonização, mesmo no atual contexto de globalização, o que favorece a existência de práticas e concepções preconceituosas em relação ao povo africano, suas crenças e culturas. Em consequência, tais atitudes e posturas recaem sobre as manifestações religiosas e culturais de matriz africana no Brasil e no mundo, assim como, no campo do conhecimento, na educação escolar.

A imposição religiosa judaica cristã, acompanhada de concepções racistas, contribuiu para o surgimento da intolerância contra a cultura africana e afro-brasileira, bem como com as religiões de matriz africana no ambiente escolar. Por certo, essa inserção nos conteúdos escolares é um grande desafio, pois impossibilita a existência de uma escola democrática que cultive o respeito pelos diferentes credos e formas de pensamentos.

Para Santos (2015), a intolerância sofrida contra o patrimônio cultural de origem africana, antes reprimida pela igreja católica, alastrou-se a partir da expansão das igrejas neopentecostais, onde se encontram líderes religiosos que escreveram livros e apresentaram programas televisivos. Os efeitos desses dispositivos discursivos têm se ampliado no espaço e no tempo do cotidiano escolar, de formas sutis e diversificadas, através de sujeitos que atuam em escolas públicas.

Os conteúdos que fazem menção às religiões de matriz africana são objetos de rejeição e hostilidade por professores e gestores das escolas. As crianças escondem as práticas religiosas das quais fazem parte por temerem ataques severos pelos professores e colegas de turma (op. Cit).

Durante a pesquisa, não foi identificada nenhuma atividade que fizesse menção às religiões de origem negra, mesmo que a maioria das escolas estivessem situadas geograficamente em regiões com vários terreiros de mina e alunos oriundos de famílias pertencentes à religião descrita. Nota-se que o preconceito não existe de forma confessional,

mas também se revela através das práticas escolares, contribuindo para a propagação da intolerância religiosa que atinge os terreiros e os praticantes das religiões afro.

5.1.3 Formação

Segundo os dados coletados quanto ao grau de escolaridade dos atores pesquisados, 71% (n=22) são graduados, 23% (n=7) têm pós-graduação e 6% (n=2) têm magistério nas séries iniciais.

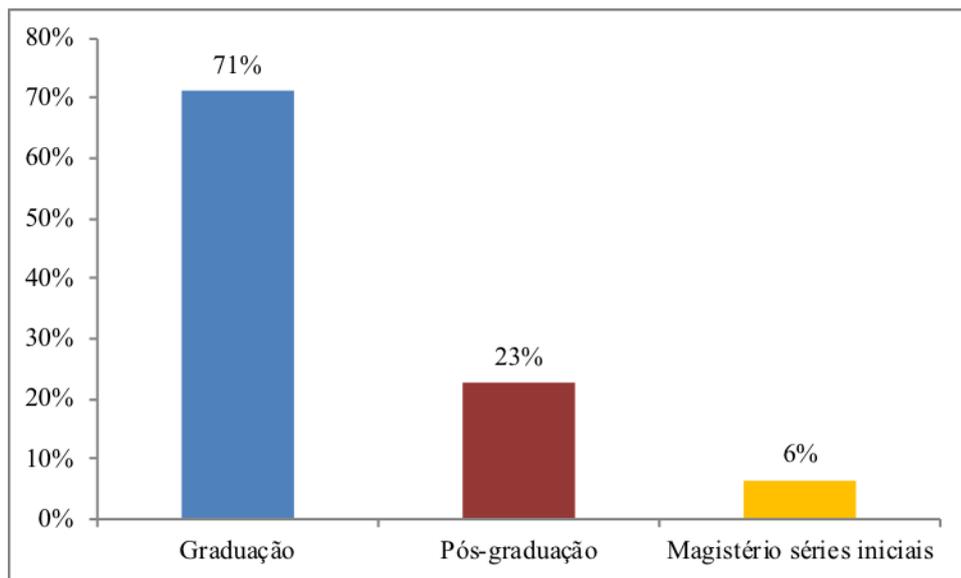


Gráfico 3: Grau de Escolaridade
Fonte: dados da pesquisa (2017)

Os resultados mostram que mais da metade dos entrevistados possui formação acadêmica, visto que atualmente um dos critérios para a admissão na função é possuir licenciatura em alguma área do conhecimento ou ser graduado em Pedagogia. A pequena parcela de professores leigos foi admitida no concurso de 2002, quando ainda era aceito o curso técnico em magistério, que permitia lecionar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Os professores que trabalham nas escolas municipais de São Luís/MA são admitidos através de concurso público. Quanto aos gestores, a maior parte ocupa a função como cargo de confiança, portanto, sem prestar nenhum tipo de seleção, alguns por indicação política. Durante a pesquisa, constatou-se que alguns não possuíam nenhuma formação para trabalhar com a educação infantil. Foram encontrados gestores formados em educação física e filosofia, os quais, durante a entrevista, demonstraram não ter conhecimentos básicos relacionados à

educação, legislação e elaboração de documentos escolares.

5.2 Concepções e práticas educativas das Unidades de Educação Básica

Nesta parte são analisadas as questões referentes às concepções e práticas dos profissionais de educação lotados nas cinco escolas pesquisadas (UEB-A, localizada no bairro Monte Castelo; UEB-B, localizada no bairro Lira/Madre Deus; UEB-C, localizada no bairro Centro; UEB-D, localizada no bairro Liberdade; e UEB-E, localizada no bairro Cambôa).

As técnicas utilizadas foram entrevistas e questionários, elaborados para obter informações acerca de assuntos relevantes para a pesquisa, como: o conhecimento da Lei nº 10.639/03 e dos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica para implementação na educação básica; entendimento sobre o patrimônio cultural afro-brasileiro; conhecimento, participação em cursos de formação, entre outras questões que serão analisadas a seguir.

5.2.1 Sobre a Lei nº 10.639/03

O início do questionário e das entrevistas correspondia ao conhecimento da Lei nº 10.693, sancionada em 21 de março de 2003. A Lei era uma tentativa de responder aos anseios do Movimento Negro, que há décadas vem lutando pela conscientização identitária da população negra e constituição de uma sociedade sem racismo e discriminação. Através da atuação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgão responsável em formular, coordenar e articular políticas e diretrizes voltadas para a promoção da igualdade racial no país, o governo federal instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas de história, literatura e artes.

A obrigatoriedade da Lei aplica-se ao ensino fundamental e médio, mas, por conta das lacunas e disparidades que também atingem a educação infantil, foi percebida que a legislação devia ser cumprida em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. Instituída há 14 anos, a Lei visa corrigir o currículo e levar para as escolas uma educação voltada para a melhoria das relações étnico-racial, fundamental para a formação de crianças, jovens e adultos.

Diante da necessidade da aplicabilidade nas instituições de educação de todos os níveis, os atores da pesquisa foram questionados se conheciam a Lei e o que ela regulamentava. Do total, 74% (n=23) relataram ter conhecimento sobre o que determinava a Lei e 26% (n=8) disseram já ter ouvido falar ou ter conhecimento superficial, mas não conhecem a fundo e precisavam se apropriar.

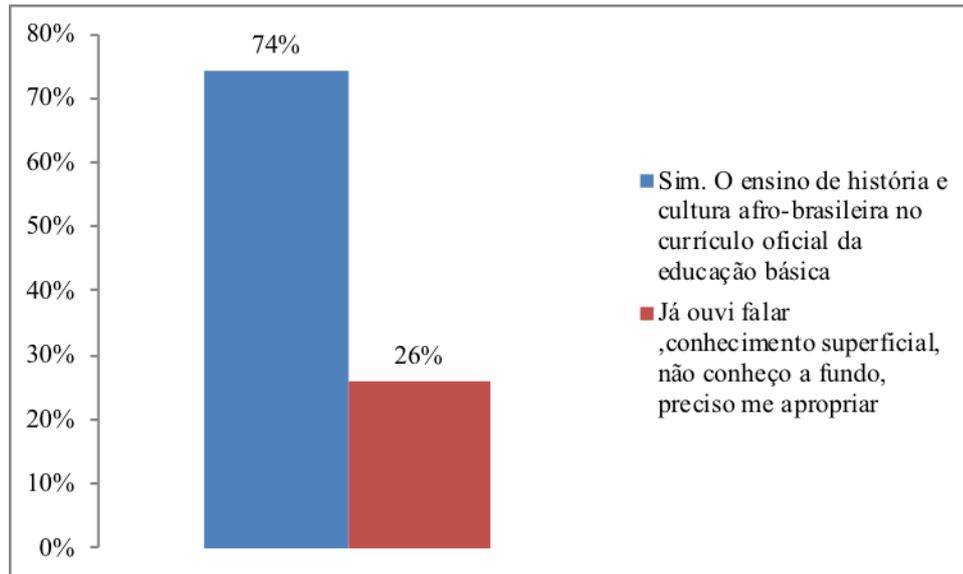


Gráfico 4: Conhecimento da Lei nº 10.639/03
Fonte: dados da pesquisa (2017)

Mesmo diante dos resultados, ressalta-se que o conhecimento da legislação não confere mudanças ou melhorias nas suas práticas, pois os profissionais podem negligenciá-la de forma consciente. Para Gomes (2008, p. 142), ainda existem muitos(as) educadores(as) que pensam que a discussão sobre relações raciais não é uma tarefa da educação, que é um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Segundo a autora, tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. Além disso, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é competência da escola discutir temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão de conteúdos historicamente acumulados, como se esses pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

5.3 Conhecimento dos documentos oficiais e de materiais de apoio pedagógico

A partir da sanção da Lei em 2003, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e de outras organizações, elaboraram alguns documentos e material apoio pedagógico com o objetivo de ajudar no cumprimento da legislação pelos sistemas de ensino. Foram construídos coletivamente, por meio da participação de especialistas, grupos de estudos e intelectuais com amplo entendimento sobre educação das relações étnico-racial e diversidade cultural na educação.

Outrossim, esses documentos constituem importantes fontes de estudo e pesquisa, capazes de subsidiar o fazer didático de professores que buscam um trabalho direcionado para novas práticas e perspectivas. Os documentos são:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004);
- Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006);
- Kit do projeto *A cor da Cultura* (2004);
- O livro *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil* (2014);
- *Educação Infantil: práticas promotoras de igualdade racial* (2012).

Todos os documentos e materiais pedagógicos citados estão disponíveis para consulta e *download* no site do MEC, portanto, são acessíveis a todo profissional de educação que busque informações sobre a educação das relações étnico-racial.

Diante do vasto suporte, os atores foram questionados se já haviam tido a oportunidade de ler os documentos oficiais que orientam a prática pedagógica para implementação da Lei nº 10.639/03. O Gráfico 5 mostra que 87% (n=27) responderam não terem nenhum acesso e 13% (n=4) responderam que sim e citaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana-2004, bem como o projeto *A cor da cultura*.

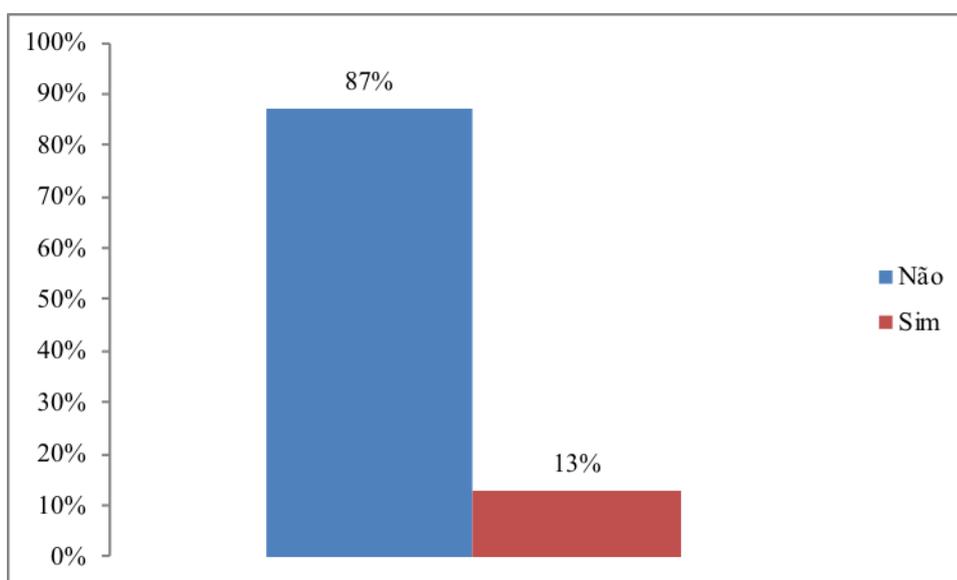


Gráfico 5: Acesso aos documentos oficiais que orientam a implementação da Lei nº 10639/03 na educação básica

Fonte: dados da pesquisa (2017)

Infelizmente, os professores, gestores e técnicos das escolas pesquisadas desconhecem

a existência de diretrizes, orientações e livros que são essenciais para ministrar conteúdos, elaborar projetos didáticos e desenvolver atividades relacionadas ao patrimônio cultural afro-brasileiro. Essa falta de suporte teórico e metodológico pode resultar em trabalhos pedagógicos distorcidos e estereotipados.

5.4 Capacitação profissional

Assim como os materiais de apoio pedagógico, a participação em cursos, seminários e palestras são essenciais para que os profissionais de educação se apropriem de informações, socializem ideias e tirem dúvidas referentes ao trabalho com a história e a cultura afro-brasileira. Esse contato preenche lacunas deixadas pelo processo de formação escolar e acadêmica para que possam atuar de forma segura.

Diante da necessidade de capacitação profissional para abordar temáticas referentes à história e à cultura afro-brasileira, os profissionais da educação foram questionados se já haviam participado de eventos, palestras ou cursos de formação que viabilizasse o trabalho com a Lei nº 10.630/03. A maior parte, 90% (n=28), respondeu que não e somente 10% (n=3) responderam que sim, sendo que um participou do projeto *A Cor da Cultura*, um da formação continuada para educação das relações étnico-raciais da SEMED/São Luís e um do curso de aperfeiçoamento em gênero e diversidade.

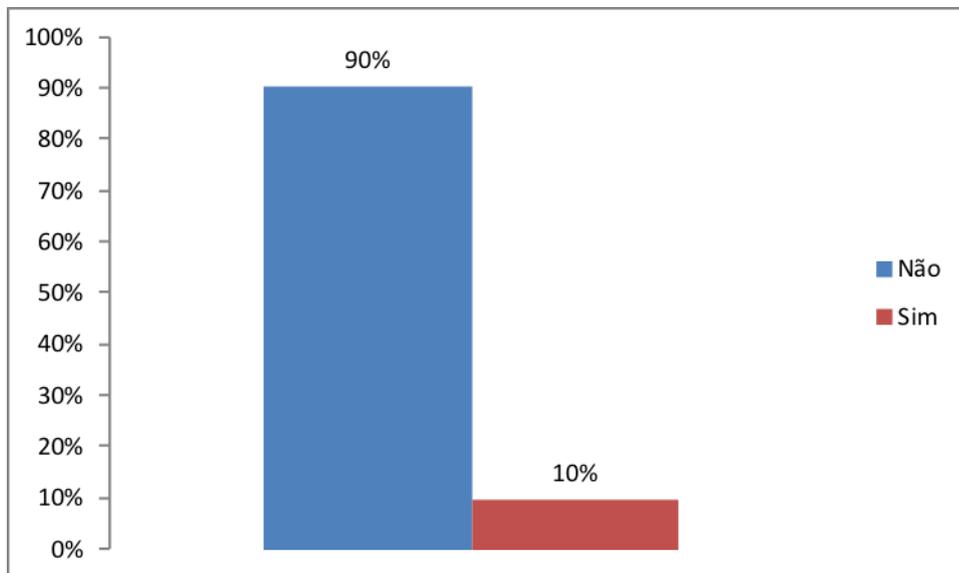


Gráfico 6: Participação de eventos
Fonte: dados da pesquisa (2017)

Embora a quantidade não corresponda às expectativas, visto que a Lei existe há mais

de 14 anos, o resultado demonstra que essa temática não interessa aos professores da rede, relegando-a à invisibilidade e às práticas pedagógicas irrelevantes e incapazes de surtir algum tipo de mudança. Inserir conteúdos que se referem diretamente à raça negra e afirmar o protagonismo negro não é tarefa fácil, em particular pelo racismo institucional e por exigir que o professor tenha uma postura de enfrentamento, algumas vezes solitária.

Em vista dessas dificuldades, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais destacam, entre as ações educativas e de combate ao racismo e à discriminação, a participação dos profissionais da educação em cursos de formação. Tais cursos são fundamentais para o trabalho com a história e cultura afro-brasileira e africana, pois é através deles que se obtêm as noções e bases teóricas de assuntos, como racismo, discriminação, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo e etc.

É necessário esclarecer que, apesar da pesquisa apontar um quantitativo irrisório de algum tipo de formação para abordar temáticas voltadas à história e à cultura afro-brasileira e africana, isso não impossibilita que os demais não consigam desempenhar um trabalho significativo e com bons resultados. O professor tem autonomia de buscar uma capacitação individual através de estudos e pesquisas em casa e na internet.

Esse percentual mínimo talvez se justifique pelo desinteresse de parte dos gestores, coordenadores e técnicos, já que a Secretaria Municipal de Educação oferece uma formação continuada em Educação para as Relações Étnico-Raciais dos Profissionais da Rede Municipal de Ensino, com opções de frequência em três turnos. A ausência também pode ser reflexo no cotidiano exaustivo de muitos profissionais que possuem uma jornada diária de oito a doze horas de trabalho para obter uma renda satisfatória.

A formação é divulgada através de *folders* (Anexo 3), reuniões com os gestores, e-mails e grupos sociais, onde são informados a respeito do curso, horários e data de início. A recomendação da SEMED é que cada escola envie um funcionário para que este seja um multiplicador no seu espaço de trabalho.

O curso é desenvolvido pelo Núcleo de Currículo, que possui uma coordenação de formação em educação para as relações étnico-raciais. As duas repartições fazem parte da Secretaria Adjunta de Ensino (SAED). A formação acontece ao longo de quatro meses e de modo presencial, com algumas atividades a distância. A carga horária é de 120 horas.

O curso está dividido em quatro módulos, porém descrevo abaixo somente os três primeiros módulos dos quais eu participei:

- **Modulo 1:** História e Cultura Africana

Textos estudados: *A África tem uma história. História Geral da África*, da UNESCO; *Por que estudar a história da África e do negro no Brasil hoje?*, de Kabengele Munanga; e o ponto de partida: O continente africano, de Elikia M'bokolo.

- **Módulo 2:** Movimento social negro, luta, resistência e organização negras no Maranhão.

Textos estudados: *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*, de Nilma Lino Gomes; *O movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e produção de saberes*, de Nilma Lino Gomes; e *O “atlântico negro” e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil*, de Almilcar Araújo Pereira.

- **Módulo 3:** Territórios Negros e Contemporâneos

Textos estudados: O movimento quilombola na baixada ocidental: história, memória e identidade de comunidades remanescentes de quilombos em Pinheiro, produzido por Maria da Conceição Pinheiro de Almeida; CONAQ: um movimento Nacional dos Quilombolas, de Ivan Rodrigues Costa; e Cartografia e Cultura: territórios dos remanescentes de quilombo na Brasil, de Rafael Sanzio Araújo dos Santos.

Para completar a formação é preciso que o profissional estude os textos dos quatro módulos e realize as atividades solicitadas. O curso traz informações essenciais não somente relacionadas à educação, mas à história da população negra, das personalidades e dos ícones afro-brasileiros, os quais parte da população desconhece. Os textos disponibilizados para estudo são capazes de nortear os profissionais para uma nova práxis, propiciando uma reflexão e um incentivo ao alcance de novas perspectivas educacionais, promovendo o respeito e a igualdade na escola.

A formação atende as recomendações do Parecer CNE-CP nº 03-2004 e a resolução CNE-CP que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. As recomendações deixam explícitas que:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CP/CNE 3/2004.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2004).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituído em 2009 pelo governo federal, tem o propósito de institucionalizar e promover a prática das referidas Diretrizes nos estabelecimentos escolares brasileiros. Também traz algumas atribuições às redes municipais de ensino:

a) Apoiar as escolas para implementação das Leis nº 10639/2003 e nº 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-Racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;

b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da Lei nº 10639/03 e Lei nº 11645/08;

c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando colaborativamente os atores para Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;

d) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Étnico-Raciais;

e) Articular apoio com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e da Lei nº 11645/08;

f) Realizar consultas junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

g) Desenvolver cultura de autoavaliação das escolas e da gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);

h) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste;

i) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial.

As formações ofertadas pela SEMED no ano de 2017 ocorreram no auditório da

Secretaria Municipal da Educação no bairro do São Francisco e no auditório da UEB Luiz Viana, localizado no bairro da Alemanha. Nos dias em que estive presente, teve pouca frequência, algumas formações, como a do turno da noite, tiveram a presença de apenas três professores.

O curso oferece material didático para estudo e pesquisa a serem feitas nas escolas, e é composto por um DVD com as histórias de heróis negros e da cultura afro-brasileira e dois livros da coleção *Síntese da História Geral da África*. O primeiro volume abrange da pré-história ao século XVI, e o segundo aborda do século XVI ao século XX.



Figura 1: Coleção Síntese da História Geral da África
Fonte: dados da pesquisa (2017)

A distribuição dos livros é feita pelo MEC que, em parceria com a UNESCO e a Universidade de São Carlos (UFSCar), desenvolveram o Programa Brasil África - histórias cruzadas, em consequência da Lei nº 10.639/03. A coleção foi elaborada por especialistas, sendo a maior parte africanos, e foge de concepções eurocêntricas e reducionistas que retratam a África. A formação também oferece aos participantes a coleção *A Cor da Cultura*.



Figura 2: Kit *A cor da cultura*
 Fonte: dados da pesquisa (2017)

Essa ação da Secretaria Municipal de Ensino de São Luís obedece ao Parecer CNE-CP nº 03-2004, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e recomenda aos sistemas de ensino e às entidades mantenedoras incentivo e criação de condições materiais e financeiras, assim como o provimento das escolas, professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação.

Ao fim dos quatro módulos, ocorre um seminário, quando são apresentadas as ações dos gestores e professores nas escolas, a partir da participação no curso.

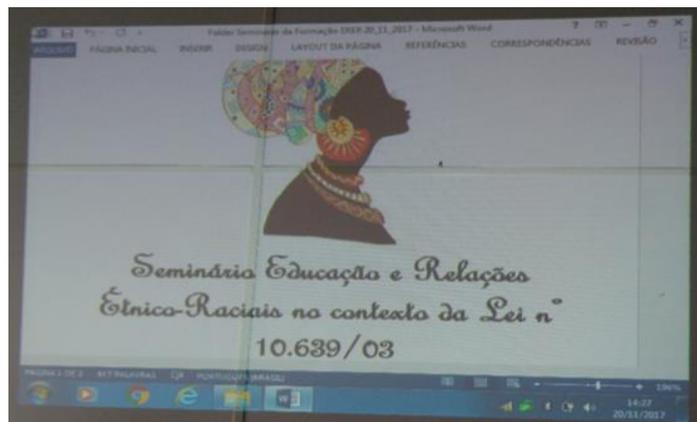


Figura 3: Seminário realizado na SEMED no dia da consciência negra
 Fonte: dados da pesquisa (2017)

Mediante a necessidade de apoio teórico e metodológico, os entrevistados foram questionados se as escolas possuíam material de apoio pedagógico para auxiliá-los na elaboração de atividades e projetos didáticos voltados à valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro. Do total, 39% (n=12) responderam que suas instituições possuem livros de histórias infantis, 26% (n=8) possuem o kit *A Cor da Cultura* e 35% (n=11) responderam que suas

escolas não possuem nenhum material.

Tabela 1: Distribuição dos materiais de apoio disponibilizados segundo atores pesquisados. São Luís – MA

Material de apoio pedagógico disponível nas escolas A-E	n ^o	%
Livros de histórias infantis	12	39%
A Cor da Cultura	8	26%
Não possuem	11	35%
	31	100%

Fonte: dados da pesquisa (2017)

Ao analisar as respostas desta questão, percebeu-se que existiam alguns desencontros relacionados ao conhecimento da existência de material didático na escola. Alguns gestores responderam que havia o kit *A Cor da Cultura*, mas alguns professores alegaram desconhecer. Em uma das instituições o gestor (a) respondeu que a escola possuía o kit, e ao conversar com a professora, ela relatou que haviam levado todos os livros.

A escola (A), além de ter o kit *A Cor da Cultura*, também possuía a revista *Construir Notícias* que tem como matéria de capa as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Na mesma instituição uma das professoras possuía o livro *A África esta em nós*, uma das publicações voltadas à educação mais completas, com textos que abordam os aspectos culturais, étnicos, artístico e geográfico do continente africano. O material também traz informações sobre a herança africana e o patrimônio cultural afro-brasileiro, como: a culinária, as religiões, folguedos, linguagens, gestos, danças, instrumentos musicais entre outros.

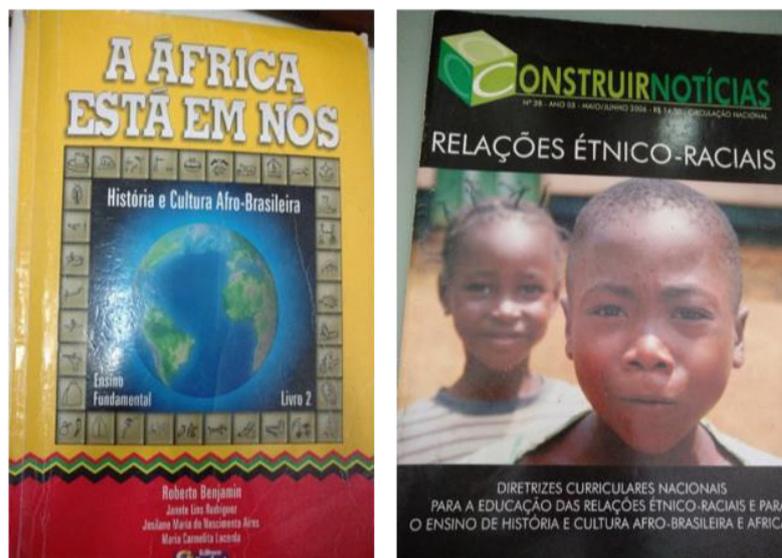


Figura 4: Material de apoio encontrados na escola (A)
Fonte: dados da pesquisa (2017)

Das cinco escolas pesquisadas, três possuíam o kit *A Cor da Cultura*, entre as três, duas desenvolviam projetos didáticos direcionados a história e cultura afro-brasileira. A terceira escola, o gestor (a) respondeu que o material estava guardado porque a professora que fez a formação saiu da escola e as demais não se interessam pela temática étnico-racial.

Os livros infantis citados pelos entrevistados são paradidáticos e não fazem referência direta ao patrimônio cultural afro-brasileiro, mas podem ser aproveitados com a criatividade do professor para adentrar em assuntos referentes à herança africana. Alguns deles chegaram à escola através do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) da educação, outros foram adquiridos pelo próprio professor.

Dentre os títulos, encontram-se histórias infantis com personagens negros e contos africanos.

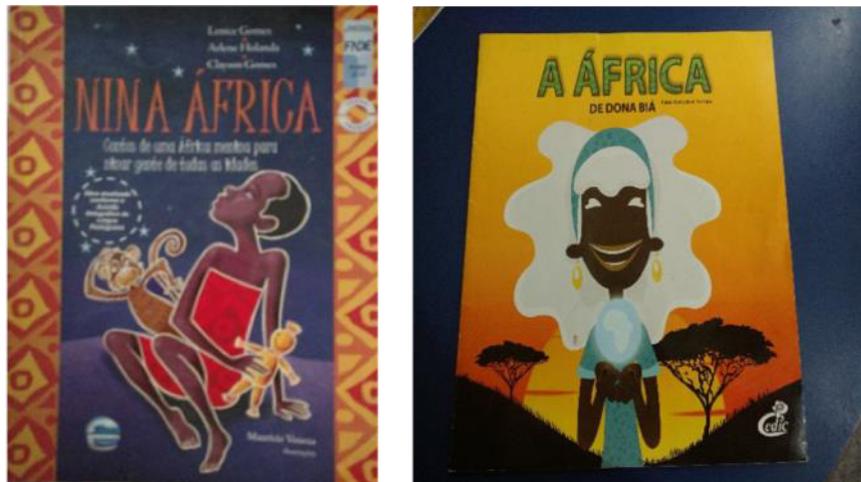


Figura 5: Alguns dos livros encontrados nas escolas
Fonte: dados da pesquisa (2017)

A utilização de livros paradidáticos pode ser uma forma de mostrar a criança um outro universo e novas paisagens, trazendo enredos que possibilite refletir e que agregar conhecimentos. A leitura de contos africanos amplia a imaginação das crianças, e demonstra que existem outros hábitos e costumes que se insere no contexto cultural ao qual herdamos dos africanos.

Histórias com personagens negros, possibilita os alunos afrodescendentes se identificar com os personagens, mas a escolha dos títulos deve ser de forma cuidadosa, pois alguns livros podem representar os negros de forma pejorativa, ridicularizando características físicas como a textura do cabelo e a cor da pele, fazendo a criança construir uma imagem negativa sobre si.

5.5 Análise das entrevistas e questionários

Após a apresentação de alguns dados da pesquisa pelos gráficos anteriores, dá-se início nesta seção à análise das entrevistas e questionários, verificando o entendimento e a percepção acerca dos assuntos abordados nas perguntas. Vale ressaltar que o trabalho preservou a fidelidade das interpretações das falas, sendo que, para isso, foi feita a composição dos resultados pela redação.

Redigir significa, na análise qualitativa, a sua concretização: há a eleição de tópicos e temas, uma seqüência de narrativa ancorada na literatura e nas próprias verbalizações dos sujeitos, em que o cuidado com a linguagem fica por conta de elaborar uma redação coerente e fluida que encaminhe o leitor para a compreensão, análise e crítica do texto (ARIES, 1973 apud ALVES; SILVA, 1992).

Para facilitar a compreensão e a organização das respostas, os atores estão divididos em: Gestor A, Gestor B, Gestor C, Gestor D e Gestor E. A divisão foi a mesma para os técnicos: Técnico A, Técnico B e Técnico C; e para os professores: Professor A, Professor B, Professor C, Professor D, Professor E. Para especificar os grupos, foi utilizada a letra “G” para os gestores, “T” para técnicos e “P” para os professores.

5.5.1 O patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil descrevem o currículo como um conjunto de práticas que buscam articular experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Mediante essa orientação, perguntei aos entrevistados se o patrimônio cultural afro-brasileiro se encontrava inserido no currículo da sua instituição e de que forma.

Quadro 3: O patrimônio cultural afro-brasileiro se encontrava inserido no currículo da sua instituição e de que forma?

Entrevistados	Respostas
GC	“Sim está, mas sempre esse trabalho a gente faz já pro final do ano, todo ano”.
TB	“Sim através de conteúdos, projetos e temáticas relacionadas ao assunto”.
PA	“Sim, está inserido no currículo através do Projeto “Africanidade”.

Através das respostas acima e da pesquisa de campo onde houve a oportunidade de

dialogar com os atores e conhecer os trabalhos desenvolvidos pelas instituições, ficou evidente que o patrimônio cultural afro-brasileiro é contemplado pelo currículo das escolas somente no período das datas comemorativas. Pude ter essa constatação quando quis iniciar a pesquisa no início de setembro e fui informada por algumas escolas que os projetos relacionados à etnicidade e cultura afro-brasileira só teriam início a partir da Semana da Consciência Negra, última semana do mês de novembro. Nos outros meses do ano o patrimônio cultural afro-brasileiro fica relegado ao esquecimento.

As intuições alegam que as temáticas que se referem à cultura e a história afro-brasileira são abordadas de forma espontânea ao longo do ano letivo. De certo, nos documentos escolares analisados não foi encontrado planejamentos e nem projetos que fizessem alguma referência ao patrimônio cultural afro-brasileiro fora da Semana da Consciência Negra.

Na escola (B), o projeto denominado “Africanidade” deveria ter sido iniciado em outubro, visando ser encerrado no dia vinte de novembro em virtude da data comemorativa.

O Dia da Consciência Negra²¹ é, sem dúvida, uma oportunidade para inserir a cultura afro-brasileira no espaço escolar e trazer à memória a história de Zumbi dos Palmares e todo o passado de luta e resistência da população negra que perdura os dias atuais.

Entretanto, o patrimônio cultural afro-brasileiro não pode ficar limitado a uma época do calendário. Os africanos e afro-brasileiros deixaram uma herança cultural e histórica rica e diversa, que pode ser utilizada de forma lúdica e interdisciplinar durante todo o ano letivo, contribuindo para o desenvolvimento das dimensões motora, socioafetiva, cognitiva e psicológica da criança.

5.5.2 Entendimento sobre o patrimônio cultural afro-brasileiro

Para que o patrimônio cultural afro-brasileiro seja inserido no currículo da escola é preciso que os professores tenham conhecimento sobre sua origem e formação, bem como sobre a historicidade dos seus elementos, manifestações e representações, de forma que não ocorram falhas a respeito das informações repassadas e nem acentuem preconceitos já existentes na sociedade. Mediante tal afirmativa, os participantes desta pesquisa foram questionados sobre o entendimento ou conhecimento sobre o patrimônio cultural afro-brasileiro. As respostas foram:

²¹ A data foi estabelecida pela Lei nº 10.639, no dia 9 de janeiro de 2003. Foi escolhida a data de 20 de novembro, pois foi nesse dia, no ano de 1695, que morreu Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares. Fonte: Portal de Pesquisas Temáticas e Educacionais: https://www.suapesquisa.com/datascomemorativas/dia_consciencia_negra.htm Acesso em: 05 mar. 2018.

Quadro 3: Tem entendimento ou conhecimento sobre o patrimônio cultural afro-brasileiro?

Entrevistados	Respostas
GE	“Patrimônio cultural é tudo que... se diz vamos dizer da fundação do Brasil porque muitos acham que o Brasil, vamos dizer... foi fundado por portugueses, mas já tinha uma raça aqui dentro do Brasil tinha os índios, tem os negros que vieram pra ser escravos e tudo o que eles trouxeram para o nosso país, especificamente para a nossa cidade é patrimônio, a forma de pentear, as danças, a culinária, poucas pessoas sabem, mas a culinária que a gente utiliza hoje em dia aqui em São Luís ela é afro, né, poucas que eu acredito que sejam de origem portuguesa, porque quem era as cozinheiras eram os escravos né, e negros, índios e através deles é que a gente construiu a cultura da nossa cidade”.
TC	“Conheço algumas manifestações culturais, religiosas, músicas, danças, culinária. Heranças riquíssimas que fazem parte do nosso cotidiano”.
PB	“Pouca coisa, tipo no meio musical, culinária e dança”.

Nesta análise verifica-se que o conceito de patrimônio ainda é restrito. É preciso que os profissionais percebam que o patrimônio é algo que traz significado a uma comunidade ou população. Nele também se inserem as características físicas herdadas, lugares, personalidades, história e tudo que se relaciona à memória de um povo.

Através da primeira resposta, notamos que a história do negro está cercada de distorções por conta dos condicionamentos mentais que minimizam a participação dos negros na sociedade brasileira e restringem o papel de escravo. Recomendo que, antes de iniciar o trabalho relacionado ao patrimônio cultural afro-brasileiro, as escolas façam pesquisas, estudos e formações para que não ocorram erros nas ações desenvolvidas.

5.5.3 A necessidade do trabalho com temáticas que abordem o patrimônio cultural afro-brasileiro

Compreendendo a noção de patrimônio cultural afro-brasileiro dos entrevistados, foi questionado se os participantes consideravam necessário trabalhar com a temática na educação infantil. As respostas seguem no Quadro 4:

Quadro 4: Você considera necessário trabalhar com temáticas que abordem a patrimônio-cultural afro-brasileiro na educação infantil?

Entrevistados	Respostas
GD	“Extremamente importante, é necessário, porque...aumentar a autoestima das crianças, que as vezes não se enxergam na publicidade, elas precisam se reconhecer enquanto participantes de uma comunidade gigantesca no Brasil, certo e ... elas precisam se ver isso, isso vai aumentar a autoestima delas e a gente precisa aumentar a autoestima das crianças da rede municipal, precisa porque elas não se sentem pertencentes, não tem a noção de

Entrevistados	Respostas
	pertencimento ao ambiente, certo, elas não tem a noção de que elas precisam conservar o patrimônio cultural delas, porque, porque esse patrimônio não é trabalhado, mas a partir do momento que a gente insere esse conteúdo no dia a dia da escola, elas começam a perceber, se perceber pertencentes a isso, se a gente <i>ta</i> numa escola predominantemente é... com muitas crianças negras, mas não tem nada que trabalhe o conteúdo de origem delas, que, não trabalhe essa origem delas é complicado, porque elas não vão se...vão continuar longe dessa nossa noção de pertencimento, vão continuar com a autoestima lá embaixo, certo, por não se verem no conteúdo que é trabalhado com elas, então é necessário trazer isso”.
TE	“Sim, porque desde cedo aprendem a valorizar a história, as lutas, a identidade, a não fomentar atitudes preconceituosas”.
PC	“Sim, além do aluno descobrir a sua identidade, seus costumes, crenças e desenvolver atitudes de não preconceito, ‘discriminação’ em todas as esferas da sociedade”.

Os profissionais demonstraram reconhecer que a vivência com o patrimônio cultural afro-brasileiro no cotidiano da escola colabora para a formação da identidade e autoestima das crianças negras. Além do contato com suas origens e referências que despertam a noção de pertencimento racial, os entrevistados são conscientes de que a história e a cultura africana e afro-brasileira, quando inseridas na educação infantil, são capazes de favorecer o respeito à diversidade racial.

5.5.4 Preconceito contra a história e a cultura afro-brasileira na escola

Como exposto no capítulo três, o vasto universo que compreende a cultura e as religiões de matriz africana, quando levado a adentrar o ambiente escolar, é capaz de fazer emergir conflitos provenientes do imaginário popular, onde quase sempre são atingidos de preconceitos, visto que o entendimento sobre a origem e o significado do patrimônio cultural afro-brasileiro são distorcidos.

Por via dessa problemática, foi perguntado aos atores se suas respectivas escolas enfrentam ou já enfrentaram dificuldade ao trabalhar com a história e a cultura afro-brasileira. As respostas estão dispostas no Quadro 5:

Quadro 5: A escola enfrenta ou já enfrentou algum tipo de dificuldade ou preconceito para trabalhar com temáticas relacionadas à história e cultura afro-brasileira?

Entrevistados	Respostas
GA	“Preconceito não, estranheza de alguns pais durante as ações do projeto e por estarmos trazendo é... assuntos que ao ver né na compreensão dos pais, é diferem da... de um ensino de educação infantil, mas até nos entendemos que é por conta deles realmente não terem é ...formação, terem conhecimento, então alguma estranheza, mas até o momento não”.

Entrevistados	Respostas
TC	“Acredito que não. Estou a pouco tempo aqui, mas nunca soube de nenhum relato”.
PE	“Sim. Dificuldade e preconceitos com os próprios pais, ao não aceitar a participação de seus filhos em atividades pontuais e pedagógicas como: dança do tambor de crioula. Bem como falta a oferta também de qualificação para os professores”.

Os relatos do gestor(a) da Escola A revelam o contexto cultural e religioso ao qual a escola está inserida. Situada no bairro do Monte Castelo, onde familiares das crianças participam de várias manifestações afro-brasileiras, a instituição recebe apoio da comunidade que prestigia as atividades desenvolvidas no projeto, que é realizado anualmente. Além de prestigiarem o trabalho da escola, os pais colaboram com a confecção das roupas.

Quanto à Escola E, apesar de estar localizada em um bairro popular e de predominância racial negra, existe de fato uma problemática relacionada à tentativa de distanciamento das origens culturais e raciais. Assim como os pais demonstraram rejeição ao tambor de crioula, não deixando que seus filhos participassem, o gestor(a) também relatou que, ao tentar colocar a capoeira na escola, não obteve sucesso.

[...] aqui na escola inclusive a gente tenta inserir constantemente a capoeira, na época que eu coloquei a capoeira aqui, é... pra minha surpresa alguns pais não deixaram seus filhos participar, muito embora alguns queriam participar e pra minha surpresa ainda alguns pais diziam era que a capoeira era algo de bandido e aí a gente começou a trabalhar com os pais que não tinha nada a ver, a capoeira é algo que vem das nossos descendentes (*ele quis dizer antecessores*) e que poderia ajudar inclusive na disciplina das crianças em todas as maneiras, em todas as brincadeiras a gente tenta resgatar aquelas brincadeiras antigas e as brincadeiras que eram usadas antigamente dos nossos descendentes.

Atualmente, a escola desenvolve um projeto onde as crianças da comunidade fazem aulas de ballet, uma cultura europeia bem distante da realidade da comunidade. A dança tem grande procura e os responsáveis empenham-se em levar as crianças e aguardá-las. De acordo com Hall (2009), esse cenário é decorrente do elitismo cultural que continua fazendo parte do senso comum, causando desprezo pelo popular. Conforme o autor, o eurocentrismo ainda está vivo nos pressupostos e discursos da mídia e da cultura de massa, pois a história colonialista se revela nos discursos públicos contemporâneos.

Outra problemática relatada pelo gestor(a) corresponde à não aceitação do tom de pele. Mesmo que a escola esteja localizada em uma região que foi ocupada por ex-quilombolas oriundos da cidade de Alcântara/MA, e ter famílias que são majoritariamente afrodescendentes, as mães não aceitam serem chamadas de negras.

O que eu mais me surpreendo também e que eu bato muito na tecla aqui com as mães inclusive nas reuniões, é a questão delas não se identificarem como negras e a gente ver nitidamente que a pessoa é negra, não sei se é por motivo de vergonha aí algumas dizem pra mim eu não sou preta e a gente ver que a raça dela, a cor tá lá dizendo tudinho, as vezes a gente fica meio receoso de falar porque a gente fica com medo da pessoa acusar a gente de racismo, né...

Diante dos conflitos pessoais que impossibilitam o desenvolvimento das ações da escola, é preciso buscar caminhos a serem percorridos em direção da elucidação, de forma que a instituição mude esse cenário e siga desempenhando seu papel, ofertando uma educação de qualidade às crianças matriculadas. Para a solução dos casos descritos acima, é preciso a ajuda de pessoas capacitadas. O gestor(a) pode solicitar a visita de especialistas em educação das relações étnico-raciais, de membros da SEMED, do Movimento Negro, de organizações negras ou do NEAB para dialogar com os pais e ajudá-los na formação da sua identidade e autoestima. Essas instituições e entidades têm legitimidade para trazer informações referentes às manifestações culturais afro-brasileiras.

O corpo escolar também deve buscar alternativas para a elucidação e ensinar os alunos, pais e responsáveis a compreenderem que a escola é um espaço que abraça a diversidade e não é conivente com a ignorância e o preconceito. As discussões devem fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que deve ser construído de modo coletivo, ouvindo sugestões e ideias dos campos administrativos (gestão da escola e secretária de educação) e da comunidade escolar (alunos, professores, pais e moradores das proximidades). Somente assim as ações e os procedimentos estabelecidos podem ser almejados em conjunto.

De acordo com o art. 14 da LDB, os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, em consonância com suas peculiaridades e seguintes princípios: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Dessa forma, a escola deve afirmar-se como um espaço democrático e comprometer-se com a diversidade que circunda a instituição. O PPP também deve conferir autonomia às unidades de educação e, por isso, deve ser elaborado para contemplar a sua individualidade dentro de um sistema educacional, levando em consideração os aspectos sociais, econômicos e culturais da comunidade ao qual está inserida, traçando metas e objetivos capazes de solucionar as adversidades que fazem parte do cotidiano da instituição.

Para Rossi (2004), o desafio da escola é construir um projeto emancipatório, transformador, que valorize a sua cultura e identidade, e que supere uma visão meramente

burocrática, reguladora e disciplinadora do PPP. Embora o documento reforce as individualidades da instituição, na sua elaboração teórico-conceitual, a escola deve afirmar-se como um espaço democrático e comprometer-se com a diversidade que circunda a instituição. Nele deve conter os projetos didáticos que irão ser desenvolvidos ao longo do ano letivo, bem como os temas escolhidos, os quais devem vislumbrar o desenlace das problemáticas diagnosticadas e descritas no PPP, não podendo estar descontextualizados com os objetivos da escola.

5.5.5 Os Projetos Políticos Pedagógicos e os Projetos Didáticos

Considerando esse tópico, os entrevistados foram questionados se o Projeto Político Pedagógico da instituição orientava a elaboração de projetos e a inserção de conteúdos didáticos que contemplassem a Lei nº 10.639/03. Seguem abaixo as respostas:

Quadro 6: O Projeto Político Pedagógico orienta a elaboração de projetos e a inserção de conteúdos didáticos para contemplar a Lei nº 10.639/03?

Entrevistados	Respostas
GC	“Olha, como eu te falei, o nosso PPP ‘tá’ muito desatualizado, por isso é que nós precisamos atualizar porque quando ele foi atualizado, quando eu cheguei aqui nessa escola, eu cheguei em 2013, esse projeto, e ele é de 2007, o PPP, aí a gente atualizou e desde essa época não se fez mais atualização, então... na verdade nós não tínhamos ainda vivenciado essas questões que nós, como eu já te relatei, mas é nossa intenção”.
TE	“Sim, o PPP da escola foi elaborado com essa preocupação respeitar a diversidade e adaptar o trabalho desenvolvido na escola à realidade dos alunos, onde muitos são afrodescendentes e vivenciam essa cultura”.
PA	“Desconheço o PPP da escola”.

Das cinco unidades de educação básica pesquisadas, somente três (B, C e E) possuem Projeto Político Pedagógico. Dessas três escolas, alguns professores, ao responderem ao questionário, alegaram desconhecê-lo.

Essa constatação é grave, capaz de comprometer a oferta de um trabalho de qualidade pela escola. Quando não existe a participação dos docentes na elaboração do PPP, ou os professores não têm oportunidade de ler o documento, eles não saberão qual a visão e a missão da escola, nem os princípios que norteiam a ação didático-pedagógica, os anseios, os procedimentos e os objetivos da instituição. Como consequência, cada docente passa a agir de uma forma, gerando desencontros.

O PPP deve ser atualizado anualmente e avaliado para constatar os objetivos alcançados, as falhas e os desafios para o ano subsequente. Sem essas etapas, o documento cumpre o papel meramente burocrático.

5.5.6 Escola A

O Projeto Político Pedagógico da escola A não pode ser analisado, porque o documento, de acordo com o gestor(a), foi levado por uma funcionária da SEMED e não foi devolvido. No entanto, o PPP já se encontrava em processo de reelaboração.

Apesar de não possuir o PPP, a escola A desenvolve anualmente um projeto didático direcionado à valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro desde 2013, após uma das professoras da instituição ter participado do curso *A Cor da Cultura*. Outro fator desencadeante da idealização do projeto foi o preconceito racial que atingia uma aluna negra em sala de aula, causando tristeza e baixa autoestima para a criança.

A problemática foi determinante para a busca por estratégias que pudessem despertar o respeito à pessoa negra e à diversidade étnico-cultural. O projeto denominado *Africanidades* ficou permanente no calendário da escola, sendo executado no segundo semestre do ano letivo como parte da comemoração do Dia da Consciência Negra. Em 2017, o mesmo foi reformulado com a inclusão de novas temáticas e passando a receber o título de *A África em nós* (Anexo 4).

O projeto tem como objetivo principal levar as crianças a conhecer a cultura africana e suas influências na constituição do povo brasileiro, assim como fomentar o respeito pela diversidade étnico-racial brasileira. Segundo o gestor(a), o documento escolar foi elaborado a partir do estudo do material *A Cor da Cultura*. Ao analisar o projeto, não foi verificada nenhuma referência a um dos livros pertencentes ao kit *A Cor da Cultura*.

O projeto temático desenvolvido pela escola não possui referencial teórico, somente uma pequena justificativa, objetivos geral e específico, cronograma, avaliação e referência do livro *A história dos povos indígenas e afro-brasileiros*, do autor Sergio Vieira Brandão.

Para o desenvolvimento do projeto, a UEB foi ornamentada com cartazes e painéis, os quais foram fixados na entrada da escola, avisando à comunidade sobre as ações a serem realizadas, conforme as imagens abaixo.



Figura 6: Cartaz com o nome do projeto
 Fonte: dados da pesquisa (2017)



Figura 7: Painel com imagens de personalidades negras
 Fonte: dados da pesquisa (2017)

As atividades a serem desenvolvidas estão organizadas em sequência didática. Cada turma possui uma temática escolhida em consenso com a professora e com as necessidades de cada turma. Abaixo, estão elencadas algumas das atividades desenvolvidas na culminância do projeto realizado no dia 20 de dezembro de 2017. Os detalhes sobre o desenvolvimento e as etapas do projeto estão detalhados no projeto em anexo (Anexo 4).

- CRECHE: Brinquedos e brincadeiras de origem africana



Figura 8: Mural com gravuras de brincadeiras de origem africana e afro-brasileira e crianças da escola brincando de amarelinha (brincadeira de origem africana)

Fonte: dados da pesquisa (2017)

- INFANTIL I: Plantas medicinais



Figura 9: Exposição e degustação de chás feitos com plantas utilizadas pelos negros

Fonte: dados da pesquisa (2017).

- INFANTIL II: Sons e Ritmos e Dança/Lenda do Maculelê



Figura 10: Cartaz com a lenda do maculelê utilizado em sala de aula e crianças apresentando a dança do maculelê no pátio da escola

Fonte: dados da pesquisa (2017)

- INFANTIL II: O Canto das Três Raças



Figura 11: Painel utilizado em sala de aula para abordagem da temática e apresentação da música O Canto das Três Raças, feita pelos alunos
Fonte: dados da pesquisa (2017)

- INFANTIL I: Vocabulário de origem afro-brasileira



Figura 12: Gravuras com palavras do vocabulário de origem afro-brasileira
Fonte: dados da pesquisa (2017)

O trabalho da instituição é referência na rede municipal de ensino. Foi notório o comprometimento do gestor(a) e das professoras, que se demonstraram interessadas em trabalhar com as temáticas. A sequência didática, os planejamentos, as atividades desenvolvidas (Anexo 5) na turma e a culminância revelam que a abordagem feita ao patrimônio cultural afro-brasileiro não é superficial. Existe a preocupação com o entendimento que deve ser gerado, levando os alunos a interrogarem, pesquisarem e perceberem que o patrimônio é herança e pode ser encontrado no dia a dia, como também está em cada um dos cidadãos deste país, sendo ele negro, pardo ou branco. Outro fator que deve ser mencionado é que as temáticas foram contextualizadas com as áreas do conhecimento, como: artes visuais, linguagem oral e escrita e natureza e sociedade.

Através do discurso dos atores da escola, percebi a preocupação em construir um ambiente favorável ao respeito e à diversidade étnica e cultural, bem como de contemplar a herança africana para que os alunos construam sua autoestima e respeitem as diferenças encontradas na sociedade.

5.5.7 Escola B

Assim como a escola anterior, o Projeto Político Pedagógico da Escola B também se encontra desatualizado. Apesar de possuir o ano de 2017 na capa e na introdução, o texto do tópico concepção de educação e de práticas escolares reporta às atividades ocorridas em 2014. O documento pauta-se teoricamente em Piaget, Vygotsky e Wallon e cita a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), mas não se refere às Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Os projetos citados pelo PPP são: Cidadania em todo lugar e Higiene e bem-estar.

Examinando o documento, foi identificada a existência de uma preocupação relacionada ao processo de ensino-aprendizagem na área de linguagem e escrita.

Os princípios que norteiam todas as nossas ações pedagógicas referem-se aos objetivos específicos que intentamos alcançar, dessa forma, temos a melhoria na aprendizagem dos alunos em pontos fundamentais para a sua formação, especificamente nos domínios dos códigos de linguagem oral e escrita. Também, o desenvolvimento da capacidade de aprender a estudar, refletindo sobre a realidade o seu redor, aumentando assim, sua autonomia cognitiva.

A instituição reitera sua preocupação com a aprendizagem dos códigos linguísticos, inserindo no processo os conhecimentos de leitura e escrita, considerados necessários para uma boa inserção na etapa subsequente.

Dentre os fatores mais preocupantes na formação do aluno no ano anterior estava o nível de aprendizagem dos alunos, resultado de um letramento com relativo grau de dificuldades na Educação Infantil. Apesar de ser comum a dificuldade de progressão para a 1ª etapa do Ciclo de Alfabetização, observamos que tais carências são resultado das dificuldades na apreensão dos códigos de linguagem oral e escrita. Mas, ainda assim, quando pensamos a formação integral do aluno sempre levamos em consideração a superação de entraves e, esse, foi um dos objetivos que priorizamos ao longo de 2013.

Apesar da escola centralizar o trabalho didático-pedagógico na preparação dos alunos para o ensino fundamental, a UEB começou a desenvolver um projeto denominado *Africanidades*, voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais e adequação do seu

currículo às determinações da Lei nº 10.639/03 (Anexo 6).

Vale ressaltar que com este projeto didático a comunidade escolar deseja sensibilizar, enriquecer e tornar concretas atitudes à lei 10.639/03 de modo que a escola empregue uma metodologia positiva de tratamento pedagógico da diversidade racial que visualize com dignidade o povo negro e não negro brasileiro.

De acordo com o documento didático-pedagógico, o objetivo é ajudar os alunos a conhecerem a constituição do povo brasileiro por meio da historicidade de nossas matrizes genealógicas, valorizando e respeitando as adversidades culturais (vocabulário, sons, ritmos, danças, brincadeiras, religião, símbolos, saberes medicinais, contos, vestimentas e acessórios, animais africanos), as relações humanas, fomentando ações afirmativas em nosso cotidiano, promovendo mudanças atitudinais frente à temática ético-racial.

O projeto foi elaborado pela técnica da escola e as temáticas foram escolhidas pelas professoras, de acordo com a necessidade das crianças. Está estruturado com uma pequena justificativa, objetivos, uma sequência didática com subtemas a serem trabalhados por turma e não possui referência. O cronograma inicial prescrito, estruturado para começar e terminar em novembro, não pode ser cumprido em decorrência de alguns fatores, como: mudança constante dos docentes, falta de professor por motivo de doença e calendário escolar atrasado pelas greves.

Diante dos fatos, alguns assuntos não foram trabalhados em sala e a culminância ocorreu no dia 22 de janeiro de 2018. Para essa ocasião, a escola foi decorada com painéis e as atividades foram realizadas pelas crianças. Assim como na escola anterior, os detalhes sobre o desenvolvimento e as etapas do projeto estão detalhados no projeto em anexo (Anexo 6).



Figura 13: Painel com o nome do projeto
Fonte: dados da pesquisa (2018)

Algumas das temáticas e das atividades desenvolvidas seguem abaixo:

- Contos Africanos



Figura 14: Mural de contos/boneca negra utilizada para contagem de histórias
Fonte: dados da pesquisa (2018)

- Danças afro-brasileiras

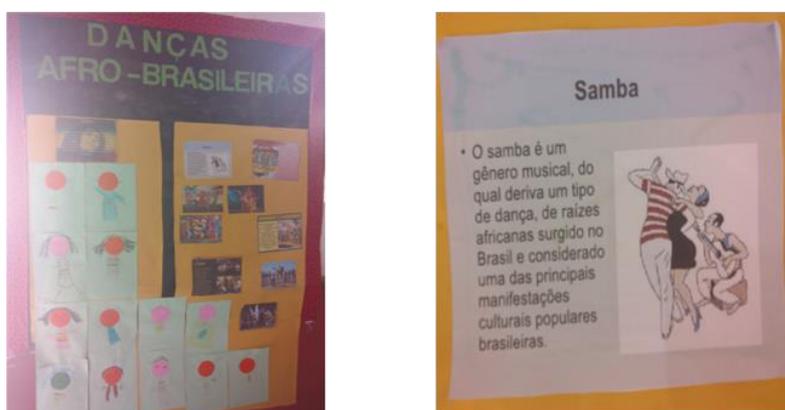


Figura 15: Gravuras e informações sobre danças (afro-brasileiras)
Fonte: dados da pesquisa (2018)



Figura 16: Grupo de crianças apresentando as danças afro-brasileiras no pátio da escola
Fonte: dados da pesquisa (2018)

Através da investigação, pode-se acompanhar desde a idealização do projeto, sua aplicação no cotidiano escolar e a culminância, ficando constatado que a UEB inseriu as temáticas em forma de conteúdo curricular, planejando as atividades de maneira diferenciada e lúdicas, contemplando diversas áreas do conhecimento (Anexo 7).

5.5.8 Escola C

O Projeto Político Pedagógico da Escola C foi reformulado pelo corpo escolar em 2013 e estava desatualizado. Dentro do seu marco teórico, a escola fundamenta-se em Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro e Alarcão (2001). Esse último autor ressalva os tipos de escolas que são desejadas, entre elas:

- Escolas com espaço de convívio, de desporto, de cultura de trabalho, de inovação e experimentação;
 - Escolas como espaços que permitam aprendizagens cooperativas e autônomas;
 - Escolas em que todos possam se sentir bem;
 - Escolas que reconheçam a diversidade étnico-racial;
- Entre os objetivos que a escola se propõe a ofertar está o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais de crianças entre 4 a 6 anos de idade, facilitando a construção da imagem positiva de si (PPP ESCOLA C, 2013).

Em conversa com o gestor(a), a mesma confessou que a escola lida em seu cotidiano com casos de discriminação entre os alunos em decorrência da cor, mas o PPP da escola não possui nenhum projeto direcionado à identidade racial e à diversidade cultural. Os projetos citados em desenvolvimento foram: Projeto Festa Junina (conhecendo os sabores, costumes e tradições das festas juninas, Folclore, Projeto de Leitura, Projeto Higiene e Saúde. A Menina Levada e a Serpente Encantada, 100 anos de Vinícius de Moraes. Desses projetos, o gestor(a) apresentou três, mas somente um estava no PPP. Os outros dois eram referentes ao Meio Ambiente.

Não existe nenhuma referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que adaptou a Lei nº 10.639/03 à educação infantil e que deve reger as instituições de educação infantil de todo o Brasil.

5.5.9 Escola D

O gestor(a) da Escola D, que administra a instituição desde 2013, respondeu que a UEB não possuía Projeto Político Pedagógico, porque era um anexo de outra escola, mas

pretendia começar a providenciar sua elaboração. De acordo com o gestor(a), as crianças vivenciam o patrimônio cultural afro-brasileiro no seu dia a dia, pois a região possui vários terreiros de mina e umbanda, festas de *reggae*, festa do divino, bumba meu boi, tambor de crioula, cacuriá e etc. O gestor(a) informou que as professoras sempre buscam inserir as temáticas e os conteúdos de forma contextualizada no trabalho diário em sala de aula, ou nas datas comemorativas. Não foi apresentado nenhum projeto para análise.

5.5.10 Escola E

O Projeto Político Pedagógico da Escola E, assim como os demais, só mudou a data na capa e nas páginas iniciais, mantendo ainda o cronograma de atividade para o ano de 2015. Seu referencial teórico baseia-se nas concepções dos teóricos Piaget, Vygotsky e Wallon, também nas orientações da LDB e do RECNEI.

Na conclusão do Projeto Político Pedagógico, a escola demonstra ter a intenção de assegurar às crianças uma educação inclusiva, garantindo o direito de os pequenos frequentarem uma instituição que não ofereça espaço para as diferenças e que respeite a diversidade, como afirma o parágrafo abaixo:

Pensar a educação Infantil em perspectiva inclusiva é uma tarefa de compromisso para todos os profissionais que atuam no campo educacional. Precisamos assumir um comportamento diferenciado no sentido de trabalharmos a diversidade e as diferenças individuais dos nossos educandos a partir da formação de cidadãos e cidadãs que integrem a coletividade de forma solidária, crítica, no sentido de transformar e diluir as injustiças e desigualdades sociais (PPP ESCOLA E, 2017).

Nessa perspectiva, a UEB colocou no cronograma de atividades do PPP a realização do projeto *Belezas Afro-brasileiras*, visando à contemplação da Lei nº 10.639/03 em seu currículo, mas não foi realizado em 2017.

Reconhecendo a cultura afro-brasileira como um instrumento favorável ao desenvolvimento infantil e capaz de contribuir para a formação da identidade e autoestima das crianças afrodescendentes, a instituição inseriu entre as demais atividades a prática da capoeira e de manifestações culturais de matriz africana, como o tambor de crioula, patrimônio imaterial brasileiro.

- Em nossa instituição ainda se destaca o ensino da brincadeira da capoeira, que é uma mistura de dança, música e artes marciais, a qual foi proibida no Brasil durante muitos anos, mas que em 2014 foi declarada Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

- Promove-se também o ensino de outras expressões de música e dança, como as danças rituais, o tambor de crioula e os estilos mais contemporâneos, como o *reggae* e o axé baiano.

Entre os objetivos a serem alcançados pelo projeto encontram-se:

- Reconhecer a sua identidade e ter uma imagem positiva de autoconfiança;
- Desenvolver diversas atividades metodológicas a partir da leitura do livro *A bonequinha preta*;
- Valorizar a diversidade;
- Combater o *bullying* racial nos diversos espaços da escola;
- Desenvolver autoestima sobre suas características físicas;
- Refletir sobre questões de amor, egoísmo e até a questão das nossas raças;
- Valorizar ações de cooperação, respeito e solidariedade;
- Respeitar as características de etnia (PPP ESCOLA E, 2017).

Mesmo com a desaprovação de alguns pais e responsáveis, a instituição insere no seu fazer didático-pedagógico atividades relacionadas ao patrimônio cultural afro-brasileiro, utilizando-as através de uma abordagem lúdica e interdisciplinar.

Durante as aulas de psicomotricidade, a professora responsável por ministrar as aulas utiliza os movimentos da capoeira. A luta contribui para a expressividade e o equilíbrio corporal, além de ajudar na socialização e no desenvolvimento da linguagem oral, através das diversas cantigas aprendidas.



Figura 17: Aulas de psicomotricidade
Fonte: dados da pesquisa (2017)

Através de um diálogo informal com uma das docentes da instituição, a mesma confessou que algumas docentes não simpatizam com o Tambor de Crioula: *“algumas professoras não gostam de trabalhar com o Tambor de Crioula, elas pensam que é macumba e ficam assim... com um pé atrás”*.

Outra docente da escola, escreveu no questionário que alguns pais e responsáveis impediram que as crianças participassem da manifestação cultural, organizada para uma

apresentação na festa de São João da escola. A determinação dos professores e o diálogo entre os membros da escola e da comunidade não permitiu que o preconceito com o patrimônio cultural afro-brasileiro impossibilitasse a formação do grupo.



Figura 18: Festa de São João/Apresentação do Tambor de Crioula
Fonte: dados da pesquisa (2017)

A mesma professora que relatou o descontentamento de alguns colegas de trabalho participou do curso *A Cor da Cultura*, em 2013. Munida de vários conhecimentos adquiridos na formação, organizou uma sequência didática com diferentes atividades a serem desenvolvidas ao longo da semana em comemoração ao Dia da Consciência Negra (Anexo 11).

Dentro da programação, encontravam-se as seguintes atividades:

- Receber as crianças com o mural da literatura afro-brasileira;
- Observar o palco da literatura e apresentar alguns livros;
- Dia da literatura afro-brasileira: com a “contação” da história *Menina Bonita do*

Laço de fita;

- Conversar com as crianças sobre a semana da consciência negra, incentivar as crianças a falarem o que sabem a respeito do tema;

- Exibição de vídeos com danças oriundas da população negra;

Danças sugeridas:

- Tambor de crioula, cacuriá de Dona Teté, dança do divino, capoeira e *reggae*;
- Recepção das crianças com músicas afro e cantores negros;
- Propor que eles escutem as músicas e observem os cantores (a cada vídeo a

professora faz intervenção, solicitando a nomeação do cantor e da música;

Relacionar os cantores e as músicas:

- Ludmilla

- Martinho da Villa
- Michael Jackson
- Rihanna
- Sandra de Sá
- Jorge Aragão
- Chico Cesar
- Fazer a escuta sonora da música de Chico Cesar (*Mama África*) e Sandra de Sá

(*Olhos coloridos*) e fazer colagem com tranças coloridas de lã e uma silhueta de boneca negra, além de pintura a dedo dos cabelos.

- Concluir com as crianças que os cantores (as) são negros, talentosos e bonitos.

Com esses referenciais de identificação positiva, a escola busca promover a autoestima e possibilitar a reconstrução de valores culturais e de identificação do “eu”. Durante a programação da Semana da Consciência Negra na UEB também foram feitas outras ações diversas:



Figura 19: Desfile da beleza negra com crianças vestidas de trajes africanos
Fonte: dados da pesquisa (2017)



Figura 20: Apresentação da capoeira no pátio da escola com a participação dos alunos
Fonte: dados da pesquisa (2017)



Figura 21: Apresentação do Tambor de Crioula no pátio da escola
Fonte: dados da pesquisa (2017)

Antes de cada etapa planejada, as professoras explicavam para as crianças a origem das manifestações culturais e o significado de estarem reunidas em comemoração no pátio. A todo instante era lembrada a necessidade do respeito às diferenças e do amor ao próximo.

De todas as escolas analisadas, a Escola E foi a que mais teve relatos de preconceitos contra a cultura afro-brasileira. Entretanto, não permitiu que essa triste constatação influenciasse o desempenho das suas ações. Uma das atividades que a instituição aplicou para vencer as dificuldades foi a união das equipes (gestor(a), técnicos e professores), as quais devem estar empenhadas para oferecer o melhor atendimento às crianças, atingindo os objetivos descritos em seu PPP.

5.6 Propostas e sugestões de atividades com o patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil

No decorrer do trabalho foi exposta a necessidade da inserção do patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo escolar e foram descritas várias contribuições. A tomada de consciência sobre a importância de trabalhar com temáticas que envolvem a história e a cultura afro-brasileira por parte dos profissionais de educação pode trazer insegurança e desconforto. Por isso, possivelmente, os professores terão que se desfazer de concepções errôneas e preconceituosas.

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2014, p. 19) ressaltam que para que esse trabalho se realize, há algo a superar, como a recusa de práticas improvisadas.

[...] quando somos desafiados a organizar um trabalho pedagógico na escola, principalmente na educação infantil, essas visões cristalizadas acabam orientando o nosso fazer e desencadeando atividades, projetos, relações e comportamentos permeados por preconceitos e distorções. Por isso, faz-se necessário à professora e ao professor da educação infantil conhecer mais a fundo o que as culturas de matriz africana significam, como elas estão presentes em nosso cotidiano e na vida dos estudantes, quer sejam negros, brancos ou de outros grupos étnico-raciais (BRASIL, 2014, p. 17).

Cada educador deve analisar, refletir a respeito das suas limitações e tentar ampliar seus conhecimentos sobre o patrimônio cultural afro-brasileiro, reconhecendo que são necessários para sua atuação.

É preciso que conhecimento das dimensões histórica, cultural e social da tradição oral africana e da capoeira sejam de domínio teórico e conceitual da professora e do professor da educação infantil, pois isso contribuirá para que, na sua prática, esses profissionais atuem de maneira a ampliar e enriquecer a sua própria formação e a das crianças (BRASIL, 2014, p. 38).

O docente pode utilizar-se, inclusive, da experiência das crianças, pois muitas vivenciam o patrimônio no seu cotidiano e podem trazer contribuições ao grupo. É relevante conhecer o educando no tocante à sua cultura, seus valores, sua história e referências, para que sua realidade seja compreendida.

Além da capacitação teórica, é necessário planejar antecipadamente as atividades, ter objetivos claros, organizar o espaço que será utilizado, informar a família sobre a participação das crianças e explicar claramente o que será feito. Se possível, é oportuno recolher a

autorização dos pais e/ou responsáveis por escrito. Após a realização, o professor deve registrar e avaliar a atividade desenvolvida.

O gestor e o técnico da escola devem ser informados sobre as ações pretendidas e os demais professores sensibilizados a cooperar e a transmitir suas ideias e pensamentos. As reuniões de planejamento e formação continuada que acontecem na escola são ótimas oportunidades para discutir assuntos pertinentes ao cotidiano escolar e às problemáticas existentes na instituição.

O trabalho com o patrimônio cultural afro-brasileiro na escola pode ser organizado a partir de diferentes formas, desde uma simples roda de conversa informal, sequência didática, até um projeto que abarque todas as turmas da instituição. As temáticas escolhidas devem partir do interesse das crianças ou das necessidades do grupo, respeitando a maturidade cognitiva dos alunos. As atividades também podem ser externas, como a visita em museus etnográficos, quilombos, terreiros, sítios históricos, praças e etc.

Essas ações demandam auxílio de material humano para acompanhar as crianças. Dependendo da quantidade de alunos, o ideal é dividi-las em pequenos grupos. Os horários de saída e de chegada devem ser estipulados, assim como a verificação dos locais, se possuem, por exemplo, banheiros apropriados para uso. Outra questão é o suporte financeiro e logístico para o deslocamento das crianças da escola até o local pretendido. Caso a instituição não disponha de transporte para a locomoção dos alunos, recomenda-se que o gestor envie ofícios direcionados às empresas de transporte, solicite o veículo e exponha a necessidade da atividade.

No interior da instituição, de acordo com a área do conhecimento, podem ser feitas as seguintes atividades:

- Movimento: danças afro, manifestações culturais de origem afro-brasileira e capoeira, jogos com pião, cobra-cega, amarelinha, esconde-esconde;
- Artes visuais: confecção de máscaras, colares de conta, observação das obras dos artistas negros, trabalhos com argila;
- Natureza e sociedade: reprodução do cotidiano dos quilombos em maquetes, pesquisa sobre a culinária de origem afro-brasileira;
- Identidade: oficinas de penteados afro e tranças nogô, confecção de torços, conhecimento das personalidades negras com atuação e relevância social;
- Afetividade: participação em brincadeiras de roda;
- Música: escuta de ritmos, como samba, sons percussivos, de instrumentos musicais; conhecimento dos cantores negros, como Milton Nascimento, Paulinho da Viola,

Mestre Antônio Vieira; escuta sonora e interpretação das letras das canções;

- Linguagem oral e escrita: ouvir narrativas orais de pessoas mais velhas da comunidade, produção de glossário de palavras e escuta de contos e histórias que fazem referência ao patrimônio cultural afro-brasileiro.

A utilização de livros didáticos é um ótimo recurso, pois a história associada às gravuras facilita o entendimento. O professor pode solicitar que as crianças registrem a sua percepção através de desenho ou reproduzam as imagens observadas. Abaixo segue uma seleção de livros que pode ser utilizada na educação infantil:

- *O que há de África nós*, de Walmira Albuquerque e Walter Fraga;
- *O Tambor do Mestre Zizinho*, de Wilson Marques;
- *O amigo do Rei*, de Ruth Rocha;
- *Abecedário Afro de Poesia*, da Coleção Mistura Brasileira;
- *Meu avô africano*, de Carmem Lucia Campos;
- *Os ibejis e o carnaval*, de Helena Theodoro e Luciana Justiniani Hees;
- *Batuque de cores*, de Carline Desnoettes e Isabele Hartmann;
- *À procura de um amigo*, de Mauricio Venesa;
- *Berimbau Mandou te chamar*, de Mariana Massarani e Bia Hettel;
- *José Moçambique e a Capoeira*, de Joaquim de Almeida, Laura Beatriz e

Thereza Almeida;

- *Bruna e a galinha d'angola*, de Gercilga Almeida;
- *As tranças de Bintou*, de Sylviane A. Diouf.

Apesar da proposta, é pertinente informar que não existe uma metodologia pronta para o trabalho com o patrimônio cultural afro-brasileiro, pois o mesmo se apresenta de diversas formas e se diferencia de acordo com cada região ou cidade. Para inseri-lo na prática docente, o professor deve se utilizar da sua criatividade e do que está próximo da realidade do aluno.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto inicialmente, não se pretendeu no presente trabalho proceder a uma avaliação das ações desenvolvidas nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de São Luís, pois essa tarefa envolve um trabalho holístico e, ao mesmo tempo, individual. As práticas educacionais desempenhadas nas instituições e descritas neste trabalho são fruto de ações estruturais e da formação pessoal dos atores envolvidos.

Os resultados apresentados na análise não podem ser considerados como realidade de todas as outras Unidades de Educação Básica, pois a rede possui mais de setenta escolas situadas em diferentes regiões, com perfis sociais, econômicos e culturais diversos. Contudo, o debruçar sobre os documentos oficiais possibilitou a construção de parâmetros juntamente com os dados colhidos, ajudando a interpretar o fazer didático-pedagógico de cinco escolas situadas no centro da cidade de São Luís. Ao descrever suas práticas cotidianas, planejamentos, sequências didáticas e projetos escolares, formas usadas no meio educacional para alcançar objetivos e concretizar resultados, foi possível apontar fragilidades e reconhecer os méritos das escolas pesquisadas.

A partir dos estudos referentes à história, foi abordado que o patrimônio afro-brasileiro foi construído através de forte atuação da população oriunda da África e que, apesar da repressão e tentativa de apagamento, a população sobreviveu e incorporou ao cotidiano da população do país as mais diversas manifestações culturais. Outras se fundiram ao ponto de dificultar a categorização como de origem negra. Os agenciamentos que ocorreram desde a chegada dos africanos não se delimitaram à ordem da matéria, mas ficaram impressos no DNA da população brasileira, mesmo que muitos desconheçam.

Os teóricos que se reportam ao desenvolvimento e à educação infantil trazem informações acerca da necessidade da vivência dos pequenos com signos, linguagens e elementos culturais oriundos de diversas origens, o que favorece a percepção de mundo e a construção de sua identidade. A inserção do patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil permite que os negros sejam reconhecidos como protagonistas da história do país, demonstrando às crianças que a participação da etnia não é delimitada à escravidão. Outrossim, esse tipo de movimento ajuda a formar a autoestima das crianças afro-brasileiras, que passam a aceitar seus traços físicos, valorizar sua ancestralidade e preservar a memória dos seus antepassados.

A relevância do patrimônio cultural afro-brasileiro para a educação infantil também foi substancial para que fossem elaborados documentos nos quais estão inseridas diretrizes,

propostas e orientações de âmbito federal e municipal, e que incentivam os profissionais de educação a valorizá-los no currículo das instituições. Ademais, trabalhar a história e a cultura afro-brasileira na educação infantil favorece a melhoria das relações étnico-raciais nas instituições de educação e edifica um ambiente escolar que cultiva a tolerância e o respeito às diferenças.

As várias maneiras que o patrimônio cultural afro-brasileiro se manifesta oferece um leque gigantesco de possibilidades a serem utilizados no âmbito educacional, podendo ser contextualizado com temas diversos e utilizado de forma interdisciplinar, pois abrange várias dimensões, as quais são capazes de contribuir para os conhecimentos culturais.

As informações descritas neste trabalho resultaram de um levantamento teórico advindo de interesse individual pela aquisição de novos conhecimentos e que não são disponibilizados na formação acadêmica da maior parte dos gestores, técnicos e professores. Apesar dessa constatação, a pesquisa demonstrou que a rede municipal de ensino propõe formações contínuas, que podem corrigir as lacunas deixadas pelo currículo eurocêntrico e que estão presentes da educação infantil à graduação.

Nesse âmbito, um dos cursos ofertados pela SEMED tem o objetivo de capacitar os profissionais para implementar a Lei nº 10.639/03 em todos os níveis da educação básica. A iniciativa concorre para que as Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais sejam, de fato, inseridas no fazer pedagógico das escolas, trazendo arcabouço teórico indispensável para o professor que almeja incorporar a história e a cultura afro-brasileira em sua prática.

Por conta da pouca frequência observada, foi verificado que o curso não desperta interesse dos profissionais da rede de ensino de São Luís, o que seria necessário que a SEMED buscasse outras estratégias para alcançar a maior quantidade de profissionais, como fazer as formações nas escolas, de modo individual. O pequeno número que faz a formação nem sempre socializa com o grupo o que foi aprendido, assim como o material de uso didático-pedagógico nem sempre é utilizado, como foi constatado na pesquisa. Durante a Semana da Consciência Negra ficou evidente a existência de uma militância solitária, do gestor, técnico ou do professor para conquistar um espaço, ainda que este seja somente por uma semana no calendário anual da escola.

Analisando o trabalho desenvolvido pelas escolas, os questionários e as entrevistas, infiro que o entendimento dos profissionais de educação sobre o patrimônio cultural afro-brasileiro é vago. Essa percepção restringe a atuação do professor, delimita sua prática e compromete as informações repassadas para as crianças. Foram observadas diversas

incongruências e distorções em decorrência do despreparo dos professores para trabalhar com a história e a cultura afro-brasileira.

De forma grave, a pesquisa demonstrou que os profissionais desconhecem os documentos oficiais que regem a educação em nível nacional, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Também não têm conhecimento da existência dos livros *História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil* e *Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial*, ambos fundamentais para a construção de um trabalho pedagógico coerente.

Nenhum dos projetos didáticos ou Projetos Políticos Pedagógicos analisados referenciam os documentos citados acima. A constatação desse desconhecimento pode justificar o porquê de o patrimônio cultural afro-brasileiro não estar inserido no currículo das escolas de forma permanente. Pela localização das escolas e do histórico de origem da população que vive em seus arredores, onde a presença de alunos negros é majoritária, a discussão em torno da temática é oportuna e urgente.

A partir das observações, concluo que durante a pesquisa o patrimônio cultural afro-brasileiro se faz presente em três das cinco escolas pesquisadas, sendo mencionado como parte da comemoração do Dia da Consciência Negra. A possibilidade de ser utilizado de forma lúdica, esporádica e introduzido em conteúdos didáticos ao longo do ano não pode ser descartada. Embora existam melhorias a serem feitas, o reconhecimento do esforço de alguns profissionais, mesmo diante das dificuldades, é notório. Eles não se afastam da responsabilidade de tentar oferecer um trabalho de qualidade e uma educação onde o currículo não estimule a prática do racismo e de discriminação.

Como professora da rede municipal de ensino, a experiência me possibilitou vivenciar outras realidades que não estão distantes da que presencio cotidianamente. Infelizmente, noto que ainda existem profissionais da educação descompromissados com sua obrigação e que negam a possibilidade de vivências indispensáveis para a formação do “sujeito criança”. Contudo, foi gratificante acompanhar o desenvolvimento das atividades nas escolas selecionadas, conhecer e poder dialogar com os docentes e gestores.

Por fim, espero que este trabalho possa contribuir para uma reflexão acerca da necessidade da inclusão do patrimônio cultural afro-brasileiro nos currículos das escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de São Luís/MA e que possa estimular mudanças e melhorias nas práticas educacionais das Unidades de Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena GF. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 20. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva, et al. **Educação infantil, igualdade racial diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: CEERT, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 251 p.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Lei nº 10.639/03 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 Casa Civil**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 mai. 2017.

_____. **Lei nº 12.288**. Estatuto da Igualdade Racial. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2010.

_____. Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República Casa Civil**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 12 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

_____. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Presidência da República Casa Civil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jan. 2018.

_____. **Orientações ações para educação das relações éticos raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Estatuto da criança e do adolescente (1990). **Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991**. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar y salir de lamodernidad. Buenos Aires: Sudamericana, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antiracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Sumus, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo e preconceito e discriminação racial na educação infantil. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Introdução. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CHAUÍ, Marilena. S. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.** [online], v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016 [viewed 16th May 2016]. ISSN 1678-4634. DOI: 10.1590/S1517-97022016420100400. Disponível em: <http://ref.scielo.org/brrhnw> Acesso em: 1 fev. 2018

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Trad. de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, Editora UNESP, 2001.

CHURCHILL, Ferederick B. William Johannsen and the genotype concept. **J History of Biology**, v. 7, p. 5-30, 1974.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escola. São Paulo: Ática, 2002.

COPIR/SEDUC. **Formação do Projeto “A Cor da Cultura”**. 2015. Disponível em: <http://copirseduc.blogspot.com.br/2015/11/formacao-do-projeto-cor-da-cultura-2015.html> Acesso em 23 fev. 2018.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias da Gente Brasileira**. República: Memórias (1889-1950). São Paulo: Leya, 2016. v. 3.

_____. **Histórias da gente brasileira**. São Paulo: Leya, 2016. Vol. I.

DOURADO, Odete. Antigas falas, novas experiências: o tombamento do Ilê Axé Iyá Nassô Oká e a preservação dos bens patrimoniais no Brasil. **Risco – Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo**, n. 14, p. 7-19, fev. 2011.

FERRAZ, Fernando Marques Camargo. **O fazer saber das danças afro**: investigando matrizes negras em movimento. 2012. 291f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Paulista de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERRETTI, Sérgio (organizador). **Tambor de Crioula**: ritual e espetáculo. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.

_____. **Querebentã de Zomadônu** – Etnografia da Casa das Minas do Maranhão. 2. ed. rev. atual. São Luís: EDUFMA, 1996.

FINCH, Charles S. Cheik Anta Diop Confirmdo. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009 (Sankofa: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira).

FINCH, Charles S.; NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. v. 4.

FUNDAÇÃO Palmares. **Proteção ao Patrimônio**. Disponível em: <http://www.fundacao-palmares.gov.br/?page_id=31465>. Acesso em: 17 mai. 2017.

GENNARI, Emílio. **Em busca de liberdade: traços de lutas escravas no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDMAN, Marcio. Quinhentos anos de contato: por uma teoria etnográfica da contra-mestiçagem. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, 2015.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015. (Coleção Agenda Brasileira).

GOMES, Marian Selister. A construção da democracia racial brasileira: o nordeste de Gilberto Freyre e o Rio Grande do Sul de Dante de Laytano. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, IX., 2008, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: ANPUH/RS, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Periódicos & Sociedade**, v. 10, n. 10, abril 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537> Acesso em: 27 dez. 2017

_____. Cultura negra e educação. In: MUNUNGA, Kabenguele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

GONÇALVES, José Reginaldo. **Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios**. Horizontes Antropológicos, v. 11, n. 23, p. 15-36, 2005.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 4. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

HALL, Stuart. **Da Diáspora** – Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

HEYWOOD, Linda M. **Diáspora Negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 27 mai. 2017.

LACERDA, Aroldo Dias, et al. **Patrimônio Cultural em Oficinas: atividades em contextos escolares**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

LIMA, Alessandra Rodrigues. **Patrimônio Cultural Afro-brasileiro: as narrativas produzidas pelo Iphan a partir da ação patrimonial**. 2012. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Disserta%2B%20Búo%20Alessandra%20Rodrigues%20Lima.pdf> Acesso em: 24 jan. 2018.

LOPES, Nei; MACEDO, José Ribamar. **Dicionário de história da África: Séculos VII a XVI**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANDA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra histórias e civilizações**. Salvador: EdUFBA, 2009.

MARTINS, Ananias Alves. **São Luís: Fundamentos do Patrimônio Cultural**. 4. ed. São Luís: [s.n.], 2012.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e Cultura Afro-brasileira**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MENDES, Algemira Macêdo. **Maria Firmina dos Reis e Amélia Beviláqua na história da literatura brasileira: representação, imagens e memórias nos séculos XIX e XX**. 2006. 282f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

NASCIMENTO, Abdias do. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009 (Sankofa: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira).

_____. **O genocídio do negro brasileiro: processo de racismo mascarado**. 1 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009 (Sankofa: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira).

NASCIMENTO, Sergio Luis do. **Relações raciais e Ensino religioso**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

PINHEIRO, Marcos José de Araújo. **Museus, Memória e Esquecimento: um projeto da modernidade**. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2004.

POLOUT, Dominique. **Uma história do patrimônio no ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores**. Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PRICE, Sally. **Arte primitiva nos centros civilizados**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014 (Educação e Conhecimento).

RICCHIERO, Ideli. Construindo identidades. **Revista Pátio**, Jan/2005.

RODRIGUES, Marcela Franzen. Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revispsi/article/view/19431/14023> Acesso em: 5 mar. 2018.

ROLAND, Maria Inês. **A Revolta da Chibata**. São Paulo: Editora Saraiva, 2000.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2011.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. **Gestão do projeto político pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2004.

SANTOS, Anderson Oramísio; COSTA, Olga Helena. **Relações ético-raciais na educação infantil: implementação da lei 10.639/03**. 2003. Disponível em: <www.palmares.gov.br>. Acesso em: 05 out. 2014.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **O poder da cultura e a cultura no poder: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SANTOS, Thiago Teixeira. Formação de professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário. **Interações**, v. 12, n. 23, p. 409-411, 2015.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf
Acesso em: 27 dez. 2017.

SILVA, P. B. **A educação dos afrodescendentes numa perspectiva histórica**. Palestra proferida no Seminário Nacional de Africanidades e Afrodescendência: formação de professores para a educação das relações étnicas, realizada em Fortaleza – CE, nos dias 23 a 27 de março de 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Cultura e história dos Negros nas Escolas dificuldades e encaminhamentos**. 2009.

_____. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANDA, Kabenguele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SILVA, Sandra Siqueira. A patrimonialização da cultura como forma de desenvolvimento: considerações sobre as teorias do desenvolvimento e o patrimônio cultural. **Aurora**, ano V, n. 7, p. 106-113, jan. 2011.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. **Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis**: suas implicações no cotidiano educacional da criança negra. 2002. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2002.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila (orgs.). **Igualdade das relações étnico-raciais**: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Peirópolis, 2007.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2007.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação Infantil. **Valores afro-brasileiros na educação**, 2003.

VERGER, Pierre. Uma rainha africana mãe de santo em São Luís. **Revista USP**, São Paulo, n. 6, p. 151-158, 1990. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35735>
Acesso em: 6 mar. 2018.

Sites visitados:

<http://blackpagesbrazil.com.br/?p=4414>

<http://blocodepedra.maracatu.org.br/blog/>

<http://capoeiraesuahistoria.blogspot.com.br/>

<http://cocoderoda-lg.blogspot.com.br/2011/09/projeto-de-pesquisa-sobre-danca-do-coco.html>

<http://copirseduc.blogspot.com.br/2015/11/formacao-do-projeto-cor-da-cultura-2015.html>

<http://cultura.culturamix.com/curiosidades/as-etapas-da-evolucao-humana>

<http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>

<http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2015/11/passeio-por-cemiterio-conta-historia-de-personalidades-do-maranhao.html>

<http://imirante.com/namira/sao-luis/noticias/2014/11/12/semana-do-tambor-de-crioula-inicia-dia-17-de-novembro.shtml>

<http://religiao.culturamix.com/religoes/candomble/>

<http://religiao.culturamix.com/religoes/festadodivino>

<http://religiao.culturamix.com/religoes/tambor-de-mina/>

<http://selfterapias.com.br/outras-ondas-o-banquete-dos-deuses/>

http://wikidanca.net/wiki/index.php/Bumba_meu_boi

<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>

<http://www.jornaldolar.com.br/jornaldolar4/ilojasnoticias/noticia/3005>

<http://www.museuafro.ufma.br/site/index.php/apresentacao/>

<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/gratis-acesse-o-livro-historia-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-educacao-infantil-2>

<http://www.saosebastiaodoparaíso.mg.gov.br/noticias.php?dsid=2560>

<https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2017/06/05/relatorio-mostra-um-genocidio-de-jovens-negros-e-pobres-em-curso-no-brasil/?cmpid=copiaecola>

<https://br.pinterest.com/pin/6403624450739004/?autologin=true>

<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/folia-de-reis-de-origem-europeia-festa-tambem-e-tradicional-no-brasil.htm>

<https://pt.slideshare.net/dreamlu/ed-infantil-praticas-de-igualdade-racial>

<https://uhmanas.wordpress.com/2014/03/28/historia-mr1-aula-6-arte-barroca/>

<https://viagemeturismo.abril.com.br/atracao/museu-imperial/>

<https://www.escavador.com/sobre/3636622/ilma-fatima-de-jesus>

<https://www.geledes.org.br/historia-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-educacao-infantil-livro-professor/>

<https://www.infoescola.com/danca/carimbo/>

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE



CURSO DE MESTRADO INTERDICCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Essa pesquisa é parte do trabalho exigido para conclusão do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da aluna Rayra Chrystina Veiga Campos. Os dados colhidos através da investigação serão avaliados e os conteúdos analisados para comporem a dissertação que tem como título “**Acessibilidade ao Patrimônio Cultural afro-brasileiro na educação infantil: implementação da Lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino de São Luís/MA**” que tem por objetivo:

- Verificar a existência de práticas pedagógicas que contemplem o acesso dos alunos ao patrimônio cultural afro-brasileiro;
- Identificar como ocorre a abordagem ao patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo escolar;
- Analisar se os conteúdos didáticos estão em consonância com os documentos oficiais que regem a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas;

O trabalho a ser realizado contribuirá para verificar se o patrimônio cultural afro-brasileiro é contemplado nas escolas de educação infantil. Sou consciente que a pesquisa não oferece risco ou danos ao meu trabalho, identidade e imagem, que serão devidamente preservados, também fui informado(a) que poderei ter acesso à conclusão da pesquisa. Convicto(o) da importância do estudo a ser realizado e ciente do teor, da natureza e dos objetivos da pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participar, estando informado de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dessa forma, eu _____

idade _____ sexo _____ formação _____

função _____ raça(etnia) _____ me comprometo em responder as perguntas de acordo com a realidade por mim vivenciada.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o telefone (98) 3272-8708 ou mandar um *e-mail* para cepufma@ufma.br

São Luis-MA, _____ de _____ de 2017.

Rayra Chrystina Veiga Campos

Mestranda-PGCULT

Matrícula:2016101008

Apêndice 2: Modelo de questionário aplicado aos agentes-alvo das cinco escolas pesquisadas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
CURSO DE MESTRADO INTERDICCIPLINAR CULTURA E SOCIEDADE

O presente questionário é componente de uma pesquisa que tem por objetivo investigar a acessibilidade dos alunos da educação infantil da rede municipal de ensino de São Luís ao patrimônio cultural afro-brasileiro.

Data ___/___/___

QUESTIONÁRIO

1 – IDENTIFICAÇÃO

a) Cargo que exerce: () professora () técnica () gestora

b) Formação _____

c) Religião _____ d) Raça _____

2- CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

1-Você conhece a Lei nº 10.639/03 e o que ela visa regulamentar?

2-Você já teve oportunidade de ler os documentos oficiais que orientam a prática pedagógica para implementação da Lei nº 10.639/03 na educação básica?

Sim () Não ()

Quais? _____

3-As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), descrevem o currículo como um conjunto de práticas que buscam articular experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Quanto ao patrimônio cultural afro-brasileiro, ele está inserido no currículo da instituição? De que forma?

4-O que você entende ou conhece sobre o patrimônio cultural afro-brasileiro?

5- Você já participou de algum evento, palestra ou curso de formação que objetivasse capacitar os profissionais da educação infantil a trabalhar com a Lei nº 10.639-03 e o estimulasse a incluir a história e a cultura afro-brasileira no currículo da sua escola?

Sim () Não ()

Qual? _____

6-Você considera necessário trabalhar com temáticas que abordem o patrimônio afro-brasileiro na educação infantil?

() Sim () Não () Talvez

Por que?

7-Acredita que a história e a cultura afro-brasileira podem contribuir para o desenvolvimento infantil?

Sim () Não () Talvez ()

Como? _____

8-A escola enfrenta ou já enfrentou algum tipo de dificuldade ou preconceito para trabalhar com temáticas relacionadas à história e à cultura afro-brasileira?

Sim () Não ()

Descreva

9-O projeto político pedagógico da escola orienta a elaboração de projetos e a inserção de conteúdos didáticos para contemplar a Lei nº 10.639-03?

10-A escola possui material pedagógico (livros, DVD...) que podem auxiliar os professores na elaboração de atividades e projetos didáticos voltados para valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro?

ANEXOS

Anexo 1: Aprovação do Comitê de Ética

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: Acessibilidade ao Patrimônio Cultural afro-brasileiro na educação infantil: implementação da lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de São Luis- MA.	
Pesquisador Responsável: RAYRA CHRYSINA VEIGA CAMPOS	
Área Temática:	
Versão: 1	
CAAE: 73522517.0.0000.5087	
Submetido em: 08/08/2017	
Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão	
Situação da Versão do Projeto: Aprovado	
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_961821	

Anexo 2: Liberação para pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED)



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – SAEI

São Luís, 5 de julho de 2017.

Ofício nº. 14/2017

A Sua Senhoria, o Senhor
Prof. Dr. Luciano da Silva Façanha
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Assunto: Autorização de pesquisa.

Senhor Coordenador,

Em resposta ao OF. PGCULT Nº 24/17, informamos a Vossa Senhoria que autorizamos **Rayra Chrystina Veiga Campos**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), para realizar uma pesquisa para elaboração de sua dissertação, intitulada "Acessibilidade ao Patrimônio Cultural Afro-brasileiro na Educação Infantil: implementação da Lei nº 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Luís - MA", nas seguintes instituições de Educação Infantil: [REDACTED]

Ressaltamos que os dias e turnos da pesquisa serão acordados entre aluna e gestor (a) e, ainda, que é vedada a divulgação de nomes e fotos de crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino de São Luís – MA.

Atenciosamente,


Mª Joseilda Oliveira F. Freitas Descovi
Superintendente da Área
de Educação Infantil
Matricula: 133301-1

Anexo 3: Folder de divulgação da Secretaria Municipal de Educação

REALIZAÇÃO

Secretaria Municipal de São Luís
Secretaria Adjunta de Ensino
Núcleo do Currículo



Núcleo do Currículo

Coordenação da Formação em Educação para as
Relações Étnico-Raciais

Formadoras:

INFORMAÇÕES



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
NÚCLEO DO CURRÍCULO



*Formação em Educação e
Relações Étnico-Raciais
no contexto da Lei nº
10.639/03*

Data: 21/03/2017 (manhã, tarde e noite)
Local: UEB Luís Viana (Auditório)

São Luís – MA
2017

**Formação em Educação e Relações
Étnico-Raciais no contexto da Lei nº
10.639/03**

INTRODUÇÃO

No contexto de efetivação de uma educação para relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura Afro-brasileira e Africana, atualmente, existe um conjunto de instrumentos legais. Inicialmente, a Lei nº 10.639/03, sancionada em 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, ao decretar a obrigatoriedade de inclusão do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares da educação básica brasileira, bem como ao tornar obrigatória a inclusão, no calendário escolar, do dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares.

Após a sanção dessa lei, vários instrumentos contribuem para a sua implementação, como: o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); o Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e a Resolução CNE/CEB 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, o Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana (2013) e a Lei nº 11.645/2008, que inclui a história e cultura afro-brasileira e indígena, com conteúdos referentes aos

dois grupos étnicos, resgatando as suas contribuições no país, o que representa uma grande conquista para o movimento indígena brasileiro. As Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, homologadas pelo Parecer CNE/CEB nº 14/2015, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, publicadas pelo D.O.U. de 18/04/2016, são bem explícitas ao indicar que a efetiva implementação da referida lei demanda a participação dos próprios indígenas como protagonistas no ensino de suas histórias e culturas, devendo os sistemas de ensino fomentar a publicação de materiais didáticos e pedagógicos de autores indígenas.

OBJETIVO GERAL

- Propiciar a formação de profissionais da Educação Básica para implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a formação continuada dos professores para desenvolver ações da promoção da igualdade racial no ambiente escolar;
- Fortalecer a formação dos professores para a melhoria da sua prática;
- Discutir o papel das escolas, dos/as coordenadores/as, gestores/as e profissionais da educação frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para implementação das Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08;
- Efetivar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais articulando teoria e prática no espaço escolar;
- Planejar projetos pedagógicos, metodologias e produção de materiais didáticos alternativos que foquem a diversidade étnico-racial (Afro-brasileira e indígena) na construção histórica e cultural;

PÚBLICO-ALVO

- Gestores/as Escolares;
- Coordenadores (as) Pedagógicos (as);
- Apoio Pedagógico;
- Professores/as da Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e EJA.

CONTEÚDO

MÓDULO 1: HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA

- História da África e suas civilizações;
- A tradição cultural e memória histórica, o tráfico, a escravidão e a ocupação colonial;
- A independência política dos países africanos, o apartheid na África do Sul e a União Africana;
- As relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora;
- A produção científica e artística: artes plásticas, literatura, música, dança, teatro;
- A formação da diáspora, cultura e história dos africanos e seus descendentes fora da África e a diversidade da diáspora nas Américas, Caribe, Europa e Ásia;
- Personalidades africanas e da diáspora.

Lembrete:
Módulo II – 24 e 25/04/2017

Anexo 4: Projeto Didático - Escola A

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL - SAEI
ESCOLA A



PROJETO: A ÀFRICA EM NÓS

SÃO LUÍS – MA

2017

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

[REDACTED]
Rua Primeiro de Maio, 251 Monte Castelo São Luís - MA.

Turno: Matutino e Vespertino

Período: 20/11 a 07/12/2017

Frequência: Três vezes por semana

Áreas: Matemática, Arte, Música, Movimento, Natureza e Sociedade, Linguagem Oral e Escrita.

Público Alvo: Alunos da Educação Infantil (Creche, Infantil I e II)

Faixa Etária: 03 a 05 anos

2 JUSTIFICATIVA

A história do Brasil desde sua colonização por europeus traz marcas de sofrimentos, primeiro pela maneira como foram designados e tratados os habitantes que destas terras eram donos, os indígenas e depois pelo tráfico de seres humanos, os africanos, que escravizados e torturados tinham que se submeterem ao poder dos brancos.

Assim, nasce genuinamente a sociedade brasileira, pela mistura de índios, brancos e negros. Somos mulatos, amarelos, morenos, mestiços; somos de muitas cores. Mas apesar da diversidade de cor do nosso povo, ainda se cultiva o desrespeito pelos nossos irmãos de cor negra. Esquecemos a rica contribuição que estes nos deram: na culinária, no vocabulário e nas manifestações culturais, dentre outras.

O Projeto “A África em nós”, quer sensibilizar as crianças desta unidade de ensino para a aceitação das diferenças e a valorizar a cultura afro-brasileira.

3 OBJETIVOS

3.1 GERAL:

- ✓ Conhecer a cultura africana e suas influências na constituição do povo brasileiro, bem como fomentar o respeito pela diversidade étnico-racial brasileiro.

3.2 ESPECÍFICOS:

- ❖ Creche A: Animais da África

Objetivos:

- ✓ Aprender sobre os animais oriundos da África;
- ✓ Conhecer a cultura africana.

Sequência Didática:

- ✓ Leitura do livro “ABC dos animais”, destacando os animais africanos;
- ✓ Roda de conversa sobre os animais vistos, suas características, hábitos, como se alimentam, etc.;
- ✓ Mostrar a localização do continente africano;
- ✓ Escolher a lista de animais a serem estudados;
- ✓ Exibição de vídeo sobre cada animal;
- ✓ Confeccionar cartaz: animais da África;
- ✓ Brincadeira: imitar os animais (sons, movimentos...);
- ✓ Ensaios: música “malhação do rei leão”;
- ✓ Confeccionar mascaras de animais;
- ✓ Confeccionar cartaz sobre cada animal estudado;
- ✓ Atividades de pesquisa e colagem;
- ✓ Apresentação da música “A malhação do rei leão”.

❖ Infantil I - A e B: Meninos de todas as cores

Objetivos:

- ✓ Respeitar as diferenças;
- ✓ Desenvolver a leitura e a escrita;
- ✓ Aceitar as pessoas como elas são.

Sequência Didática:

- ✓ Músicas;
- ✓ Desenho, pintura e colagem;
- ✓ Contação de histórias;
- ✓ Dobraduras.
- ✓ Apresentação da história Menino de todas as cores.

❖ Infantil II - B: “Canção das três raças”

Objetivos:

- ✓ Reconhecer na canção os grupos formadores da população brasileira;
- ✓ Identificar as contribuições destes grupos para a nossa cultura;
- ✓ Desenvolver atitudes de respeito por cada um deles;

- ✓ Reconhecer na canção instrumentos musicais utilizados pelos negros e índios.

Sequência Didática:

- ✓ Apresentação do projeto e do subtema “O canto das três raças” durante as rodas de conversa;
- ✓ Leitura e interpretação da canção;
- ✓ Apreciação da canção, ouvindo e fazendo movimentos por meio da dança;
- ✓ Construção do painel com o subtema do projeto;
- ✓ Construção de alguns instrumentos musicais que se encontram na canção;
- ✓ Apresentação da canção por meio da dança.

❖ Infantil II - A: Trabalhando as diferenças

Objetivos:

- ✓ Perceber que somos todos diferentes;
- ✓ Compreender as nossas origens: A África está em nós.

Sequência Didática:

- ✓ Ouvir músicas;
- ✓ Trabalhar o reflexo das crianças em espelho para perceberem suas diferenças;
- ✓ Leitura do livro: Somos diferentes;
- ✓ Roda de conversa;
- ✓ Desenhos, pintura;
- ✓ Exposição dos trabalhos realizados em sala de aula.

SUBTEMAS: (VESPERTINO)

❖ Creche A e B: Brinquedos e Brincadeiras

Objetivos:

- ✓ Conhecer brinquedos e brincadeiras originários da África;
- ✓ Estimular a participação das crianças em atividades que envolvam brincadeiras que remetem às tradições africanas;
- ✓ Aprender confeccionar brinquedos oriundos do continente africano.

Sequência Didática:

- ✓ Abertura com o vídeo sobre a África;

- ✓ Exploração do vídeo;
- ✓ Leituras de histórias;
- ✓ Roda de conversa sobre as brincadeiras e brinquedos;
- ✓ Desenho, pintura, recorte e colagem;
- ✓ Realização de brincadeiras: roda, pular corda, cabo de guerra (pengo, pengó), terra/mar (Moçambique);
- ✓ Apreciação de músicas;
- ✓ Confeção de brinquedos com material de sucata.

❖ Infantil I - A: Vocabulário

Objetivos:

- ✓ Ampliar o vocabulário de origem africana;
- ✓ Aprender o significado das palavras afro-brasileiras que usamos no nosso dia a dia;
- ✓ Conhecer a origem de algumas palavras.

Sequência didática:

- ✓ Roda de conversa;
- ✓ Exibição de vídeo sobre o continente africano;
- ✓ Pintura de bandeiras e trajes da África;
- ✓ Leitura de contos, lendas e informativos;
- ✓ Listagem de palavras de origem africana;
- ✓ Escrita das palavras e identificação de letras;
- ✓ Desenho, pintura, recorte e colagem;
- ✓ Realização de brincadeiras africanas;
- ✓ Confeção de um livro com as palavras de origem africana.

❖ Infantil I - B: Plantas medicinais

Objetivos:

- ✓ Conhecer algumas plantas medicinais africanas e sua utilidade;
- ✓ Valorizar a cultura africana (remédios caseiros) como forma de melhorar a saúde;

Sequência didática:

- ✓ Roda de conversa;
- ✓ Leitura de contos e histórias africanas;

- ✓ Apresentação de plantas medicinais e suas utilidades;
- ✓ Escrita do nome das plantas e identificação de letras;
- ✓ Desenho e pintura, recorte e colagem de plantas, folhas;
- ✓ Confeção de abecedário medicinal.

❖ Infantil II

Objetivos:

- ✓ Conhecer músicas e danças tipicamente africanas;
- ✓ Valorizar a cultura afro-brasileira;
- ✓ Reconhecer a importância do negro em nossa cultura;
- ✓ Aprender os ritmos e sons africanos;
- ✓ Conhecer instrumentos típicos da África.

Sequência didática:

- ✓ Roda de conversa sobre a cultura afro-brasileira;
- ✓ Assistir vídeos sobre as danças e músicas africanas;
- ✓ Apreciar músicas de origem africanas;
- ✓ Leitura de histórias e textos informativos sobre a cultura africana;
- ✓ Pesquisa, recorte e colagem de instrumentos musicais oriundos da África;
- ✓ Confeccionar instrumentos musicais africanos;
- ✓ Representar por meio de desenho e pintura as danças africanas;
- ✓ Expressar através de movimentos os ritmos e danças da África.

4 CRONOGRAMA

AÇÃO	DATA
Estruturação do projeto	Outubro e Início de Novembro
Início das atividades: abertura com contação de histórias, vídeos e roda de capoeira.	20/11/2017
Desenvolvimento das atividades em sala de aula	21/ 11 a 06/12/2017
Socialização do produto final: Exposição de atividades realizadas ao longo do projeto e apresentações artísticas.	07/12/2017

6 MATERIAL DIDÁTICO

- ✓ Livros paradidáticos;
- ✓ Revistas;
- ✓ Jornais;
- ✓ Gravuras;
- ✓ Cartolinas;
- ✓ Chamequinho;
- ✓ Gizão de cera;
- ✓ Cartazes;
- ✓ Material reciclável;
- ✓ TNT;
- ✓ Corda;
- ✓ EVA;
- ✓ Pincel atômico
- ✓ Massa de modelar;
- ✓ Lã;
- ✓ Pincel;
- ✓ Tecidos;
- ✓ Cola;
- ✓ Tinta guache;
- ✓ Papel pardo e quarenta quilos;
- ✓ Filmes/desenhos/Data show;
- ✓ Músicas/CDs.

8 AVALIAÇÃO

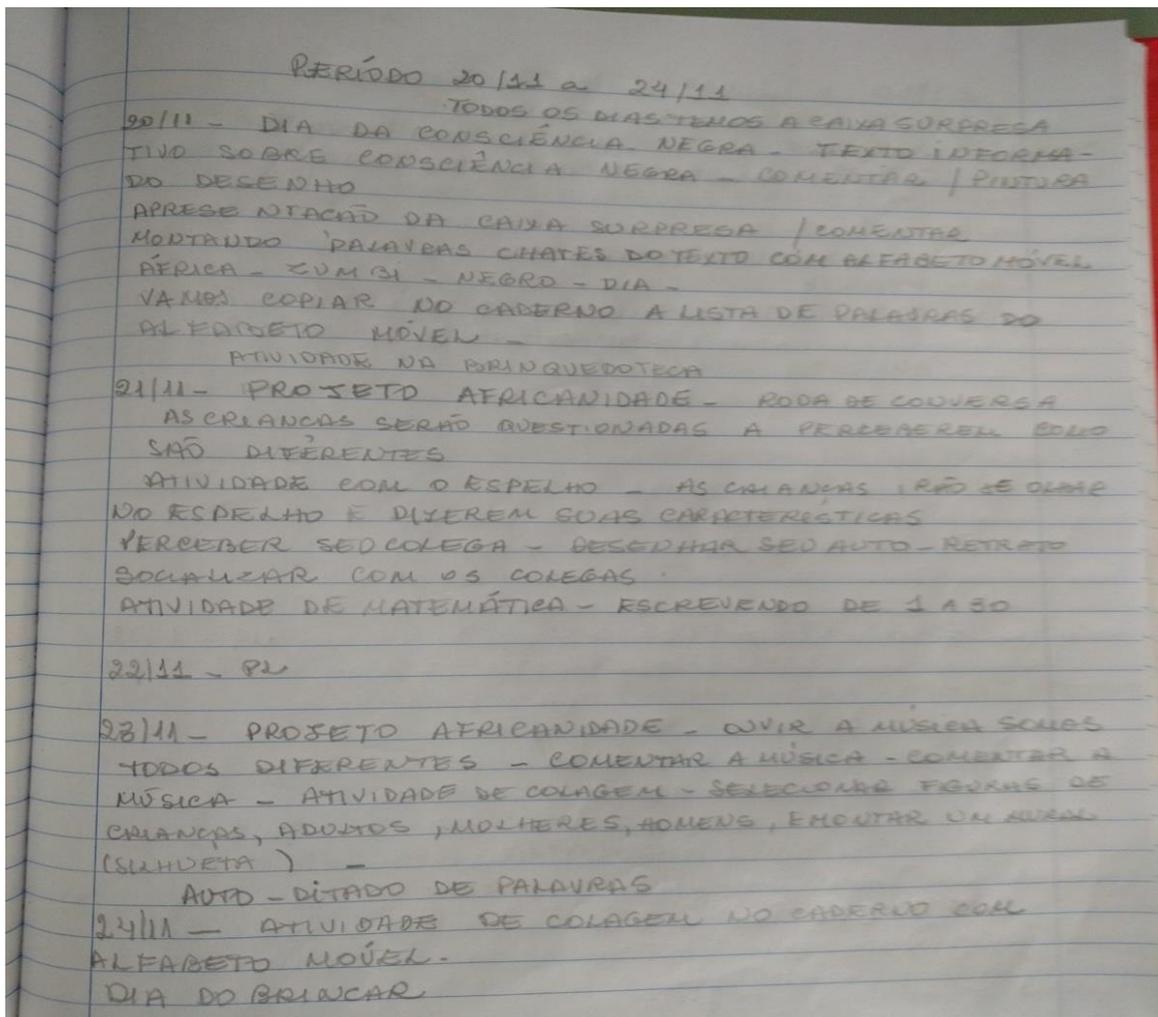
- ✓ Análise das produções dos alunos;
- ✓ Participação e entrosamento das crianças nas atividades realizadas na escola;
- ✓ Registros reflexivos feitos pelas professoras.

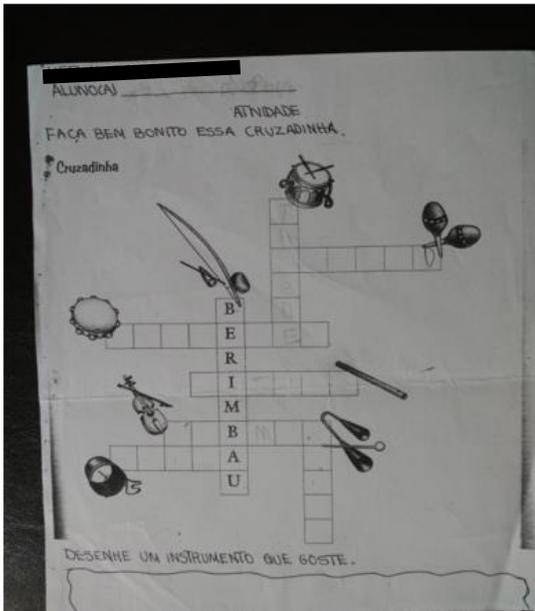
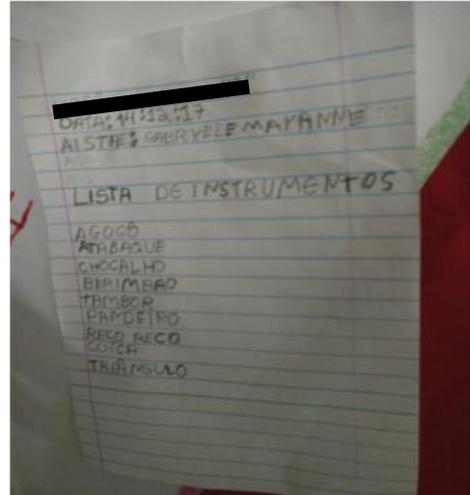
REFERÊNCIAS

AFRO-Conhecendo a cultura africana 1. Ed. São Paulo: PAE EDITORA, 2013.

BRANDÃO, Sérgio Vieira. **A história dos povos indígenas e afro-brasileiro**. Curitiba: Editora Gráfica Expoente, 2009. 160 p.

Anexo 5: Atividades e planejamentos da Escola A





Anexo 6: Projeto Político Pedagógico da Escola B

PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – SEI

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
ESCOLA B



São Luís

2017

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.

3.1 Aspectos sociais, econômicos, culturais geográficos.

3.2 Condições físicas e materiais.

3.3 Caracterização dos elementos humanos.

3.4 Breve histórico da escola.

4. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE PRÁTICAS ESCOLARES.

4.1 Concepção de escola e de perfil de formação dos alunos.

4.2 Princípios norteadores da ação pedagógico-didática.

4.3 Visão estratégica: valores, visão de futuro, missão e objetivos estratégicos.

4.3.1 Valores.

4.3.2 Visão de futuro.

4.3.3 Missão.

4.3.4 Objetivos estratégicos.

5. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO ATUAL.

5.1 Levantamento dos elementos da eficácia escolar.

5.1.1 Formação continuada.

5.1.2 Proposta curricular e avaliação.

5.1.3 Pais e comunidade.

6. OBJETIVOS GERAIS.

6.1 Educação e ensino.

6.2 Plano de ação e metas.

7. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO.

Bibliografia Consultada.

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) no artigo 9º atribui à União, em parceria com os Estados, Municípios e o Distrito Federal a incumbência de estabelecer competências e diretrizes que nortearão os currículos e seus componentes mínimos, assegurando a formação básica comum. Ainda se refere no artigo 26º aos currículos da Educação Básica, que devem conter uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada de estudos, definida pelos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares de tal forma que sejam atendidas as características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia do público discente a ser atendida na esfera educacional.

Construir um ensino de qualidade é uma meta que conduz os esforços da nossa escola e da própria sociedade. Nesse sentido, tais esforços exigem medidas e decisões de ordem política que incluem investimentos na área educacional, valorização do magistério, comprometimento com a formação inicial e continuada dos professores, melhoria das infraestruturas existentes nas escolas, entre outras. Da mesma forma, a questão curricular também assume grande importância, razão pela qual as políticas educacionais modernas tem se preocupado quando da elaboração de propostas que incluam alterações nos conteúdos escolares, na forma de organização destes, no tratamento metodológico e ainda nas formas de avaliação, com o objetivo de atender sempre as reais necessidades da clientela atendida pela escola enquanto espaço de formação integral do aluno.

O Projeto Político Pedagógico deve antes de tudo, se constituir em uma comunicação de intenções, princípios e também diretrizes essenciais para o desenvolvimento das atividades escolares, oferecendo assim, informações sobre o que ensinar, quando e como ensinar e, também, como avaliar. Nesse sentido, o PPP deve estar permanentemente aberto à discussão e à crítica e, em contínuo processo de avaliação e reconstrução, podendo assim, ser alterado, contemplado, recriado ou mesmo reduzido.

Nesse sentido, e com bases nas exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, de acordo com as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) o Ministério da Educação vem divulgando referências curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino, destacando dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Assim, atendendo às orientações propostas pelo Ministério da Educação e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais. Serviram como referência quando da elaboração das propostas curriculares Estaduais e Municipais. Nesse sentido, a Unidade de Educação Básica “Gardênia Ribeiro Gonçalves” por meio da Secretaria Municipal de Educação e da Superintendência de Educação Infantil, se projeta nessa esfera de renovação educacional, apresentando o Projeto Político Pedagógico redimensionado para 2017 que, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais, pretende assegurar o processo ensino-aprendizagem, processo este, essencial para a formação do cidadão crítico, participativo, reflexivo, autônomo e questionador da sua realidade.

O Projeto Político Pedagógico não se constitui apenas num modelo exigido e obrigatório de propostas curriculares e atividades sequenciadas para o ensino-aprendizagem, antes, se organiza num referencial capaz de reunir esforços e ações na busca da melhoria da qualidade educativa, ainda, como instrumento de apoio às discussões e à prática pedagógica que se processa na sala de aula e na esfera escolar como um todo. Sabe-se que cada instituição escolar, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposta municipal de currículo, deverá realizar um processo de reflexão coletiva para elaborar seu projeto educacional.

Dessa forma, com base no plano educativo de ações e metas para 2017, definido coletivamente para a escola, o corpo docente elaborou o planejamento de ensino, prevendo a distribuição e organização dos conteúdos, das formas metodológicas de trabalho efetivo em sala de aula e ainda os recursos necessários à comunicação inter setorial com vistas a manter as características, necessidade de interesses do corpo discente e das condições oferecidas pela escola.

O redimensionamento do Projeto Político Pedagógico para 2017 da Unidade de Educação Básica “Gardênia Ribeiro Gonçalves” se encontra estruturado em diferentes áreas de conhecimento. Assim, inclui todos os elementos textuais propostos pelo roteiro para sistematização do PPP sugeridos pela Secretaria Municipal de Educação, tais como: os dados de identificação da escola, justificativa, fundamentos e objetivos gerais e específicos; a contextualização e caracterização da escola onde são contemplados os instrumentos de levantamento do perfil e funcionamento da escola; análise dos critérios de eficácia escolar e também a avaliação estratégica da escola.

O Projeto Político Pedagógico apresenta considerações gerais acerca do desenvolvimento das áreas específicas, os objetivos a serem alcançados, a organização dos

conteúdos, orientações para o desenvolvimento de atividades didáticas do processo ensino aprendizagem e, finalmente a avaliação periódica dos conteúdos propostos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fruto de inúmeras discussões, debates, formações continuadas, pesquisas e estudos de todos os indivíduos envolvidos na esfera educacional: gestão, docentes, discentes, e comunidade escolar, o Projeto Político Pedagógico da [REDACTED] mostra a identidade da escola. Dessa forma, o presente projeto se fundamenta nos princípios orientadores da educação brasileira quando da busca pela qualidade na Educação Básica nos domínios da Educação Infantil isto é, quando da proposta de acesso ao saber e da formação da consciência democrática. Assim, para que a escola exerça a função de promover o conhecimento é fundamental definir a política escolar, levando em conta o espaço local em que a escola está inserida e, estabelecer objetivos, metas e estratégias que orientarão o processo ensino-aprendizagem ao qual se propõe.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – divulgada em 1996 assegura que cada instituição de ensino deva elaborar sua proposta pedagógica atentando para todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem que buscam o aprimoramento da educação que tem como principal foco a formação do indivíduo em todos os aspectos essenciais para tornar-se um cidadão consciente e crítico.

Assim, vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, dispõe ainda sobre as diretrizes e competências da formação básica e também do Plano de desenvolvimento da Escola – PDE – que norteia cada instituição de ensino quando da elaboração das propostas pedagógicas de acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE – Lei Nº 10172/1991.

Nesse sentido, a [REDACTED] pretende ser corresponsável pela questão atual mostrando assim, que a escola pública deve corresponder às novas situações vividas, seja no ato de ensinar/aprender, seja no tratamento das questões de ordem política, econômica, social ou cultural.

Assim, a Unidade de Educação Básica “Gardênia Ribeiro Gonçalves” se propõe a trabalhar numa linha socioconstrutivista, que como referencial teórico explicativo interpreta o processo ensino-aprendizagem, como um processo social de caráter ativo em que o conhecimento seja fruto da construção individualizada do aluno, construção essa, medida pelo professor e outros sujeitos culturais que fazem parte do contexto desse aluno. Os conteúdos de

aprendizagem são vistos como produtos sociais e culturais. Assim, o educador assume o papel de agente mediador entre o aluno e a sociedade, sendo que nessa esfera o aluno é antes de tudo o agente ativo construtor do seu próprio conhecimento por meio da interação com o mundo físico.

As teorias pedagógicas têm evoluído significativamente nos últimos anos. Assim, é possível conhecer melhor a construção e produção do conhecimento bem como sua importância no processo histórico-social nas funções da escola e, sobretudo, sobre o sujeito da aprendizagem.

Os instrumentos teóricos trabalhados por pensadores como Piaget, Vygotsky, Bruner, Wallon e outros, contribuíram na proposta de orientações para a busca da qualidade na educação. As práticas educativas apontadas por pensadores da educação pontuam a importância do desenvolvimento global do aluno, suas capacidades cognitivas, o equilíbrio pessoal, a capacidade de inserção pessoal, de relações interpessoais e também capacidades motoras. Para Coll (2002, p. 19) “numa concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender”.

Projeto Político Pedagógico assinala que é necessário desenvolver a consciência de que aprender não é apenas o resultado do desenvolvimento intelectual em linhas gerais, antes, do próprio desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem requer do aluno reflexão, criatividade, participação e auto-organização das informações recebidas, sendo assim, permitido que os sujeitos da aprendizagem exponham suas indagações, gerando hipóteses e testando sua validade.

Dessa forma, o aspecto político passa a ser compreendido como uma maneira de pensar e agir. Nesse sentido, o PPP traduz uma visão de mundo, da sociedade, da educação e do sujeito. Isto é, todas as decisões e escolhas de metodologias incluem o conhecimento com o aluno de forma política, de acordo com a maneira de pensar, de tomar decisões e executá-las.

Quando da elaboração do PPP é necessário a clareza e a coerência do que se quer realizar na escola ou no sistema educacional, pois este processo precisa necessariamente ser pautado em determinadas concepções da educação, da realidade sociocultural, da sociedade, da cidadania, isto é, um fazer que tenha sempre consequências políticas adequadas à realidade pretendida.

Nesse sentido, os planejamentos das atividades pedagógicas, os desejos em comum, as necessidades e projetos da gestão, do corpo docente, discente, técnico, administrativo e a comunidade escolar da [REDACTED]” definiram o projeto político pedagógico. Assim, a transformação da escola se definirá na rotina das práticas educativas como conquistas sociais idealizadas.

Sabe-se que compete a cada instituição de ensino tornar-se agente de mudança social e constituir-se em um permanente espaço que avalize o exercício da democracia, garantindo, assim, a cada aluno, não apenas o ingresso nas ofertas de vagas e a permanência desse aluno no ambiente escolar, mas, acima de tudo o direito de aprender e progredir em todos os aspectos da vida, com vistas à sua formação global como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Projeto Político Pedagógico adquire a sua significação e demonstra a identidade da comunidade escolar na articulação com um projeto mais amplo de sociedade que se deseja e pela qual se idealiza. Isto é, segundo Freire (1998, p.47)

[...] na verdade, nenhuma sociedade se organiza a partir da existência prévia de um sistema educativo, o que implicaria na tarefa de compreender um certo perfil ou tipo de ser humano que colocaria a sociedade em marcha. Pelo contrário, o sistema educativo se faz e se refaz no seio da mesma experiência.

Dessa forma, compreende-se que o planejamento participativo do projeto tem como principal instrumento de respostas, o diálogo. É por meio das relações dialógicas que podem fluir os processos de interação, de comunicação, de trocas culturais, de busca de significados comuns e entendimentos conceituais que possibilitam a cooperação entre os pares organizadores dos conflitos sócias existentes nas esferas educacionais. É também o diálogo que permite a resolução de conflitos relacionais e afetivos, bem como o estabelecimento de objetivos comuns e a identificação em cada subgrupo – turno, etapa – daquilo que é comum a todos e também do que lhes é específico.

O planejamento participativo precisa necessariamente se basear em uma ampla investigação e um diagnóstico da realidade sociocultural, econômica, política e pedagógica da escola. Assim, é a partir do conhecimento do contexto em que a escola se situa e de suas dificuldades específicas que os educadores poderão levantar hipóteses concretas acerca de problemas relevantes e/ou questões a serem trabalhadas prioritariamente de acordo com os critérios ajustados coletivamente.

Nesse sentido, é necessário que todos os indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem percebam que o respeito a estes acordos representa o compromisso político pedagógico de ver a escola crescer, oferecendo uma educação de qualidade aos alunos e mostrando o empenho de uma equipe comprometida com a formação contínua do grupo para oferecer uma educação global aos indivíduos que formam o corpo discente da instituição.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA 3.1 Aspectos sociais, econômicos, culturais e geográficos.

A [REDACTED]” quando da definição da ação pedagógica para 2017, faz da escola o centro único das ações educacionais e, foco onde confluem esforços docentes, visando exclusivamente o cumprimento da sua função social que tem como meta fundamental a oferta de vagas para uma educação de qualidade.

Assim, é nesse aspecto que a [REDACTED] em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implementa o projeto político pedagógico que norteará as ações educativas contemplando os trabalhos voltados para a promoção do nível de produtividade do sistema de ensino com reflexos nos indicadores educacionais nas esferas locais e nacionais.

A implementação curricular, uma das estratégias da política educacional da nossa escola remete à necessidade de referências que reorientam o currículo do ensino fundamental da educação básica no âmbito escolar. Dessa forma, o projeto político pedagógico apresentado à comunidade escolar e às instâncias superiores constitui um eixo norteador cuja principal função é possibilitar a organização e reorganização da prática docente que deve ser amplamente analisada e debatida com todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, com vistas a legitimar a unidade pedagógica em toda a escola.

A [REDACTED], está localizada na zona urbana da capital São Luís, bairro Madre Deus na região da Madre Deus, local de expressivas e diversificadas manifestações do folclore maranhense. Assim, a U.E.B [REDACTED] assumem especificidades quando da análise da comunidade atendida, pois é composta basicamente por famílias de baixa renda, onde uma parte significativa é atendida por programas de assistência social do Governo Federal.

Nesse sentido, as principais atividades econômicas das famílias que matriculam seus filhos na escola são formadas por feirantes, pescadores, ambulantes, artesãos, folcloristas, domésticas e famílias que exercem outras atividades de baixa rentabilidade econômica. Assim,

compreende-se que grande parcela da população atendida pelos programas assistenciais do Governo Federal, identifica na escola pública uma possibilidade de acesso aos domínios do conhecimento formal, cultural, intelectual e social. Um ambiente propício para trabalhar as diversidades próprias desses grupos.

3.2 Condições físicas e materiais.

De acordo com levantamento atualizado, o prédio onde funcionam as instalações da escola, conta com uma infraestrutura de: 02 salas de aula, 01 pátio externo sem cobertura, 01 diretoria/secretaria, 01 cozinha, e 03 banheiros sem adaptação à pessoas com mobilidade reduzida e sem adaptação para crianças de 03 a 05 anos.

Toda a estrutura física da UEB é revestida de piso cerâmico, porém, na escola não há revestimento nas paredes tampouco forro para o teto. As salas de aula são equipadas com jogos de mesas com jogos em grupo de 06 , porém não há portas e janelas nas salas de aula e, os armários em madeira e aço servem como divisórias das salas de aula. As salas de aula dos prédios com acesso para o passeio público são protegidas por grades de ferro na entrada principal, o que contribui para a segurança dos alunos e funcionários. A escola possui rampa de acesso aos portadores de necessidades especiais na entrada interna.

Apesar da ausência de quadra poliesportiva na escola , quando da realização das atividades de psicomotricidade, as crianças são organizadas no salão interno onde são realizadas palestras, culminâncias de projetos pedagógicos e outras atividades extraclases, sem prejuízo ao desenvolvimento psicomotor dos alunos. A escola conta ainda com recursos dos jogos educativos, livros paradidáticos e outros recursos necessários à aprendizagem dos alunos. Dentre os recursos de provisão e assistência mais ampla que a escola dispõe para sua clientela podemos provê a merenda escolar, ainda que não disponha de serviço médico oftalmológico, odontológico e outras especialidades.

3.4 Breve histórico da escola

3.3. Caracterização dos elementos humanos.

Toda instituição de ensino persegue metas a serem atingidas. Assim, é importante ressaltar que os educadores lotados na nossa unidade de ensino, demonstram sempre clareza e coesão quando das finalidades propostas na escola. Com essa visão, a equipe docente e técnica

da nossa unidade de ensino, firmam o compromisso de alcançar e até mesmo ultrapassar as finalidades definidas pela escola.

Desse modo, o corpo gestor, docente e técnico da [REDACTED] é hoje composto por: 01 gestora, 01 especialista em educação, 06 professores distribuídos na Educação Infantil, 02 operacionais, 02 Agente de portaria, 02 guarda Noturno. 01 Merendeiras

Todos os servidores acima relacionados possuem vasta experiência na docência da educação básica especificamente na educação infantil e ao longo da carreira priorizaram a formação profissional na área das ciências humanas, ciências sociais, ciências da matemática, e também ciências físicas e biológicas. Assim, todo o corpo docente é formado por profissionais do magistério com formação em nível médio e graduação – concluído e/ou em conclusão – com cursos de licenciaturas e habilitação para o exercício do ensino na educação básica. Vale ressaltar ainda que alguns professores da nossa instituição de ensino já possuem formação em nível de pós-graduação em nível de especialização e mestrado.

Da mesma forma, o corpo gestor é composto por profissional habilitada na área , Pedagogia e Pós-graduação em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional da educação com cursos de capacitação em gestão e gerenciamento de recursos humanos o que promove o fluxo das relações interpessoais em nível de compromisso e respeito mútuo.

Nesse sentido, a assessoria em apoio técnico pedagógico é acompanhada diretamente por especialista em educação em um turno de funcionamento que promovem ações globais quando da elaboração e execução das atividades pedagógicas propostas para cada segmento da escola. E os agentes da limpeza e manutenção do espaço físico do ambiente escolar que oferecem um lugar propício à formação integral do indivíduo; e, finalmente aqueles que zelam pela segurança e bem-estar de todos os funcionários do estabelecimento.

Fundado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, [REDACTED] foi oficialmente criado em 20 de outubro de 1981 e desde então funciona em sede própria, localizada no Bairro Madre Deus na região da Madre Deus. Segundo o Art 3º dos documentos de comprovação quando da fundação da escola “as despesas decorrentes da execução da Lei, correrão à conta de recursos orçamentários próprios” e o Art 4º “a Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrário”.

Assim, uma década após sua fundação o ainda [REDACTED] recebeu do Conselho Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais e, considerando o parecer da Câmara de Pré-Escolar e de 1º grau, emitido pelo processo

nº 050/1773/92, e respaldado nas Resoluções nº 004/88 e 002/89, a aprovação em Sessão Plenária realizada nos dias 31 de julho de 1992.

Dessa forma, foi reconhecido pela Resolução nº 28/92 o Curso Pré-Escolar – Jardim de Infância – [REDACTED] situado à Praça São Pedro s/n na Madre Deus. Mais tarde e, com o crescimento econômico e expansão geográfica da região onde fora criada a escola, ficou estabelecido o endereço Praça São Pedro, s/n Madre Deus, para melhor especificar a indicação e localização da escola.

No início de 2005, atendendo aos dispostos nas leis municipais, o então [REDACTED] [REDACTED] em virtude da ampliação de suas especificidades quando do atendimento à comunidade, passou à denominação de [REDACTED] [REDACTED]. Assim, em 2005, passamos a atender a 1ª sala do ensino fundamental – 1ª etapa do Ciclo de Alfabetização – ainda em caráter experimental. Um ano depois já consolidada como Unidade de Educação Básica, mantivemos a oferta de vagas para o Ciclo de Alfabetização.

No final do ano de 2007, com o crescimento da procura pela oferta de vagas na Educação Infantil foi criado o Anexo “Cinderela” que passou a funcionar na Unidade Integrada “Sousândrade” situada à Praça São Roque, s/n Lira, em prédio cedido pelo Governo do Estado do Maranhão. Desde então, ao longo desses sete anos passamos a ampliar o atendimento à comunidade da região e recebemos alunos procedentes dos bairros: Lira, Belira, Codozinho, Areinha, Vila Bessa, Macaúba, Madre Deus, Vila Passos, Coreia de Cima e Coreia de Baixo, Fonte do Bispo etc. Sempre privilegiando o aluno na primeira fase de desenvolvimento cognitivo sistematizado.

4. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE PRÁTICAS ESCOLARES

Todas as práticas educacionais da [REDACTED], estão abalizadas dentro dos instrumentos teóricos trabalhados por grandes pensadores da educação moderna, assim, temos como suporte pedagógico as novas tendências na educação brasileira o que inclui no ano letivo de 2017.

Dessa forma, a prática educativa ocorre quando da relação professor *versus* aluno, na medida em que os sujeitos desse processo apresentam relações de aproximação e distanciamento no que se refere à sistematização do conhecimento de mundo. É possível inferir que para o professor a exclusiva transmissão de conhecimentos não corresponde ao seu compromisso com os aspectos formativos do aluno, assim, é parte do papel do professor, buscar desenvolver sempre as capacidades e competências do aluno numa busca constante por sua formação integral, comprometida e sistematizada.

Nesse sentido, nossa escola adquire uma atitude mediatizadora, valorizando o conjunto de conhecimentos prévios do aluno, promovendo uma gradativa transposição do mundo das ideias para o mundo formal, isto é, nosso compromisso se constitui em promover uma transição segura do conhecimento não sistematizado do aluno para o conhecimento metodológico e sistemático numa busca constante para manter as principais variáveis recorrentes apresentadas pelo aluno. (verificar a identidade metodológica do Anexo – principalmente a Creche)

Vale destacar que em meio às medidas de redimensionamento do corpo docente e projetos que têm sido implantados na atual administração podemos citar os seguintes projetos educacionais planejados para o ano letivo de 2014: *Higiene e bem-estar* tendo como principal objetivo fomentar e consolidar os aspectos mais relevantes sobre a higiene pessoal e bem-estar geral do indivíduo e da coletividade. *“Cidadania em todo lugar”* que objetiva integrar numa esfera de conhecimento social e político as trocas culturais entre ser cidadão e ser indivíduo na sociedade civil moderna. Entre as medidas que visam à melhoria da qualidade de ensino, implantamos o Projeto de Apoio Escolar que visa prioritariamente o acompanhamento paralelo aos alunos com dificuldades no aproveitamento quando do desenvolvimento das capacidades em linguagem oral e escrita. (verificar se além de Rita, há alguma professora no Anexo desenvolvendo o Projeto de Apoio)

Quando da implantação dessas medidas e projetos esperamos que as mesmas reconfigurem funções, definindo novas responsabilidades dentro da equipe e ainda capacitando os sujeitos envolvidos no processo para o ano letivo de 2014. Foi possível observar a partir de tais reconfigurações, mudanças bastante significativas na esfera do trabalho em conjunto em relação às condições anteriores: a mudança na organização escolar, diminuição das taxas de evasão, reafirmação do compromisso dos professores, mudança no ambiente escolar quando do envolvimento dos pais com o rendimento e aproveitamento no nível de aprendizagem dos alunos melhorando assim, a frequência escolar. (verificar a evasão do ano letivo anterior em ambas)

Dentre os aspectos de eficácia na educação, é necessário mencionar que tais projetos e medidas foram discutidos e ouvidos dentro da esfera escolar, sem, contudo a intervenção direta da Superintendência de Educação Infantil e Ensino Fundamental no fornecimento de apoio técnico e financeiro, tampouco na capacitação dos professores e gestores. Dessa forma, todo o corpo docente e técnico da escola bem como o conselho escolar participou ativamente na discussão, na sugestão de ideias, na aprovação e também na execução e avaliação dos mesmos.

Não obstante haver algumas limitações perfeitamente compreensíveis na esfera da administração pública, concluímos que a relação da escola com a Superintendência da Educação Infantil e a comunidade tem se mantido num patamar excelente. Podemos destacar ainda que apesar das mudanças no corpo docente oriundas de redistribuições anuais, tais alterações não afetaram o desempenho da escola, uma vez que todos os profissionais lotados na nossa unidade de ensino são comprometidos e empenhados com o bom atendimento aos alunos regularmente matriculados na escola.

4.1 Concepção de escola e de perfil de formação dos alunos.

A nossa escola na busca incessante por melhoria na qualidade de ensino propõe-se a superar entraves. Começando pelo índice de evasão escolar muito comum nessa faixa etária, também o baixo desempenho nas atividades de linguagem oral e escrita, ainda a pouca participação dos pais no acompanhamento das atividades escolares para casa.

Nesse sentido algumas ações foram tomadas como o reforço das relações entre a escola e a comunidade; a realização de reuniões e palestras para as famílias e, ainda a organização de eventos para o envolvimento dos pais, alunos e comunidade. Dessa

forma, buscamos a efetiva participação das famílias nas decisões importantes que orientarão o desenvolvimento escolar do aluno. E essa concepção de escola parceira da família tem sido de grande relevância quando da superação dos índices de insucesso escolar.

Na nossa concepção de escola que interfere na realidade entendemos que os alunos que apresentavam problemas de indisciplina ou mesmo dificuldade de aprendizagem, a adoção de metodologias inovadoras como o trabalho pedagógico integrado, realizado por meio da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos, também a motivação permanente do corpo discente na elevação da autoestima de cada aluno, na busca por atender as individualidades e, assim, a nossa escola tem conseguido diminuir as diferenças de aproveitamento e rendimento escolar.

Dentre os fatores mais preocupantes na formação do aluno no ano anterior estava o nível de aprendizagem dos alunos, resultado de um letramento com relativo grau de dificuldades na Educação Infantil. Apesar de ser comum a dificuldade de progressão para a 1ª etapa do Ciclo de Alfabetização, observamos que tais carências são resultado das dificuldades na apreensão dos códigos de linguagem oral e escrita. Mas, ainda assim, quando pensamos a formação integral do aluno sempre levamos em consideração a superação de entraves e, esse, foi um dos objetivos que priorizamos ao longo de 2013.

Assim, todos os projetos educacionais previstos para 2014 são objetivamente voltados para o letramento do aluno e não apenas sua alfabetização no que se refere à decodificação dos códigos de linguagem oral e escrita. Desse modo, estamos sempre gerando novas oportunidades de conhecimento para que o nosso aluno possa apreender os códigos de interpretação do mundo letrado. Isto é, o conhecimento integral do mundo das idéias e dos sentidos (verificar se os projetos do Anexo são tb os mesmos descritos)

4.2 Princípios norteadores da ação pedagógico-didática

Os princípios que norteiam todas as nossas ações pedagógicas referem-se aos objetivos específicos que intentamos alcançar, dessa forma, temos a melhoria na aprendizagem dos alunos em pontos fundamentais para a sua formação, especificamente nos domínios dos códigos de linguagem oral e escrita. Também, o desenvolvimento da capacidade de aprender a estudar, refletindo sobre a realidade o seu redor, aumentando assim, sua autonomia cognitiva.

Orientamo-nos também para que haja um enriquecimento da aprendizagem, vinculando-a a sociedade e à cultura local do aluno, aumentando assim, o interesse pelo que lhe é ensinado e contribuindo para que esse aluno compreenda mais detalhadamente a sociedade na qual está inserido. Compreendemos que dessa forma é possível estabelecer relações de aproximação entre a educação escolar e a realidade do aluno.

Ainda, buscamos aperfeiçoar o funcionamento e desempenho da escola com vistas a melhorar o conceito e o respeito da comunidade. Inferimos que atribuindo responsabilidade ao aluno de modo a proporcionar-lhe oportunidades para um amadurecimento gradativo e saudável, estaremos formando um cidadão que futuramente se tornará colaborador não só da escola, mas também da comunidade de modo geral.

Nesse sentido, estamos sempre proporcionando condições concretas de construção da cidadania – função social da escola – desenvolvendo assim, ações de ajuda mútua de solidariedade e respeito pelos bens públicos. Acreditando nesse discurso pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, particularmente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) temos alcançado metas e superado obstáculos que comumente surgem ao longo do processo, o que permite um real amadurecimento nas nossas ações em busca de novas estratégias para superação.

4.3. Visão estratégica: valores, visão de futuro, missão, objetivos estratégicos.

Nossa principal visão estratégica consiste em proporcionar aos alunos um desenvolvimento cognitivo de qualidade, por meio de um atendimento integral garantindo, assim, o exercício da cidadania, a vivência e atuação na sociedade e o preparo para o mundo do trabalho. Dessa forma, temos desenvolvido especial atenção ao longo dos anos às atividades de cunho social e artístico-cultural por meio da organização de palestras e culminâncias envolvendo todos os membros da comunidade para participação efetiva sobre temas relevantes para a sociedade.

4.3.1 Valores

Respeito ao indivíduo: valorizamos e respeitamos a dignidade e os direitos dos alunos, dos docentes, dos técnicos e da comunidade em geral.

Cooperação: trabalhamos em equipe onde cada um contribui com afinco em cada esfera de capacidades e competências requeridas nas atividades escolares.

Inovações: buscamos sempre novas perspectivas na solução de problemas para alcançarmos nossos objetivos na prática das ações didático-pedagógicas.

4.3.2 Visão de futuro

Aspiramos nos tornar uma escola de referência na rede pública municipal tendo como formação da nossa identidade social a oferta de qualidade no ensino e o atendimento diferenciado e individualizado às necessidades do aluno, trabalhando em equipe e respeitando as demandas sociais ao nosso alcance.

4.3.3 Missão

Nossa missão é assegurar um ensino de qualidade contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes capazes de atuarem na transformação da sociedade.

4.3.4 Objetivos estratégicos

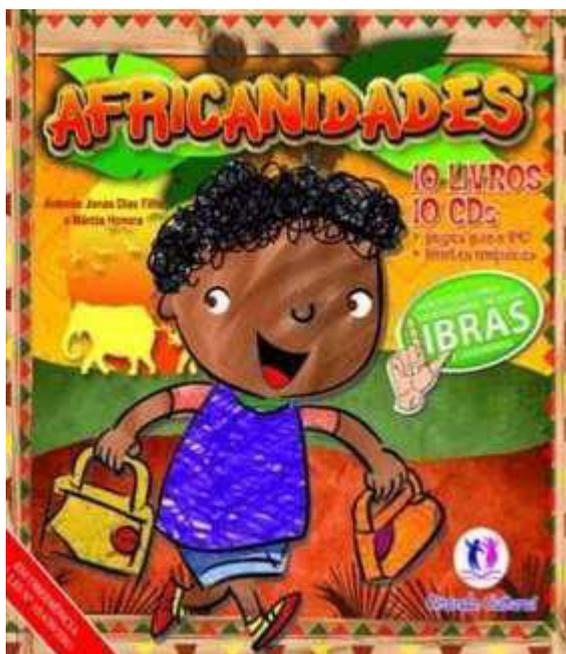
Elevar o desempenho intelectual dos alunos atendidos pela nossa instituição de ensino desde a Creche até Infantil II.

Inovar a gestão escolar por meio de um princípio de gestão democrática em busca de modelos atuais e adequados à sociedade moderna e estabelecimento de padrões básicos de gerenciamento do setor público.

Anexo 7: Projeto didático - Escola B

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
ESCOLA B**

PROJETO AFRICANIDADES



**SÃO LUÍS-MA
2017**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ESCOLA B**

1. **NOME DO PROJETO:** PROJETO AFRICANIDADES
2. **PUBLICO ALVO:** ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
3. **FAIXA ETÁRIA:** 03 A 04 ANOS
4. **DURAÇÃO:** 3 MESES
5. **EIXOS:** Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade, Matemática, Artes, Musica e Movimento.
6. **OBJETIVO COMPARTILHADO (PRODUTO FINAL)**

- Expor os trabalhos realizados com os alunos na culminância do projeto

7. JUSTIFICATIVA

O Povo brasileiro tem sua constituição as matrizes indígenas, africanas e europeias. No entanto a participação dos negros que vieram da África e foram escravizados na época do Brasil colônia, foi e é de fundamental importância na cultura de nosso país. Portanto, faz-se necessário conhecer a história e a diversidade cultural africana, valorizando e respeitando suas contribuições sociais, econômicas, religiosas, musicais, artísticas, lingüísticas, medicinais entre outros.

Vale ressaltar que com este projeto didático a comunidade escolar deseja sensibilizar, enriquecer e tornar concretas atitudes à lei 10.639/03 de modo que a escola impregue uma metodologia positiva de tratamento pedagógico da diversidade racial que visualize com dignidade o povo negro e não negro brasileiro.

7.1 OBJETIVO GERAL

Conhecer a constituição do povo brasileiro por meio da historicidade de nossas matrizes genealógicas, valorizando, respeitando as adversidades culturais (vocabulário, sons, ritmos, danças, brincadeiras, religião, símbolos, saberes medicinais, contos, vestimentas e acessórios, animais africanos), as relações humanas ,fomentando ações afirmativas em nosso cotidiano, promovendo mudanças atitudinais frente a temática ético racial

7.2 OBJETIVO ESPECIFICOS

SUBTEMA: BICHOS DA AFRICA

- Conhecer e, identificar as características, habitat, alimentação entre outras peculiaridades de alguns animais africanos;
- Adquirir conhecimentos através de estudos e pesquisas;
- Oportunizar o estabelecimento de algumas diferenças e semelhança entre animais;
- Proporcionar o desenvolvimento de sentimentos positivos em relação aos animais (respeito, proteção, valorização, cuidados);
- Desenvolver a expressão oral, corporal, coordenação motora, percepção auditiva e visual.

7.3 SUBTEMA: CONTOS AFRICANOS (ATIVIDADE COLETIVA)

- Conhecer contos africanos e afros brasileiro;
- Ampliar o respeito literário das crianças;
- Apreciar as gravuras que ilustram os contos ;
- Recontar contos africanos de modo criativo;
- Assistir vídeos com contos africanos;
- Dramatizar um conto africano.

7.4 SUBTEMA: DANÇAS E BRINCADEIRAS (INFANTIL I e II)

- Conhecer por meio de pesquisas algumas danças e brincadeiras da África;
- Listar danças e brincadeiras africanas;
- Explorar danças e brincadeiras através dos diferentes tipos de linguagem;
- Conhecer a influencia das danças e brincadeiras brasileiras;
- Promover a interação sócio afetiva entre as crianças por meio das danças e brincadeiras africana.

7.5 SUBTEMA: GOSTOS E SABORES AFRO-BRASILEIROS (Infantil II)

- Conhecer alguns alimentos de origem africana ;
- Listar alimentos africanos herdados pelos brasileiros;
- Incentivar a identificação e escrita de letras através de receitas culinárias;
- Estimular a pesquisa e a reflexão a respeito da origem da culinária brasileira;
- Montar um painel com produtos que foram trazidos da África para o Brasil.

7.6 SUBTEMA: SIMBOLOS AFRICANOS (ADINKRA) (ATIVIDADE COLETIVA)

- Conhecer símbolos africanos ;
- Conhecer os significados das Adinkras;
- Selecionar algumas Adinkras para serem reproduzidas pelos alunos;
- Promover oficina de Adinkras.

7.7 SUBTEMA: VESTIMENTAS E ACESSORIOS AFRICANOS (ATIVIDADE COLETIVA)

- Conhecer os trajes africanos e suas histórias ;
- Apresentar fotos da população africana ,observando as vestimentas e os acessórios;
- Realizar oficinas de vestimentas e acessórios em fantoches.
- Conhecer a história das mascaras africanas;
- Confeccionar máscaras africanas;
- Expor os trabalhos produzidos.

8. METODOLOGIA

O projeto será dividido em subtemas, de forma que cada turma trabalhará conteúdos que serão apresentados as demais turmas na culminância. Também haverá atividades coletivas, com assistência de vídeos ,oficinas, e visitas a espaços afro-brasileiros.

ETAPAS DO PROJETO

I ETAPA (No mês de Setembro) – Para todas as turmas

- Exibição de vídeo sobre o tema ;
- Estudo da formação do povo brasileiro (Descobrimos raízes; construção da árvore geneológica)
- Conhecendo a África (Florestas ,desertos ,cidades, montanhas.
- Brincadeiras africanas

II ETAPA (No mês de Setembro e Outubro) – BICHOS DA AFRICA (Creche)

- Exibição de vídeo sobre o tema Bichos da África ;
- Escolhas pelos alunos de quais animais serão estudadas;
- Produção de mural com figuras dos animais;
- Estudo sobre as características, habitat de cada animal;
- Reconhecimento dos animais por meio de gravuras dos mesmos em livros, revistas e jornais ,nomeando-os
- Imitar os animais;
- Contação de histórias sobre animais de modos diferentes : teatro com fantoches,livros e dramatização;
- Exploração de diferentes materiais para representação e desenvolvimento da linguagem gráfica ,desenho com bolinhas de papel crepom,pintura com guache ,colagem.

SUBTEMA: CONTOS AFRICANOS (Creche/Infantil I e II)

- Contação de contos africanos e oficinas de registro por meio de ilustrações dos alunos.
- A menina e o tambor
- A menina do laço de fita;
- Bruna e a galinha de angola;
- O Cabelo de Lelé;
- A Bonequinha preta;
- Zumbi o pequeno guerreiro;
- As Trancas de Bintou;
- Assistência de vídeos com contos afro-brasileiros;

SUBTEMA: GOSTOS E SABORES AFRO-BRASILEIROS (Infantil I e II)

- Exibição de vídeo com a história dos alimentos de origem africana;
- Listagem de alimentos afro-brasileiros;
- Elaboração de cartões ilustrativos com alimentos afro-brasileiros;
- Montagem de um mercado com produtos da África trazido para o Brasil.

SUBTEMA: DANÇAS E BRINCADEIRAS AFRICANAS (Infantil I)

- Conhecer algumas danças e brincadeiras africanas;
- Construção de um mural com folguedos brasileiros; danças e brincadeiras africanas.
- Realização de oficina de dança afro-brasileira;
- Realização de oficina de brinquedos africanos;

- Realização de brincadeiras afro-brasileira;

SUBTEMA: SIMBOLOS AFRICANOS (ADINKRA – ATIVIDADE COLETIVA)

- Apresentação de um dos sistemas africano de símbolos gráfico: Adinkra;
- Exposição dos símbolos e seus significados;
- Escolha de algumas Adinkra para serem reproduzidas;
- Reprodução livre de Adinkra.

SUBTEMA: VESTIMENTAS E ACESSORIOS AFRICANOS (ATIVIDADE COLETIVA)

- Exibição de vídeos e cartazes com diferentes trajes africanos ;
- Oficina de vestidos e acessórios com bonecas (os) de papel;
- Pinturas de trajes africanos;
- Exibição de vídeo com história das máscaras africanas;

III ETAPA (No mês de Novembro)

SUBTEMA: BICHOS DA AFRICA

- Confecção de Máscaras;
- Confecção dos animais com material de sucata;
- Montagem de um livro sobre animais da África (coletivo) com gravuras e desenhos das crianças;
- Exposição de trabalhos.

SUBTEMA: CONTOS AFRICANOS (TODOS)

- Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos;
- Contação de conto africano com ilustrações dos alunos;
- Dramatização de um conto afro-brasileiro.

SUBTEMA: GOSTOS E SABORES AFRO-BRASILEIRO (Infantil II)

- Construção de um livro de culinária afro-brasileira;
- Exposição do livro de culinária afro-brasileira;
- Exposição e degustação de pratos afro-brasileiros.

SUBTEMA: DANÇAS E BBRINCADEIRAS (Infantil I)

- Apresentação de trabalhos realizados;
- Exposição de brinquedos, brincadeiras africanas;
- Apresentação de dança afro-brasileiro;

SUBTEMA: SIMBOLOS AFRICANOS (ADINKRA)- TODOS

- Oficina de Adinkras com tinta guache em papel e em TNT;
- Confecção de abadas com Adinkras.

9. AVALIAÇÃO

A Avaliação será processual, haja vista o projeto estar dividido em etapas onde em cada uma delas será observado a participação, o envolvimento e interesse da criança com os trabalhos realizados tanto em sala de aula ou extra sala, de modo que estarão registrados o desenvolvimento das aprendizagens pelas professoras em seus cadernos de registros e relatórios individuais dos alunos.

Pois como diz LUCKESI (1999) a função avaliativa vai muito além da simples constatação do que o aluno já sabe, é fundamental conhecer as ações educativas e buscar instrumentos para facilitar o processo de avaliação.

RECURSOS

RECURSOS MATERIAIS RECURSOS HUMANOS

Data Show Professores e alunos
 Cartazes Comunidade
 Fotos Supervisor SEMED
 Papel A4 Servidores operacionais
 Cartolina comum Servidores administrativos
 Cartolina cartão Gestora e Coordenadora
 Cartolina guache
 Fita gomada
 Ônibus
 Caixa de som, cd,dvd
 Papel pardo, papel 40 quilo.
 Eva, TNT, cola, tinta guache, areia colorida
 Tesoura, isopor
 Sucatas
 Jornais / revistas
 Tecidos

10. REFERÊNCIAS

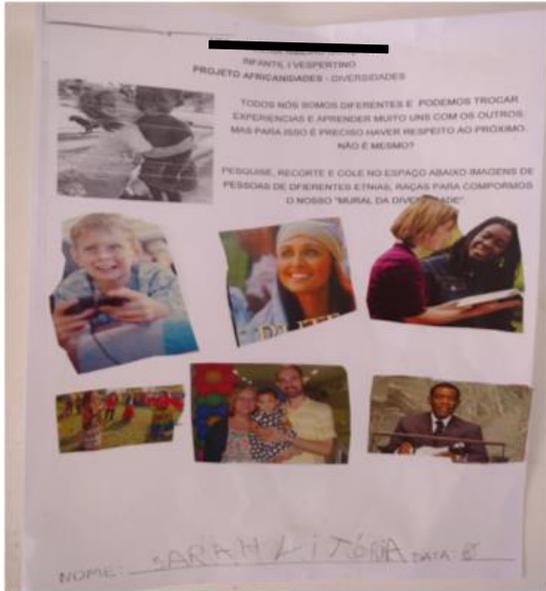
- LUCKES, Apriano. Avaliação da Aprendizagem escolar. São Paulo: Coper, 1999.
- BENHAMIN, Roberto Emerson Câmara. A África está em nós: História e Cultura Afrobrasileira. Vol.: 1,2e3. João Pessoa-PB: Grafset, 2006.

11. EQUIPE PEDAGOGICA:

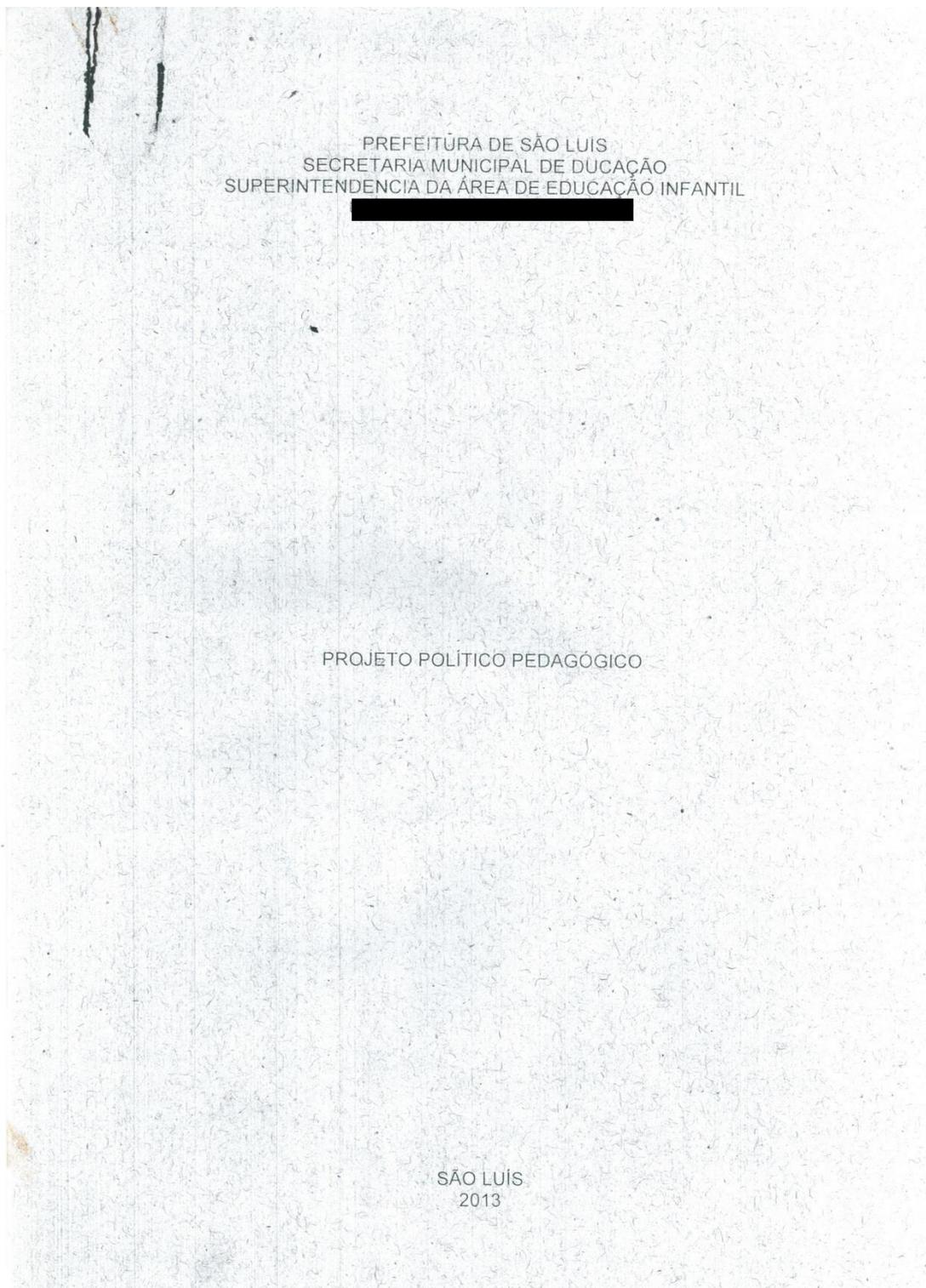
Anexo 8: Planejamento e Atividades da Escola B

ROTINA DO INFANTIL I - VESPERTINO
 PROFESSORA: _____
 MÊS: Novembro

SEGUNDA (13)	TERÇA (14)	QUARTA (15)	QUINTA (16)	SEXTA (17)
<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida (músicas e orações); • Rodinha (cantigas, conversas, chamada, calendário, fichas dos nomes e ajudante do dia); • Leitura de paradidático 	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida (músicas e orações); • Rodinha (cantigas, conversas, chamada, calendário, fichas dos nomes e ajudante do dia); • Leitura de paradidático 	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida (músicas e orações); • Rodinha (cantigas, conversas, chamada, calendário, fichas dos nomes e ajudante do dia); • Leitura de paradidático 	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida (músicas e orações); • Rodinha (cantigas, conversas, chamada, calendário, fichas dos nomes e ajudante do dia); • Leitura de paradidático 	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida (músicas e orações); • Rodinha (cantigas, conversas, chamada, calendário, fichas dos nomes e ajudante do dia); • Leitura de paradidático
<p>PROJETO MURAL DA DIVERSIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> - colagem das pesquisas - Bata espelho (como sou?) 	<p>PROJETO MISCIGENADO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa genealógica do brasileiro • Cartaz coletivo • Anote individual (mapa do Brasil para colagem dos nomes, laços, etc) 	<p>FERIADO</p>	<p>(PL) LOE / ARTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contornar com tinta guache a letra A no caderno de desenho 	<p>Planejamento</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Lanche • Recreio • Relaxamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Lanche • Recreio • Relaxamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Lanche • Recreio • Relaxamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Lanche • Recreio • Relaxamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Lanche • Recreio • Relaxamento
<p>PROJETO Apresentação de dramatização com as professoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização na rodinha • Produção das bonecas de TNT 	<p>NATUREZA E SOCIEDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proclamação da República • Contação com imagens em cartaz • Apresentação de vídeo • MTM (maior menor) atre. xisquadas • Bata e quadros menores 	<p>FERIADO</p>	<p>(PL) LOE / ARTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contornar com tinta guache as letras B e C no caderno de desenho. 	<p>Planejamento</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Atividade casa • D. de diversidade 				



Anexo 9: Projeto Político Pedagógico da Escola C



"O medo de mudar retém o ser humano
aquém do horizonte e o faz acomodar-se
no mesmo lugar."

Ivone Boechat

SUMÁRIO

1. JUSTIFICATIVA.....	04
2. MARCO HISTÓRICO.....	06
3. OBJETIVOS.....	11
4. INTENÇÕES EDUCACIONAIS – MISSÃO.....	12
5. PERFIL DA ESCOLA.....	13
6. PERFIL DO CORPO DISCENTE.....	21
7. PROJETOS E SETORIAIS.....	29
8. AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS E APRENDIZAGEM.....	30
9. PARTICIPANTES NA REFORMULAÇÃO P.P.P.....	31
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33
12. ANEXOS.....	34

1 JUSTIFICATIVA

O país atravessa hoje profundas mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais, o que requer que todos brasileiros repensem suas atitudes, para enfrentar os desafios dessa nova ordem.

A educação assume papel primordial neste momento histórico, na sua missão de transposição do homem de uma condição a outra, de um lugar a outro, no processo de humanização e de produção do conhecimento.

Neste texto a Unidade de Educação Básica Bernardina Spindola se faz presente, como instituição responsável pela inserção do sujeito/aprendiz no mundo constituído por diversos fragmentos, articulados e interligados num grande e complexo sistema interdependente e mantido pela participação de todos.

Portanto, meta prioritária, a construção democrática e implantação de um Projeto de Educação Pedagógico, que defina e estabeleça para esta Unidade Básica, as diretrizes necessárias ao desenvolvimento de um trabalho coletivo, com visão de futuro, com objetivos claros, com estratégias de ação e metas de desempenho, em perfeita sintonia com os compromissos assumidos com os alunos e com a sociedade. Com os alunos a garantia dos seus direitos constitucionais de ingresso e permanência na escola e ao progredir com sucesso em sua escolarização, graças a um ensino de qualidade; e com a sociedade, a garantia de inserir em seus diversos segmentos, de cidadãos críticos, criativos e produtivos.

Assim, devem ser valorizadas as decisões tomadas coletivamente nos eventos pedagógicos, fundamentadas nas necessidades dos integrantes da comunidade educativa e na realidade na qual a escola está inserida e que forneçam a criação de um ambiente de diálogo, de estímulo e da criatividade, a fim de que todos possam sentir-se integrantes no processo ensino-aprendizagem.

Destaca-se a importância da adoção da prática pedagógica de projetos da pedagógica interdisciplinar e, a efetivação do planejamento participativo. A valorização das atividades extraclasse como componentes curriculares na formação integral do educando, tais como: Campanhas, atividades recreativas, feiras e eventos culturais; assim como avaliação constante, afinal é o momento de pensar e ressignificar a nossa prática.

Entendendo também que a nossa escola precisa estar preparada para assumir a responsabilidade de colaborar com esta fase do desenvolvimento do ser

humano, buscando conhecimentos legais, científicos e pedagógicos que subsidiem nossa prática.

A Constituição de 1988 reconhece a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir daí, a Educação Infantil deixa oficialmente de integrar a política de assistência social e passa a estar vinculada a política de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 considera a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creche para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para as de 4 a 6 anos. A lei define o município como responsável por esse nível educacional, em colaboração com o Estado e com a União.

Além da constituição e da LDB nº 9394/96, fazem parte do ordenado legal que subsidiam nossa prática, a Lei sobre o Sistema Único de Saúde, o ECA e a Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

2. MARCO TEÓRICO

A abordagem pedagógica que sustenta este trabalho pauta-se nos estudos de Piaget que contribuiu como uma visão inovadora acerca de como se constrói o conhecimento dentro de uma perspectiva construtivista e interacionista, nos estudos de Emília Ferreiro com as contribuições da psicolinguística referente aos atos de leitura e escrita e nas contribuições de Vygotsky.

Para Piaget educação é o fio condutor para o desenvolvimento pessoal, social, interpessoal e motor do indivíduo. Considera o ensino como um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno com a ajuda do professor mostra-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas atitudes e em numerosas questões.

Vygotsky acredita que "na evolução intelectual do indivíduo há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social". A esses processos internos e externos este determinou zona de desenvolvimento real, proximal e potencial.

Vygotsky busca uma abordagem abrangente que seja capaz de entender o sujeito como uma totalidade.

Para educar o ser humano é fundamental conhecê-lo profundamente, bem como, respeitar seu desenvolvimento. É necessário ter a percepção correta de como esse ser se desenvolve.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky descobriram em suas pesquisas o processo pelo qual as crianças constroem seu próprio sistema de escrita e de leitura. E esse processo é universal independente dos métodos escolares utilizados ou, inclusive, antes do ensino escolar.

Para que a escola possa promover uma educação de qualidade que atenda e englobe as novas exigências da sociedade, que dêem condições ao aluno repensar, refletir e atuar criticamente no meio social transformando a realidade em que ele está inserido faz-se necessário repensar as metas estabelecidas, analisar programas e currículos, ampliar o que já foi conquistado, faz parte do cotidiano da escola e se fez necessário a sistematização destas discussões junto a comunidade na busca de encontrar caminhos que nos direcionem para nossos objetivos enquanto instituição de ensino.

Diante disto este plano nasceu dos diálogos nas reuniões de planejamento, com pais e funcionários e se fortaleceu a partir de estudos feitos do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e alguns teóricos como Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, entre outros, para termos a escola que sonhamos considerando Alarcão (2201.p.):

- ✓ Escolas como espaços de convívio, de desporto, de cultura, de trabalho, de equipe, de inovação e experimentação;
- ✓ Escola como espaços que permitam aprendizagens cooperativas e autônomas;
- ✓ Escolas que possam interagir com a comunidade;
- ✓ Escola com mobiliários e equipamentos adequados às crianças e aos jovens;
- ✓ Escola que tem condições de acomodar os profissionais;
- ✓ Escolas com o contexto de trabalho que demande esforço, tranquilidade, conscientização, do sim e do não, da previsão e não da repressão, de colaboração e não de guerra;
- ✓ Escola que insira um tempo de curiosidade, de expressão, de memorização, de comunicação, de observação, de risco, de comparação, de associação, de atividade, de convivência, de cooperação, de turbulências;
- ✓ Escolas em que todos possam se sentir bem;
- ✓ Escolas que reconheçam a diversidade étnico-cultural;
- ✓ Escolas como espaços de contestações e residência;
- ✓ Escolas que tenham entre outras funções: preparar cidadãos.

2.1 Pressupostos Filosóficos

Toda a ação educativa se situa num contexto filosófico e de valores na visualização de objetivos a serem atingidos no esforço de criar situações educativas, estar sempre presente, explícita e implicitamente, um posicionamento a respeito do homem, da sociedade onde se processam as relações dos homens entre si, da educação que se pretende. Fica sempre a questão: como criar condições que facilitem a formação de que tipo de homem? Para que sociedade? Com qual educação?

Toda proposta de educação é, também uma proposta de valores de um tipo de homem e de sociedade.

A educação requer uma reflexão prévia, mais que jamais termina, sobre o homem, situada e datada, pois é impossível compreender o homem fora do seu tempo, do seu espaço e dos relacionamentos com a sociedade que o envolve.

Exige, também, uma busca constante de alternativas da sociedade que respeita a dignidade da pessoa e possibilita o desenvolvimento do "homem todo e de todos os homens".

Como consequência, é preciso uma prática coerente com a proposta de homem e de sociedade com os dados da reflexão sobre o homem e com a busca de uma nova sociedade.

2.2 Opção de homem

Um ser humano sujeito de seu próprio desenvolvimento, que faça sua história e projete sua plena realização.

Sua consciência ajuda-o a perceber seu passado, situar seu presente e organizar seu futuro. Neste situar-se, ele questiona, busca a resposta – soluções, propõe e realiza transformações num constante criar e criar.

Consciente de si do outro e do mundo, a pessoa tem condições de posicionar-se criticamente ante a realidade, assumi-la e transforma-la, na perspectiva democrática e participativa.

O homem é um ser livre e vive sua liberdade, posicionando-se ante os valores que lhe são constantemente propostos, em condições de aceitar ou negar, pois "como sujeito construtor da história, livre e solidário, é capaz de amar mas também resistir e recusar". (AEC –Br, 1990, p.12)

2.3 Opções de sociedade

A sociedade se fundamenta no homem, sujeito de desenvolvimento pessoal e social.

Opta-se por uma sociedade que respeite e defenda os direitos individuais e sociais da pessoa e favoreça o exercício da cidadania e estimule as relações

democráticas e participativas, assegurando a liberdade de associação e organização.

2.4 Opção de educação

A educação escolar desempenha importante papel no atual momento histórico brasileiro, sem seu aspecto transformador, quanto no criativo, na busca e na promoção de uma nova proposta educacional.

Ao assumir o homem como sujeito da história, a ação educativa correspondente considera a pessoa como sujeito do seu processo de desenvolvimento pessoal e social, despertando-lhe a consciência do crescimento em todas as dimensões e a educação é um meio para que o homem, livre e responsabilmente, assuma a planificação de sua humildade.

A educação favorece e visa uma intensa vivência solidária, pela compreensão e respeito aos direitos pessoais, à organização da comunidade e ao pleno exercício da cidadania.

As relações interpessoais palpada nos valores do amor e da justiça, orientam a aplicação da metodologia e da avaliação bem como a seleção das vivências experimentadas no processo educativo.

Dá-se, assim o envolvimento ativo do educando em seu processo de aprendizagem através da participação crítica e criativa na elaboração e realização do currículo escolar.

A escola, lugar de envolvimento e de compromissos, pautará sua ação por uma educação que favoreça a participação de todos na busca comunitária do bem comum na participativa sócio-política.

Além disso, a educação formal favorece o desenvolvimento do senso crítico e criativo pelo processo da ação-reflexão-ação, vivenciando o método ver-julgar-agir, comprometendo-se a criar condições para o segmento de uma nova maneira de ser, de viver e na convivência de valores tais como os de verdade, da justiça, da partilha, da solidariedade e da igualdade.

A educação tem por finalidade ser ajuda no crescimento das pessoas para vivenciarem o seu projeto de vida.

2.5 Pressupostos metodológicos

A metodologia de trabalho que se propõe, parte do princípio que toda aprendizagem é ativa e fruto da interação do sujeito o objeto-conhecimento. Assim, compreende-se que o conhecimento não é transferido ou depositado pelo outro nem é inventado pelo sujeito, mas sim, constituído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isso significa que o conteúdo que o educador apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo educando, para se construir em conhecimento dele.

Nesta postura de construção do conhecimento o educador passa a ser o medidor da relação educando-objeto de conhecimento realidade ajudando-o a construir reflexão, pela organização de atividades, pela interação e problematização os conceitos não devem se dados prontos; podem ser construído pelos educandos, propiciando que caminhem, para autonomia.

No cotidiano da sala de aula, esta postura metodológica poderá ser articulada com estratégias que tenham coerência com princípios metodológicos, como por exemplo, problematização, exposição dialogada, jogos educativos, dramatização, produção coletiva e individual, etc.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências sociais, efetivas, cognitivas e artísticas culturais, oportunizando aprendizagens que são necessárias para construção do conhecimento e para a vida em sociedade.

3.2 Objetivos específicos

- a- Organizar projetos educativos baseados nos valores humanos e culturais, nos avanços científicos e tecnológicos da sociedade;
- b- Ampliar os conhecimentos linguísticos dos alunos, através de pesquisas e observações em diferentes situações, de aprendizagem;
- c- Propiciar aos alunos situações que estimulem a produção de conhecimentos, através de atividades lúdicas e pedagógicas;
- d- Propiciar um trabalho administrativo e pedagógico de construção coletiva, oportunizando a todos os atores da comunidade escolar uma nova forma de pensar e vivenciar a sua realidade;
- e- Promover a inclusão de crianças com necessidades específicas, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades.

4 INTENÇÕES EDUCACIONAIS (MISSÃO)

Contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, através do ensino de excelência à comunidade e propiciar condições para uma aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, que prepare alunos competentes, éticos e com argumentação alicerçada. Assim, pretendemos formar cidadãos críticos e conscientes do mundo em que vivem, questionadores e que tenham a liberdade para expor com firmeza seu ponto de vista.

5 PERFIL DA ESCOLA

5.1 Dados de identificação da instituição

NOME DA ESCOLA: [REDACTED]
ENDEREÇO: Rua Celso Magalhães, Praça Quinta do Macacão, nº 100,
Centro, São Luís – MA.
CÓDIGO INEP: 21015163
ENTIDADE MANTENEDORA: Secretaria Municipal de Educação da
Prefeitura de São Luís – MA.
NIVEL: Educação Infantil de 03 a 05 anos.
Modalidade – Educação Especial (surdos).

5.2 Caracterizações da Instituição

A [REDACTED] "Bernardina Spíndola" foi criada inicialmente com o nome de Jardim de Infância "Bernardina Spíndola" pela Resolução 12/92 do Conselho Municipal de Educação.

É uma Instituição da Rede Pública Municipal, localizada na zona urbana da área central de São Luís, possui clientela constituída majoritariamente, por alunos oriundo de famílias de baixa renda bem como na formação escolar, Moradores dos Bairros da Camboa, Jaracati, Liberdade e periferias desse bairros, entre outros.

Por esta localizada no centro da cidade, possui em seu entorno as seguintes repartições: Hospital Universitário Presidente Dutra, Marinha Brasileira, Posto Policial, Departamento de Enfermagem da UFMA, Materno Infantil e outros.

A estrutura física da escola tem uma disposição sextavada, o prédio é antigo, hoje tombado, inviabilizando modificações, era uma residência não sendo, portanto planejada para ser uma escola fugindo dos padrões do Ministério da Educação.

Em 2008 foi feita uma reforma contemplando novos espaços, vindo a permitir uma educação de qualidade no sentido estrutural. Hoje temos os seguintes espaços: 01 (uma) secretaria, 01 (uma) brinquedoteca, 01 (uma) cozinha, 01 (um) depósito de materiais, 01 (uma) lavanderia, 01 (um) refeitório, 01 (uma) cantina, 05 (cinco) salas de aula, (04) quatro banheiros.

5.3 Organização Administrativa

A organização administrativa da Unidade está fundamentada nos princípios da gestão democrática enquanto um processo seletivo que engloba a discussão, o planejamento, a tomada de decisão, execução, acompanhamento e avaliação do projeto educativo. Considera e respeita as atribuições/competências específicas de cada seguimento da comunidade escolar, bem como o direito a divergências e a liberdade de expressão e manifestação, dentro de princípios éticos de respeito aos direitos individuais e coletivos.

A equipe escolar é formada por:

- Um gestor com formação de nível superior;
- Dois coordenadores pedagógicos;
- Oito professores um por sala de aula, 01(uma) professora itinerante, e 04 (quatro) fora de sala de aula;
- 05 (cinco) administrativos.

5.4 Atribuições

5.4.1 Diretor

- Acompanhar a elaboração, execução e avaliação do PPP da escola e zelar pelo cumprimento dos acordos coletivos;
- Coordenar o funcionamento da escola, a proposição de projetos institucionais, a execução das deliberações coletivas e do Conselho da Escola, articulação com as demais escolas da rede e a Secretaria Municipal de Educação, de acordo com as diretrizes da Política Educacional do Município e com a legislação em vigor;
- Promover a integração de todos os membros da comunidade escolar;
- Representar oficialmente o estabelecimento perante as autoridades;

- Viabilizar as parcerias com ONG's, empresas públicas e privadas, e outras instituições de ensino de acordo com as normas do regimento;
- Compartilhar as informações, experiências, recursos materiais e pedagógicos, com as demais unidades de ensino, desde que não comprometa o bom funcionamento da escola;
- Convocar, presidir, coordenar reuniões com o corpo docente e administrativo, encontros de planejamento e de formação;
- Assinar os documentos escolares, isoladamente ou em conjunto com o secretário, quando necessário;
- Regularizar a vida escolar dos alunos com base na legislação em vigor;
- Assegurar o cumprimento do calendário escolar, dos dias letivos e carga horária estabelecidos;
- Zelar pelo cumprimento o plano de trabalho de cada docente;
- Documentar as propostas de trabalho da escola, registrar e propor continuidade das ações.

5.4.2 Da Secretaria

- A secretaria é o setor encarregado do registro e escrituração escolar;
- A secretaria funcionará sob a orientação e coordenação do Secretário, que contará com a colaboração de agentes administrativos;
- O cargo de Secretário é exercido por funcionário com formação mínima em Ensino Médio, que exercerá suas funções mediante portaria da SEMED e de acordo com a legislações em vigor;
- O Secretário terá ao seu encargo o serviço de escrituração, arquivo, fichário e correspondências da escola, de forma a manter atualizados os livros e documentos relativos à vida escolar do aluno, docente e demais servidores;

São atribuições do Secretário:

- Colaborar com o diretor no exercício da sua função;
- Fornecer em tempo hábil informação ou esclarecimento no âmbito de suas atribuições;
- Proceder a organização e efetivação de matrículas e manter atualizados os registros da demanda de alunos que pleiteiam ingresso na rede escolar;
- Manter organizada a pasta individual de cada aluno, de modo a permitir a verificação da identidade, regularidade e autenticidade de sua vida escolar;
- Comunicar o diretor, pais, ou responsáveis os casos de falta de documentação, lacunas curriculares, necessidade de adaptação e outros aspectos pertinentes observados os prazos estabelecidos pela legislação em vigor;
- Manter organizada a pasta individual de cada servidor. Fazer o registro das ocorrências da vida funcional dos servidores lotados na escola;
- Monitorar o livro de ponto, preencher o resumo de ponto mensal e dados estatísticos, que depois de revisados pelo diretor, será enviado a SEMED;
- Redigir e subscrever atas, registro da vida escolar e certificado de conclusão de curso e demais documentos;
- Organizar em pastas as Resoluções, Portarias, Circulares e outras publicações legais emanadas dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação;
- Manter organizado o arquivo inativo da escola;

5.4.3 Dos Serviços Gerais

- Os serviços gerais são executados por operacionais de serviços diversos, vigias e serviço de portaria;

Compete ao pessoal Operacional de Serviços Diversos (OSD):

- Realizar a limpeza e zelar pela higiene, conservação e manutenção do prédio escolar, de suas instalações, equipamentos e materiais;
- Acatar ordens da administração referente ao horário e distribuição de serviços;
- Auxiliar no atendimento e organização dos alunos nos horários de entrada, saída e recreio;
- Colaborar na elaboração e execução do PPP;
- Realizar outras tarefas de interesse do serviço a critério da administração da escola;

5.4.4 Compete ao vigia:

- Executar atividades previstas no PPP da escola, conforme a natureza do seu trabalho;
- Zelar pela manutenção, conservação, vigilância e integridade do prédio, dos bens neles contidos;
- Proceder a abertura e fechamento do prédio no horário regular;
- Manter o local específico e sob a sua guarda as chaves do estabelecimento;
- Executar outras tarefas de interesse sob serviço a critério da administração da escola;

5.4.5 Compete ao setor de portaria:

- Controlar a entrada e saída dos alunos;
- Encaminhar a direção toda a correspondência;
- Zelar pela segurança de alunos, professores e funcionários no estabelecimento escolar.

5.4.6 Coordenador Pedagógico

A Coordenação Pedagógica deverá ser exercida por Especialista em educação aprovado em concurso público.

Compete ao Coordenador Pedagógico coordenar as ações didático-pedagógicas da escola, com ênfase nos princípios norteadores da educação nacional e no PPP.

São atribuições do Coordenador Pedagógico:

- Trabalhar em parceria com o Diretor contribuindo para uma administração eficiente e eficaz;
- Estimular e articular a formação continuada da equipe escolar;
- Orientar a equipe docente na elaboração e execução de planos didáticos adequando-os às necessidades dos alunos;
- Orientar o professor na superação de dificuldades;
- Zelar pela qualidade das relações intrapessoais e interpessoais e o intercâmbio de experiências na escola e na rede;
- Participar ativamente da discussão, elaboração, execução e avaliação das atividades pedagógicas e didáticas;
- Estimular a utilização de metodologias diversificadas que melhor atendam as diferenças individuais;
- Orientar e assistir os estagiários, quando houver, na realização de suas atividades;
- Promover a integração com a comunidade escolar no processo educativo.

5.4.7 Equipe docente

São atribuições do professor:

- Participar da elaboração do PPP e do Plano Anual, juntamente com a coordenação pedagógica da escola e comprometer-se com a execução das decisões coletivas;

- Elaborar os documentos necessários e pertinentes à função que exerce de acordo com o PPP;
- Manter em dia os registros dos procedimentos avaliativos e ficha de observação dos alunos e fornecer à secretaria e a coordenação pedagógica, com regularidade, informações sobre a aprendizagem de seus alunos;
- Assumir as classes, ministrar os dias letivos e as horas-aula estabelecidos no cronograma da escola e registrar no diário de classe a frequência do aluno;
- Utilizar procedimentos diferenciados para que os alunos se desenvolvam e tenham uma melhor aprendizagem, estabelecendo estratégias para garantir o mesmo;
- Participar da formação continuada e de demais cursos e eventos com vistas à atualização e aperfeiçoamento profissional;
- Participar de encontros coletivos de planejamento de ensino das reuniões, solenidades e outras atividades previstas no calendário escolar;
- Planejar as atividades junto aos professores da mesma série ou área;
- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade.

Aos professores ficam assegurados os seguintes direitos:

- Exercer sua função com autonomia;
- Associar-se a instituições representativas de classe, na salvaguarda de seus direitos;
- Gozar férias regulamentares conforme período estabelecido pelo calendário escolar a ser cumprido no estabelecimento;
- Participar de reuniões ou cursos como forma de dar continuidade à sua formação;
- Defender e garantir a execução de suas escolhas didáticas, planos e projetos, em consonância com a proposta curricular;

- Propor à escola medidas que objetivem o aprimoramento de métodos de ensino, de avaliação, de administração e disciplina.

6 PERFIL DO CORPO DISCENTE

Alunos matriculados no ano de 2013:

Turno matutino:

Turno vespertino:

Total:

	TURNO MATUTINO	TURNO VESPERTINO
TURMAS		
CRECHE	19	14
INFANTIL I	20	19
INFANTIL II	22	16
CLASSE ESPECIAL	---	02
TOTAL	61	51
TOTAL GERAL	112	

6.1 Direitos dos alunos

Os direitos dos alunos derivam substancialmente dos direitos e garantias fundamentais da Constituição da República, bem como o do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional e demais legislações pertinentes.

São direitos dos alunos:

- Liberdade de expressão e organização;
- Respeito à integridade física, psíquica e moral, sem discriminação de qualquer natureza: orientação religiosa, sexual política, étnica, econômica e cultural;
- Ter condições de aprendizagem e acesso aos recursos materiais, didáticos às atividades escolares e às dependências da escola, observadas as suas normas;
- Usufruir dos benefícios previstos nos serviços de assistência escolar.

Diante do texto legal a instituição prestadora de serviços educacionais, a escola tem o compromisso de oferecer ensino de qualidade voltado para o sujeito aprendiz, histórico, construtor de conhecimento e que interage com os outros no mundo.

Nesse sentido a escola deve repensar sua prática, questionando seu fazer pedagógico e sua singularidade, pensando assim é que a UEB Bernardina Spindola, se propõe oferecer a sua clientela ensino pautado nos seguintes objetivos:

- Proporcionar as crianças de 4 a 6 anos de idade o desenvolvimento nos seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, facilitando a construção de uma imagem positiva de si;
- Desenvolver a coordenação psicomotora, o conhecimento do corpo, as práticas básicas de higiene corporal e de saúde;
- Propiciar o acesso a universo letrado com o intuito de desenvolver a expressão oral e escrita, e em libras para os alunos surdos;
- Desenvolver o raciocínio lógico-matemático, a construção de conceitos de número, através de situação problema envolvendo contagem, operações e registros;
- Desenvolver potencialidades cognitivas, afetiva, social e motora, assim como favorecer a autonomia e a auto-estima.

Deve também proporcionar a sua clientela noções preliminares de compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e valores em que se fundamentam a sociedade contribuindo para o fortalecimento dos vínculos de família dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

6.2 Organização do Tempo de Escolaridade

De acordo com a Lei 9394/96 da Educação Infantil/ Creche, parte da Educação Básica, fica assim dividida em níveis:

Creche – 03 anos completos até 31 de março
1º período – 04 anos completos até 31 de março
2 período – 5 anos completos até 31 de março

6.3 Metas e Ações Administrativas Pedagógicas 2013

- Administrativas:
 - Adaptação das crianças;
 - Organização dos docentes;
 - Organização das rotinas e combinados;
 - Formação continuada de professores e funcionários;
 - Reformulação do PPP;
 - Melhoria na relação família escola;
 - Melhoria nas relações interpessoais.

- Pedagógica:
 - Sistematização e organização das atividades pedagógicas;
 - Política de acolhimento;
 - Acompanhamento discente;
 - Intervenção aluno em dificuldade de aprendizagem;
 - Formação continuada;
 - Acompanhamento docente.
 - Elaboração de projetos didáticos.

6.4 Recursos Técnicos e pedagógicos

Entrada: quadro de avisos
Sala de leitura:
02 conjuntos de mesas contendo 4 cadeiras
01 conjunto de mesa de 6 cadeiras
02 estantes de ferro
02 prateleiras pequenas, contendo vários livros
02 ventiladores de parede

Pátio:

01 televisor 29 polegadas

01 mesa de professor

06 cadeiras

Sala 01:

01 armário de aço

02 ventiladores

01 quadro branco

02 conjuntos de mesa, contendo 6 cadeiras

Sala 02:

01 mesa de professor com cadeira

06 cadeiras

01 armário de aço

02 ventiladores

01 quadro branco

02 conjuntos de mesa, contendo 6 cadeiras.

Sala 03:

01 mesa de professor com cadeira

01 armário de aço

03 ventiladores

01 quadro branco

04 conjuntos de mesa, contendo 6 cadeiras

Sala 04:

01 mesa de professor com cadeira

01 armário de aço

03 ventiladores

01 quadro branco

03 conjuntos de mesa, contendo 6 cadeiras

01 suporte para guardar brinquedos, livros, etc.

Sala 05:

- 02 mesa de professor com cadeira
- 01 armário de aço
- 03 ventiladores
- 01 quadro branco
- 03 conjuntos de mesa, contendo 6 cadeiras
- 01 suporte para guardar brinquedos, livros, etc.
- 02 extintores de incêndio.

Direção/Secretaria

- 05 mesas de professor
- 06 cadeiras
- 02 mesinhas de escola
- 01 frigobar
- 02 armários de aço
- 01 aparelho de DVD
- 01 mesa de madeira
- 01 caixa de som

Refeitório:

- 02 bebedouros
- 05 ventiladores
- 10 mesas de refeitório contendo 4 cadeiras cada
- 02 conjuntos de mesa contendo 6 cadeiras.

6.4.1 Programação de Atividades Escolares

6.5.5.1 Calendário Escolar

Janeiro:

- ✓ Recesso dos professores

Fevereiro:

- ✓ Carnaval – 12
- ✓ Jornada Pedagógica – 18 a 22

- ✓ Dias letivos – 04

Março:

- ✓ Páscoa – 22
- ✓ Água – 22
- ✓ Dias letivos - 19

Abril:

- ✓ Formação Continuada – 12
- ✓ Semana do livro – 18
- ✓ Dia do Índio – 19
- ✓ Término do primeiro bimestre – 30
- ✓ Entrega de Diários de Classe – 30
- ✓ Dias letivos – 22

Maior:

- ✓ Início do 2º bimestre
- ✓ Festa das mães (Palestra psicóloga)
- ✓ Formação continuada
- ✓ Reunião com pais
- ✓ Semana do brincar – 27 a 29
- ✓ Encontro no Parque do Bom Menino com outras UEB's
- ✓ Dias letivos – 21

Junho:

- ✓ Início do Projeto Festa Junina
- ✓ Meio Ambiente – 05

Agosto:

- ✓ Início do 2º semestre – 01
- ✓ Início do Projeto Didático – Leitura – 16

- ✓ Planejamento Didático – 02
- ✓ Formação Continuada – 16
- ✓ Eventos:
 - Festa dos pais – 09
 - Torneio de futebol – 09
 - Comemoração soldado – 25
 - Dias letivos – 22

- Setembro:
 - ✓ Eventos: semana da pátria – desfile das crianças – 04
 - ✓ Planejamento – 13
 - ✓ Formação continuada – 14
 - ✓ Culminância do projeto leitura – 27
 - ✓ Dias letivos – 21

- Outubro:
 - ✓ Planejamento – 04
 - ✓ Eventos: semana da criança – 07 a 11
 - ✓ Planejamento – 18
 - ✓ Término do 3º bimestre – 18
 - ✓ Observação das cadernetas – 18
 - ✓ Início do 4º bimestre – 21
 - ✓ Dias letivos – 21

- Novembro:
 - ✓ Início do projeto Higiene e Saúde
 - ✓ Formação Continuada – 22
 - ✓ Planejamento – 22
 - ✓ Eventos: comemoração à Bandeira – 19
 - ✓ Término do Projeto Higiene e Saúde
 - ✓ Dias letivos – 20

- Dezembro:
 - ✓ Festas natalinas – 10

- ✓ Reunião com pais
- ✓ Confraternização dos funcionários
- ✓ Recesso final de ano
- ✓ Dias letivos – 16

Janeiro:

- ✓ Reunião com pais para entrega de relatórios – 20
- ✓ Término do 4º bimestre – 21
- ✓ Entrega das cadernetas – 17
- ✓ Encerramento do ano letivo – 21
- ✓ Férias coletivas – 27 a 10/02/14
- ✓ Dias letivos – 14

7 PROJETOS SETORIAIS

A escola desenvolve vários projetos no decorrer do ano letivo porque acredita-se que a pedagogia de projetos permite viver numa escola alicerçada no real, abertas as múltiplas relações com o exterior, nela, a criança trabalha "pra valer" e dispõe dos meios para afirmar-se como agente de seus aprendizados, produzindo algo que tem sentido e unidade (IOLIBERT, 1994).

- Projetos Desenvolvidos:

Turno matutino:

- ✓ Higiene e Saúde;
- ✓ Conhecendo os sabores, costumes e tradições das festas juninas;
- ✓ Folclore "Projeto de Leitura";

Turno vespertino:

- ✓ Páscoa;
- ✓ Festa Junina;
- ✓ Autobiografia;
- ✓ Projetos de leitura;
- ✓ Mãos que falam (Classe Especial);
- ✓ A Menina Levada e a Serpente Encantada;
- ✓ 100 Anos de Vinicius de Moraes.

8 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE APRENDIZAGEM

A avaliação tem como objetivo explicitar o processo de ensino-aprendizagem pelo qual o professor e aluno passam, revelando as conquistas e dificuldades, o desenvolvimento, os conteúdos e procedimentos adotados.

O processo de ensino as observações e os registros deverão subsidiar as atividades de avaliação, planejamento e replanejamento.

A avaliação é contínua, sistemática e processual, mediante o acompanhamento e registro minucioso e diário das realizações dos alunos, sem objetivo de promoção.

Os registros deverão estar contidos em ficha de acompanhamento individual bimestral e nos relatórios semestrais.

8.1 Avaliação Institucional

A avaliação institucional tem como objetivo identificar para nortear as buscas de resolução dos desafios e problemas no contexto da realidade escolar que envolve todos os profissionais, avaliação do cumprimento das metas propostas para o ano letivo administrativos com o pedagógico.

As ações serão desenvolvidas de acordo com o cronograma abaixo:

Janeiro: avaliação do ano anterior

Reorganização do PPP

Elaboração de metas para 2014

Junho: avaliação instituição Direção/Coordenação/Professores/ Funcionários

Dezembro: instituição Direção/Coordenação/Professores/ Funcionários

9 PARTICIPANTES NA REFORMULAÇÃO DO PPP

Direção

Còordenação pedagógica

Professores

Secretário

Administrativos

Operacionais

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto foi construído a partir dos desejos e possibilidades a nossa comunidade escolar.

Desejos esses que impulsionarão as mudanças para uma melhor resolução das necessidades e desafios que a realidade apresenta e apresentará possibilidades históricas que podem ser criadas imediatas ou mediante. O impossível de hoje poderá ser o possível de amanhã.

Temos a consciência que o realizar destas ações não serão o bastante para transformar a realidade de nossa escola, sua eficiência dependerá da harmonia e empenho, na colaboração de todos envolvidos neste PPP.

REFERENCIAS

MENDES, Rosa Emília Araújo. pensando a escola

Proposta curricular – prefeitura municipal de São Luís, Secretaria Municipal de Educação.

Constituição da República Federativa do Brasil.

Regimento da Escola da Rede municipal de ensino

Projeto Pedagógico da creche Ana Bondioli e a sua avaliação.

Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, Brasília – MEC, 1998.

Anexo 10: Projeto Político Pedagógico Escola E

**PROJETO
POLÍTICO
PEDAGÓGICO**

ESCOLA E

**São Luís - MA
Janeiro/ 2017**

SUMÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO	204
2. INTRODUÇÃO.....	204
3. HISTÓRICO.....	205
4. BASE LEGAL	206
5 MARCO REFERENCIAL.....	206
5.1 Marco Situacional	206
5.2 Marco Político.....	209
5.2.1 A visão da creche-escola:.....	209
6. MARCO PEDAGÓGICO`.....	209
6.1 A educação que queremos implementar:	209
7 OBJETIVOS	209
7.1 Objetivo Geral:	209
7.2 Objetivos específicos:	209
8. METAS.....	210
9. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	210
10 RECURSOS	211
10.1 Humanos.....	211
10.2 Materiais	211
10.3 Financeiros	211
11. CRONOGRAMA.....	212
12. AVALIAÇÃO.....	212
13 CONCLUSÃO.....	212
ANEXOS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

1. IDENTIFICAÇÃO

██████████, está situada a Avenida Camboa, nº 2008, Camboa, São Luís – MA. CEP: 65020-260. Telefone: (98) 3221 8921.

██████████ atende em tempo integral crianças de dois e três anos, em regime de creche, das 7h30 às 16h, com direito a quatro refeições diárias. As crianças de quatro e cinco anos são acolhidas pela Pré-Escola nos turnos matutino e vespertino. Há ainda duas turmas de seis anos compondo a 1ª Etapa do Fundamental 1.

As crianças estão distribuídas, de acordo com a faixa-etária, em: 05 (cinco) salas de Maternal I, 05 (cinco) salas de Maternal II, 04 (quatro) salas de Infantil I, 04 (quatro) salas de Infantil II e 02 (duas) salas da I etapa do 1º ciclo, (Anexo A).

O espaço físico da Instituição é amplo, com 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala de enfermagem, 01 (uma) coordenação pedagógica, 01 (uma) sala de recursos, 01 (uma) sala de vídeo, 16 (dezesesseis) salas de aula, 02 (dois) pátios, 02 (dois) refeitórios infantis, 01 (um) refeitório para funcionários, 01 (um) dormitório infantil, 01 auditório 01 (uma) cozinha, 13 (treze) banheiros, 01 (uma) recepção, 03 (três) almoxarifados, área externa e espaço para implantação de uma brinquedoteca. A Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho é composta por uma equipe de 64 profissionais, sendo 01 (um) gestor, 02 (duas) coordenadoras pedagógicas, 4 Profissionais da Saúde, 28 Professores, 10 Auxiliares de creche, 2 Assistentes Administrativos, 03 (três) auxiliares de cozinha, 8 auxiliares de limpeza e 6 seguranças.

2. INTRODUÇÃO

Este documento consiste no **Projeto Político Pedagógico** para o ano de 2017, da ██████████. Aqui estão estabelecidos os projetos, a visão político-pedagógica da Instituição, bem como o processo avaliativo.

Além disso, destacam-se as ações educacionais a serem desenvolvidas, bem como, seus objetivos e metas, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, compatibilizando-se com a visão sócio-política presente neste estabelecimento de ensino.

É importante ressaltar que, além do atendimento às crianças, há uma extensão às suas famílias, confirmando a importância do papel dessas na formação do educando. Neste

estabelecimento, há uma relação de parceria com os pais, favorecendo assim, o bom desenvolvimento das crianças.

3. HISTÓRICO

Esta instituição foi inaugurada em 12 de agosto de 1999 e recebeu este nome em homenagem à Educadora Maria de Jesus Carvalho, moradora desse bairro e que durante um período de sua vida se dedicou a ensinar as crianças carentes dessa região.

Na época de sua inauguração, foi firmado um convênio entre o Governo do Estado do Maranhão e Voluntariado de Obras Sociais – VOS e tendo como mantenedora a Pró-Saúde.

Em 2007 as Creches e Pré-Escolas passaram a ser de responsabilidade dos Governos Municipais e sendo assim, em 2008, a então [REDACTED] passou a integrar a Secretaria Municipal de Educação – SEMED de São Luís – MA e começou a oferecer para a comunidade a pré-escola e em 2009 também a I etapa do Ensino Fundamental 1, sendo agora denominada [REDACTED]

Atualmente a Creche-Escola, atende em tempo integral crianças em regime de creche, Ed. Infantil e 1ª Etapa do Fundamental 1 nos turnos matutino e vespertino. Crianças portadoras de necessidades especiais frequentam as turmas regulares tendo um acompanhamento pelo AEE (Atendimento a Educação Especial), no contra turno. A [REDACTED], também estabelece parcerias com Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Faculdade Atenas Maranhense – FAMA, Faculdade Santa Terezinha - CEST, Faculdade São Luís, Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA e FACAM – Faculdade do Maranhão.

É importante ressaltar que, além do atendimento às crianças, há uma extensão às suas famílias, confirmando a importância do papel dessas na formação do educando. Neste estabelecimento, há uma relação de parceria com os pais, favorecendo assim, o bom desenvolvimento das crianças.

O período de reelaboração e execução deste Projeto Político Pedagógico é o ano de 2013, dos meses de janeiro a dezembro, podendo ser alterado caso haja necessidade.

Mesmo a [REDACTED], estabelecendo-se em um bairro de classe baixa, ela é frequentada por várias classes sociais e intelectuais: tendo pais analfabetos, graduados, com problemas de vícios, trabalhador de tempo integral, domésticas, professores. Todos estes compõem a clientela da escola, que como parceiros e colaboradores, participam de forma democrática das decisões e atividades da escola.

4. BASE LEGAL

A expressão educação infantil e sua concepção com primeira etapa da educação básica é definida na lei maior da educação do país, A Constituição Federal de 1988 e pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, 9394/96, assegurado também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico de grande importância para a educação infantil em nosso país.

A inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no Art. 22 da Lei: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar – lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer – lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família. A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade.

O atendimento educacional especializado também é garantia legal, afirmado pela Constituição Federal, bem como pela atual LDB, afirmando que a educação especial na perspectiva da Inclusão é uma modalidade de educação escolar oferecida *preferencialmente na rede regular de ensino*, para *educandos com deficiência, contando com o apoio do Atendimento Educacional Especializado / Sala de Recursos*.

Nesse sentido a [REDACTED], tem empreendido esforços no sentido de desenvolver ações visando operacionalizar, as determinações dos documentos em questão, assumindo um compromisso ético-político com a educação das nossas crianças com responsabilidades bem definidas.

5 MARCO REFERENCIAL

5.1 Marco Situacional

No mundo globalizado, percebem-se grandes transformações que envolvem questões políticas, sociais, econômicas e culturais. Assim, no Brasil, o processo educativo sofre algumas

experiências vivenciadas. Porém, em situação escolar, a criança em cada faixa etária raciocina de uma forma diferente e o educador deve perceber e acompanhar o estágio em que seus alunos se encontram para contribuir para o seu aprendizado.

Cada estágio representa um grau de amadurecimento, no sentido de ampliar sua capacidade de interagir com o meio. Essas fases são caracterizadas pelo que o indivíduo consegue realizar em uma determinada faixa etária e Piaget classifica em: **Sensório-motor** (0-2 anos), **Pré-operatório** (2-6 anos), **Período das Operações Concretas** (7-11 anos) e o **Período das operações formais** (12 anos em diante).

É importante conhecer e respeitar cada estágio do desenvolvimento, de acordo com o amadurecimento individual, fortalecendo assim, sua formação escolar e social.

É válido ressaltar que as atividades desenvolvidas possibilitem que as crianças vivenciem e entrem em contato com as mais diversas formas do conhecimento, com o objetivo de trazer significado para a aprendizagem, relacionando-a com o cotidiano e sua realidade.

Observando algumas classes de Educação Infantil, públicas e privadas, é possível perceber ainda, a “negação” à ludicidade na vida escolar das crianças, por alguns profissionais. Reforçando a ideia da Pedagogia dos conteúdos.

Porém, a prática pedagógica desenvolvida na [REDACTED] estabelece outras relações entre o Educador, a Criança, o Conhecimento e o Meio. Relações estas que possibilitam a construção de experiências significativas para os educandos, favorecendo o seu desenvolvimento.

Para isso, a dinâmica da construção do conhecimento é uma ação compartilhada entre o professor e a criança, portanto o educador deixa de ser um mero transmissor de conteúdos com respostas pré-determinadas e passa a ser um problematizador da ação pedagógica, um mediador neste processo.

A criança é o condutor de sua aprendizagem e não um mero receptor de informações. Segundo Paulo Freire, “a criança não pode ser considerada uma caixa vazia para que o professor faça o depósito de conteúdos. Mas, deve fazer parte deste processo, como sujeito da construção de seu próprio conhecimento. Sendo necessário levar em consideração seus conceitos prévios e a realidade em que estão inseridos”.

A proposta deste estabelecimento de ensino visa desenvolver um processo dinâmico e transformador, formando seres críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos. Além de valorizar o momento da infância, respeitando seu universo lúdico, que é natural.

Oferecer um atendimento de qualidade com segurança, comprometido em favorecer o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico-motor, cognitivo, emocional e social,

estimulando sua autonomia e independência, preparando-a para conviver com a diversidade, com atitudes que preservem os valores, o respeito e o amor ao próximo e fundamentando assim o princípio da inclusão, em uma proposta que define que a educação é um direito de todos, e não um privilégio de alguns.

5.2 Marco Político

5.2.1 A visão da creche-escola:

Auxiliar na construção de competências e habilidades que permitam a criança enfrentar as transformações do mundo, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente, respeitando sempre as diferentes formas de aprender.

6. MARCO PEDAGÓGICO

6.1 A educação que queremos implementar:

Oferecer um atendimento de qualidade com segurança, comprometido em favorecer o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico-motor, cognitivo, emocional e social, estimulando sua autonomia e independência, preparando-a para conviver com a diversidade, com atitudes que preservem os valores, o respeito e o amor ao próximo e fundamentando assim o princípio da inclusão, em uma proposta que define que a educação é um direito de todos, e não um privilégio de alguns.

7 OBJETIVOS

7.1 Objetivo Geral:

“Formar cidadãos solidários, capazes de conviver em sociedade, de solucionar conflitos de forma racional e pacífica, aprendizes contínuos e agentes transformadores sociais.”

7.2 Objetivos específicos:

- ✚ Contribuir para a formação de um sujeito crítico e atuante, capaz de enfrentar as dificuldades e desigualdades sociais;

- ✚ Favorecer o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional, estimulando a sua autonomia;
- ✚ Formar sujeitos construtores de seu próprio conhecimento;
- ✚ Ampliar o vocabulário a partir de sua relação com o contexto social.
- ✚ Contribuir para a inclusão educacional/social dos alunos com deficiência, por meio de ações socioeducativas promovidas pelo atendimento educacional especializado.

8. METAS

- ✚ Valorizar o conhecimento prévio de cada aluno, estimulando o desenvolvimento de suas aptidões;
- ✚ Desenvolver atitudes investigativas em busca de conhecimento;
- ✚ Resgatar e transmitir a importância de conhecer e vivenciar os valores sociais;
- ✚ Favorecer a socialização, o desenvolvimento do lado emocional e afetivo das crianças.
- ✚ Proporcionar atendimento educacional especializado às crianças da Creche, bem como as crianças do núcleo centro atendidas na creche, favorecendo seu desenvolvimento global, minimizando os déficits existentes e prevenindo o surgimento de outros distúrbios no processo evolutivo por meio da parceria com o setor de saúde da escola.

9. DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

As ações metodológicas estão diretamente ligadas a sua concepção de sujeito e a sua visão de mundo, refletindo a prática do professor. Assim, buscamos uma Educação que possa propiciar o desenvolvimento de seus alunos enquanto indivíduos com autonomia e construtores de conhecimento.

Para isso, o trabalho deve ser construído com base numa metodologia participativa, entre os professores, os alunos, os pais, com trabalhos em grupos, pesquisas e questionamentos. Além de estabelecer relações de afetividade entre o grupo, sem autoritarismo.

O **Projeto Político Pedagógico** deve ser coerente, os seus objetivos com o planejamento e com a execução das atividades. Aqui, destacam-se alguns exemplos de encaminhamentos metodológicos propostos a seguir:

- ✚ Propor atividades que levem às discussões acerca do tema estudado;
- ✚ Utilizar imagens, vídeos, músicas, poemas para que as crianças possam ver ouvir e interpretá-los;

- ✚ Desenvolver projetos em sala, de acordo com a realidade da turma;
- ✚ No espaço da Brinquedoteca as crianças serão possibilitadas a explorar as diferentes possibilidades do brinquedo e das artes;
- ✚ Oportunizar momentos e espaços para que as crianças vivenciem situações cotidianas;
- ✚ Vivenciar a prática dos valores sociais, através de rodas de conversas e brincadeiras;
- ✚ Analisar as principais dificuldades da turma e construir um mural de propostas ou combinados para a mudança desta realidade;
- ✚ Pesquisar os conteúdos trabalhados em sala;
- ✚ Ouvir e contar experiências de fatos vividos.
- ✚ Viabilizar propostas de adequação curricular para o atendimento de alunos/as com deficiência sempre que se fizer necessário.

10 RECURSOS

10.1 Humanos

No desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico desta Instituição toda a equipe de profissionais é envolvida, mas os profissionais que direcionam as ações são: o Gestor, as Coordenadoras Pedagógicas, a Equipe Multidisciplinar (Terapeuta Ocupacional, Fonoaudióloga, Dentista, Pediatra e Auxiliar de Enfermagem), as Professoras e Auxiliares, contando com a contribuição da família para sua execução.

10.2 Materiais

Dispomos de: Aparelho de Televisão, Aparelho de Som, Aparelho de DVD, Data Show, Caixa de Som, Microfone, Mimeógrafo, Mobiliário adaptado às crianças pequenas, CD's e DVD's infantis, Livros Paradidáticos e Didáticos, Área de Lazer, Parque, Recursos Didáticos, Material de Expediente (cartolina, quadro, pincel, entre outros), Imagens, Gravuras e Murais.

10.3 Financeiros

A mantedora da Instituição é a Prefeitura Municipal de São Luís, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que fornece Materiais Pedagógicos, de Expediente, Higiene, Limpeza e Alimentação.

Além disso, contamos com a contribuição de doações espontâneas e ajuda, também espontânea, dos pais e/ou responsáveis dos alunos matriculados e da comunidade de modo geral.

11. CRONOGRAMA

Além dos conteúdos programáticos trabalhados nas turmas, de acordo com cada faixa-etária, planejou-se para ano de 2015 a execução de 02 (dois) grandes projetos que envolvem todo corpo docente e discente da Creche-escola, que são:

✚ Projeto São João: “**As Delícias da Minha terra**” (1º semestre)

✚ **IX FESTIVAL DE MÚSICA:** *O mundo magico dos clássicos infantis* (2º semestre)

12. AVALIAÇÃO

A avaliação é considerada um processo contínuo, permitindo um redirecionamento da ação pedagógico-educativa, sempre que for necessário.

A [REDACTED] trabalha com a avaliação formativa. Todas as avaliações são feitas diariamente e do mesmo modo são feitas as modificações na maneira de aplicar o conteúdo para que a criança não siga adiante sem ter aprendido o conteúdo ministrado.

Sabe-se que a função essencial da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor ensinar. (Perrenoud, 1999, p.204). Pensando nisso a [REDACTED] adota esta forma de avaliação, podendo então avaliar e determinar quanto e em que nível os objetivos estão sendo atingidos. (Libâneo, 1994, p.204).

Portanto, a avaliação acontecerá durante todo o desenvolvimento dos Projetos elaborados, através da observação da atenção, interesse e participação das crianças em todas as atividades propostas.

Ao final do processo, serão realizadas reuniões com as professoras com objetivo de verificar as dificuldades encontradas e destacar os pontos positivos e negativos do projeto, preparando o corpo docente para aplicação de projetos futuros da mesma natureza.

13 CONCLUSÃO

Pensar a educação Infantil em perspectiva inclusiva é uma tarefa de compromisso para todos os profissionais que atuam no campo educacional. Precisamos assumir um comportamento diferenciado no sentido de trabalharmos a diversidade e as diferenças individuais dos nossos educandos a partir da formação de cidadãos e cidadãs que integrem a coletividade de forma solidária, crítica, no sentido de transformar e diluir as injustiças e desigualdades sociais.

A [REDACTED] é um espaço em que as pessoas podem dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há lugar para transformações, colaboração e possibilidades na concretização da nossa práxis. Assim sendo, garantimos o direito subjetivo de cada aluno, no que se refere a Educação Infantil, a primeira modalidade da Educação Básica e sem sombra de dúvida a mais importante de todo o processo educacional. Ofertamos a Educação Infantil, bem mais que um marco legal, priorizamos sempre a formação do cidadão.

O nosso projeto político pedagógico partiu da construção coletiva, na qual o texto estará sempre em processo de aprimoramento, por se tratar de um projeto em construção contínua, porque a vida é dinâmica e exige modificações permanentes, tendo como base as orientações da Lei nº 9394/96 , a Constituição Federal e o RECNEI e seguindo padrões adotados pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, as atividades foram planejadas para o desenvolvimento dos Eixos da: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Movimento, Natureza e Sociedade, Música e Arte (Anexo).

DATAS FESTIVAS:

25/02	Baile de Carnaval
20/04	Festa da Páscoa
16/05	Festa do Dia das Mães
26/06	Festa Junina / Culminância do Projeto: “As Delícias da Minha terra”
	Festa do Dia dos Pais

08/08	
11/10	Dia das Crianças
12/12	Culminância do Projeto: VIII FESTIVAL DE MÚSICA,
16/12	Festa de Natal

OBS: Datas sujeitas a alterações.

Projetos Didático-Pedagógicos 2014

“As Delícias da Minha terra”

Início: 23/05/2014

Término: 22/06/2014

CONTEÚDO:

A história do Maranhão: a culinária, seus costumes, suas representatividades, alguns pontos turísticos, ruas, repartições, danças, artistas entre outros.

OBJETIVOS:

Objetivo Geral

Divulgar os elementos que fazem parte da cultura da nossa terra, através de atividades lúdicas e variadas, fazendo com que as crianças e demais pessoas envolvidas nesse trabalho, reconheçam sua identidade cultural.

Objetivos Específicos

- ✚ Conhecer o Hino de São Luís;
- ✚ Conhecer alguns pratos típicos da nossa cidade através degustação e ou visualização;
- ✚ Conhecer alguns artistas da terra (cantores, artesões, poetas) e seus respectivos trabalhos, através de visitas, fotografias e ou vídeos;
- ✚ Conhecer algumas músicas maranhenses;
- ✚ Conhecer algumas indumentárias de nossas danças;
- ✚ Visitar alguns pontos turísticos e históricos de São Luís;
- ✚ Visitar alguns órgãos culturais de São Luís;
- ✚ Dramatizar e ou dançar algumas músicas ou danças maranhenses;
- ✚ Aprender o nome do prefeito e da governadora do nosso Estado.

METODOLOGIA:

De acordo com o objetivo geral, esse trabalho será desenvolvido dentro e fora de sala de aula. A partir do plano de aula de cada turma, a professora deverá, na medida do possível, e de acordo com a faixa etária, contemplar os objetivos específicos desse projeto, observando os avanços das próprias crianças e das pessoas envolvidas, para que possíveis correções possam ocorrer ao longo do desenvolvimento dessas atividades.

AVALIAÇÃO:

A avaliação acontecerá através da observação da participação, atenção e interesse das crianças nas atividades propostas.

CULMINÂNCIA:

Apresentação das danças maranhenses no dia da festa junina: 22 de junho de 2014.

VIII FESTIVAL DE MÚSICA

Canta : Vinicius de Moraes:

Início: 12/08/2014

uma homenagem ao seu centenário.

Término: 24/11/2014

CONTEÚDO:

- ✚ Vinicius de Moraes: vida e obras

OBJETIVOS:

Objetivo Geral:

Realizar, em conjunto com a comunidade e a escola, um trabalho educacional voltado para o resgate das canções infantis de Vinicius de Moraes, visando desenvolver a sociabilidade nas rotinas compartilhadas, a percepção musical e corporal, o relaxamento mental, o equilíbrio emocional, a lógica e o raciocínio.

Objetivos Específicos

- ✚ Conhecer a biografia de Vinicius de Moraes;
- ✚ Pesquisar as músicas cantadas e interpretadas por Vinicius de Moraes
- ✚ Proporcionar a leitura e a escrita das canções de Vinicius de Moraes;
- ✚ Ampliar o repertório musical e cultural das crianças;
- ✚ Interpretar algumas canções e poemas de Vinicius de Moraes.

METODOLOGIA:

Durante as aulas várias atividades relacionadas ao tema do projeto serão propostas, tais como: leitura de textos com as crianças a partir das letras das músicas, danças coreografadas, desenhos, colagem, pintura, atividades de expressão corporal, atividades de identificação das letras na música registradas em cartaz.

AVALIAÇÃO:

A avaliação acontecerá através da observação da participação, atenção e interesse das crianças nas atividades apresentadas.

CULMINÂNCIA:

Apresentação das crianças por turmas, cantando e dançando diferentes músicas de Vinicius de Moraes, além da confecção de um painel ilustrativo, representando as canções pré-selecionadas.

PROJETOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS:** FEVEREIRO:****PROJETO VOLTA ÀS AULAS:**

Duração: Duas semanas

Objetivos:

- Adaptar-se ao espaço escolar;
- Sentir-se seguro no ambiente da escola;
- Socializar-se com as outras crianças;
- Identificar os funcionários da Creche;
- Conhecer as instalações físicas da Creche;
- Estimular a criança a: pular, rolar, agarrar, sentar, ficar de pé, engatinhar, dançar etc.

Desenvolvimento:

- Apresentação da professora, das crianças e de outros profissionais;
- Visita aos setores da Creche;
- Brincadeiras cantadas nas áreas externas;
- Exercícios corporais.

Culminância:

- Baile de Carnaval.

PROJETO CORPO HUMANO:

Duração: Uma semana

Objetivos:

- Conhecer o próprio corpo;
- Identificar as partes do corpo;
- Estimular a criança a: pular, rolar, agarrar, sentar, ficar de pé, engatinhar;
- Perceber diferentes expressões faciais;
- Estimular a criança a vestir-se.

Desenvolvimento:

- Atividades de motricidade;
- Atividades em frente ao espelho;
- Brincadeiras cantadas;
- Brinquedos;
- Exercícios corporais;
- Expressões fisionômicas.

Culminância:

- Ginástica orientada com músicas.

MARCO:

PROJETO SENTIDOS:

Duração: Duas semanas

Objetivos:

- Desenvolver a linguagem oral;
- Desenvolver a percepção;
- Estimular a coordenação motora;
- Relacionar a parte do corpo que representa o órgão do sentido.

Desenvolvimento:

- Artes;
- Brincadeiras;
- Dominó;
- Imitações;
- Jogos do som;
- Músicas;
- Montar faces com diferentes expressões (feliz, triste, assustado, cansado, etc.), usando diferentes recortes ou na frente do espelho.

Culminância:

- Exposição dos trabalhos de artes.

PROJETO CIRCO:

Duração: Uma semana

Objetivos:

- Conhecer e valorizar os profissionais do circo;
- Desenvolver o gosto por música ou poesia;
- Socializar;
- Valorizar o circo;
- Desenvolver a criatividade e a coordenação motora.

Desenvolvimento:

- Brincadeiras;
- Confecção de chapéu do palhaço e máscaras de personagens circenses;
- Maquiagem de palhaço;
- Música;
- Recortes.

Culminância:

- Desfile com as crianças caracterizadas de artistas circenses.



 **ABRIL:**

PROJETO DO LIVRO INFANTIL

Duração: Duas semanas.

Objetivos:

- Perceber a importância do livro infantil;
- Desenvolver a coordenação motora;
- Desenvolver a linguagem oral e escrita;
- Estimular a atenção e a observação;
- Estimular a criatividade;
- Socializar.

Desenvolvimento:

- Artes;
- Colagem;
- Matemática;
- Música;
- Pintura;
- Roda de conversa sobre os personagens do sítio do pica-pau amarelo.

Culminância:

- Apresentação de um enredo com vários personagens dos contos infantis.

PROJETO PÁSCOA:

Duração: Duas semanas.

Objetivos:

- Perceber o verdadeiro sentido da “Páscoa”;
- Identificar os diferentes símbolos que representam a Páscoa e o que significam;
- Desenvolver a coordenação motora;
- Desenvolver a linguagem;
- Estimular a atenção e a observação;
- Estimular a criatividade;
- Socializar.

Desenvolvimento:

- Artes;
- Colagem;
- Lembrançinhas;
- Matemática;
- Música;
- Pintura;
- Roda de conversa sobre o que é a Páscoa e os seus símbolos.

Culminância:

- Festa da Páscoa.

PROJETO ÍNDIO:

Duração: Duas semanas

Objetivos:

- Valorizar a figura do Índio;
- Conhecer os hábitos que herdamos dos Índios;
- Identificar pratos da culinária indígena;
- Conhecer algumas lendas e histórias indígenas;

- Desenvolver a coordenação motora;
- Desenvolver o ritmo;
- Estimular a criatividade;
- Estimular a imaginação.

Desenvolvimento:

- Artes;
- Brincadeira;
- Confeção de cocar;
- Dramatização;
- Música;
- Roda de conversa.

Culminância:

- Vestir-se de índio (pintura e cocar).



 **MAIO:**

PROJETO MÃE:

Duração: Duas semanas

Objetivos:

- Valorizar a figura materna, percebendo a importância de respeitá-la e tratá-la com carinho e amor;
- Desenvolver a coordenação motora;
- Desenvolver a socialização;
- Estimular a imaginação;
- Estimular a linguagem oral.

Desenvolvimento:

- Músicas;
- Poesias;
- Mural;
- Lembrançinhas;
- Artes;
- Roda de conversa.

Culminância:

- Festa para as Mães.

PROJETO HIGIENE:

Duração: Duas semanas

Objetivos

- Perceber a importância de ter hábitos de higiene;
- Identificar e praticar hábitos de higiene;
- Perceber a importância de mantermos limpos os ambientes em que vivemos;
- Despertar o cuidado pelos nossos objetos de uso pessoal;
- Desenvolver a coordenação motora;
- Desenvolver hábitos de higiene;
- Estimular a linguagem oral.

Desenvolvimento:

- Atividades motoras;
- Mural da higiene;
- Música;
- Montar um cartaz com os hábitos de higiene que as crianças praticam.

Culminância:

- Montagem do mural da higiene, com gravuras e rótulos.

**JUNHO:****PROJETO FESTAS JUNINAS:**

Duração: Quatro semanas

Objetivos:

- Perceber o valor cultural das Festas Juninas;
- Conhecer os alimentos típicos desta Festa;
- Identificar diferentes danças do período Junino;
- Desenvolver a coordenação motora;
- Desenvolver a criatividade;
- Estimular a linguagem oral;
- Estimular o gosto pela música;
- Socializar.

Desenvolvimento:

- Danças;
- Músicas;
- Recortes;
- Sucatas.

Culminância:

- Festa Junina.

**AGOSTO:**

PROJETO PAI:

Duração: Uma semana

Objetivos:

- Desenvolver a criatividade;
- Desenvolver a linguagem oral;
- Homenagear os pais;
- Valorizar a figura paterna, percebendo a importância de tratá-lo com respeito e carinho.

Desenvolvimento:

- Artes;
- Certificados;
- Mural;
- Músicas;
- Poemas;
- Confecção de cartões e lembrancinhas dedicados aos pais.

Culminância:

- Entrega de certificados.

PROJETO FOLCLORE:

Duração: Uma semana

Objetivos:

- Conhecer diferentes manifestações folclóricas;
- Desenvolver a linguagem oral;
- Estimular a criatividade;
- Identificar o que é folclore;

- Socializar.

Desenvolvimento:

- Artes;
- Atividade motora;
- Brincadeiras;
- Colagem;
- Histórias;
- Labirinto;
- Versinhos;

Culminância:

- Apresentação de danças, jogral, parlendas, brincadeiras cantadas.

PROJETO SOLDADO:

Duração: Uma semana

Objetivos:

- Conhecer o trabalho do profissional SOLDADO;
- Desenvolver a coordenação motora;
- Desenvolver a linguagem oral;
- Estimular a criatividade;
- Socializar;
- Valorizar o profissional soldado;

Desenvolvimento:

- Artes com sucata;
- Artes;

- Colagem;
- Confecção do chapéu do soldado e espadas;
- Labirinto;
- Mural;
- Música;
- Visita e conversa com um soldado.

Culminância:

- Desfile na Creche com chapéus e espadas confeccionada de jornal.



 **SETEMBRO:**

PROJETO PÁTRIA E ANIVERSÁRIO DE SÃO LUÍS:

Duração: Uma semana

Objetivos:

- Conhecer e valorizar a história da fundação de São Luís;
- Conhecer e valorizar a história da Independência do Brasil;
- Estimular a coordenação motora E a linguagem oral.

Desenvolvimento:

- Artes;
- Leitura visual de cartões-postais de São Luís;
- Músicas;
- Roda de conversa sobre os pontos turísticos de São Luís;
- Poemas;
- Recortes e colagens.

Culminância:

- Exposição dos trabalhos de arte.

PROJETO ÁRVORE:

Duração: Uma semana

Objetivos:

- Perceber a importância das plantas para as nossas vidas;
- Desenvolver atenção e raciocínio;
- Estimular a coordenação motora;
- Estimular a linguagem oral;
- Identificar as diferentes partes das plantas;
- Sensibilizar quanto à importância de preservar o meio ambiente e cuidar do nosso Planeta.

Desenvolvimento:

- Brincadeiras;
- Músicas;
- Visita a área externa da Creche, para observação das árvores e de suas partes;
- Recortes e colagens;
- Observação de imagens de diferentes tipos de árvores;
- Plantar sementes e acompanhar o crescimento da planta.

Culminância:

- Plantar semente na área externa da Creche.



 **OUTUBRO:**

PROJETO CRIANÇA E PROFESSOR:

Duração: Duas semanas

Objetivos:

- Valorizar o momento de ser criança e viver a infância;
- Compreender o verdadeiro papel do professor em sala de aula;
- Desenvolver a linguagem oral;
- Estimular a criatividade;
- Identificar e valorizar a figura do professor.

Desenvolvimento:

- Artes;
- Desenvolver atividades lúdicas que favoreçam o lazer das crianças;
- Montar cartões com as crianças para as professoras;
- Brincadeiras;
- Brinquedos;
- Jogos;
- Labirinto;
- Música.

Culminância:

- Festa do Dia das Crianças e cartões para professoras.

PROJETO ANIMAIS:

Duração: Duas semanas

Objetivos:

- Identificar o habitat dos animais;
- Identificar o que reveste o corpo dos diferentes animais;

- Desenvolver atenção e raciocínio;
- Estimular a coordenação motora;
- Estimular a linguagem oral;
- Identificar e classificar as diferentes espécies de animais;

Desenvolvimento:

- Artes;
- Brincadeiras
- Realizar a corrida dos animais;
- Imitar os sons produzidos pelos animais;
- Confeccionar máscaras dos animais;
- Pinturas e desenhos;
- Recortes e colagens.

Culminância:

- Dia do animal, com exposição dos trabalhos.

 **NOVEMBRO:****PROJETO DIA E NOITE:**

Duração: Uma semana

Objetivos:

- Perceber os elementos que compõem o dia e a noite;
- Estimular a linguagem oral;
- Identificar aspectos do dia e da noite;
- Identificar atividades que podemos realizar de dia ou de noite.

Desenvolvimento:

- Listar atividades que podemos realizar durante o dia e a noite;

- Confeccionar cartaz com os elementos do dia e da noite;
- Colagem;
- Músicas;
- Pintura;
- Desenhos.

Culminância:

- Montagem de um painel com ilustrações feitas pelas crianças do dia e da noite.

PROJETO BANDEIRA:

Duração: Uma semana

Objetivos:

- Desenvolver a coordenação motora;
- Desenvolver a linguagem oral;
- Estimular a criatividade;
- Socializar;
- Valorizar a bandeira como símbolo de patriotismo;
- Conhecer o significado das cores da Bandeira.

Desenvolvimento:

- Artes
- Artes com sucata
- Colagem
- Confecção da Bandeira Nacional com diferentes grãos;
- Exposição no mural das Bandeiras produzidas;
- Por o Hino da Bandeira para que as crianças conheçam.

Culminância:

- Atividade de colagem de materiais de sucata nas bandeiras em grupos, divididos por módulo.

PROJETO ALIMENTAÇÃO:

Duração: Uma semana

Objetivos:

- Conhecer as diferentes funções das frutas em nosso organismo;
- Perceber a importância de uma alimentação saudável;
- Desenvolver a atenção e a percepção;
- Desenvolver a coordenação motora;
- Estimular a criatividade;
- Estimular a linguagem oral;
- Identificar diferentes tipos de alimentos.

Desenvolvimento:

- Adivinha;
- Brincar de feira e supermercado;
- Fantoches;
- Músicas;
- Quebra-cabeça;
- Análise das frutas e de suas vitaminas.

Culminância:

- Dia da salada de frutas.

DEZEMBRO:

PROJETO MEIOS DE TRANSPORTE E SINAIS DE TRÂNSITO:

Duração: Uma semana

Objetivos:

- Conhecer os meios de transporte e sinais de trânsito;
- Identificar os elementos que fazem parte do trânsito;
- Estimular a cidadania;
- Classificar os meios de transporte;
- Perceber a importância de respeitar os sinais de trânsito;
- Estimular a criatividade.

Desenvolvimento:

- Confecção sinais de trânsito e de meios de transportes;
- Dramatização de situações do trânsito;
- Passeio pelos arredores da Creche para observar sinais e atravessar na hora certa;
- Músicas;
- Pintura.

Culminância:

- Exposição dos materiais produzidos pelas crianças.

PROJETO NATAL:

Duração: Duas semanas

Objetivos:

- Perceber a importância do período Natalino;
- Compreender o real sentido do Natal;
- Confraternizar-se;
- Desenvolver a linguagem oral;
- Estimular a socialização;

- Fixar o conceito de cores;
- Identificar os símbolos do natal.

Desenvolvimento:

- Artes;
- Colagem;
- Confeção de cartões;
- Confeção de enfeites;
- Música;
- Poema.

Culminância:

- Festa de Natal.

PROJETO BRINQUEDOTECA:

Duração: Durante todo o ano

ATIVIDADES DO ESPAÇO DA BRINQUEDOTECA

A programação das atividades será voltada para as dimensões sociais, cognitivas e efetivas que visa contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. Tudo isso, numa perspectiva de favorecer a construção de competências necessárias ao fortalecimento da autoestima positiva dos participantes, a partir do “brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades” e dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Esse trabalho busca envolver as crianças da Educação Infantil da Creche Escola Maria de Jesus Carvalho, como forma de atender ao princípio democrático previsto na Constituição Federal (Artigos 205 e 206) e Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 53). Está fundamentado, ainda, nos princípios que orientam a Educação Infantil no Brasil:

- Respeito à dignidade e aos direitos das crianças consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, éticas, religiosas, etc;

- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, a interação social, ao pensamento, a ética e à estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados essenciais associados a sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade” (Referencial curricular Nacional para Educação Infantil – Introdução. Volume 1)

Em suma, é um projeto que pretende oferecer condições para que as crianças vivenciem experiências próprias da sua idade, numa perspectiva de favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e psicossocial, tendo como eixo norteador o brincar e o aprender.

PROJETO DAS BELEZAS AFRO-BRASILEIRAS

Duração: Durante todo o ano

A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que regulamentou a Lei Federal 10.639/03, torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena no Ensino Fundamental e Médio.

O professor Amauri Mendes Pereira destaca a importância do estudo desta temática, enfatizando que: *"Conhecer as origens é fundamental para a ampliação da consciência social e histórica do povo brasileiro (...). África, Europa e América percorreram juntas uma tormentosa trajetória, especialmente nos últimos cinco séculos. O futuro, para a barbárie ou para a luz, também terá que ser construído em conjunto"*.

A **cultura afro-brasileira** inicia-se no período colonial, quando os negros são trazidos para o Brasil para servirem de escravos aos senhores feudais. Desta forma, formou-se a maior população de origem africana fora da África.

A cultura afro-brasileira construiu-se através da junção com outras culturais, sobretudo a indígena e a europeia, e está em constante desenvolvimento em nosso país, sendo uma das principais características dessa cultura a heterogeneidade cultural existente em todo território nacional.

A origem distinta dos africanos trazidos ao Brasil forçou-os a apropriações e adaptações para que suas práticas e representações culturais sobrevivessem. Assim, é comum encontrarmos a herança cultural africana representada em novas práticas culturais.

As manifestações, rituais e costumes africanos eram proibidos. Só deixaram de ser censurados na década de 1930, período do Estado Novo de Getúlio Vargas. Com isso, tais manifestações passaram a ser celebradas e valorizadas, mas somente em 2003 é promulgada a Lei nº 10.639, 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.

Ainda que o currículo da Educação Infantil não exija trabalhar a temática, essa está implicitamente inserida nas rotinas de creches e pré-escolas, por meio da religiosidade, da música, da dança, a exemplo do carnaval, a maior festa popular brasileira, e das festas juninas, que celebram os Santos: Santo Antônio, São João e São Pedro.

Destaca-se que o Estado do Maranhão, bem como Bahia, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo e Rio Grande do Sul, foram as regiões mais povoadas de mão de obra africana e conseqüentemente com maiores influências deste povo.

Portanto, a cultura afro-brasileira é parte constituinte da memória e da história brasileira e compõe-se dos costumes e das tradições: a mitologia, o folclore, a língua (falada e escrita), a culinária, a música, a dança, a religião, enfim, o imaginário cultural brasileiro.

- Em nossa instituição ainda se destaca o ensino da brincadeira da Capoeira, que é uma mistura de dança, música e artes marciais, proibida no Brasil durante muitos anos, mas que em 2014 foi declarada Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.
- Promove-se também o ensino de outras expressões de música e dança como as danças rituais, o tambor de crioula, e os estilos mais contemporâneos, como o Reggae e o Axé Baiano.

A culinária é outro elemento típico da cultura afro-brasileira. Ela introduziu as panelas de barro, o leite de coco, o quiabo, entre outros alimentos consumidos atualmente, sendo hoje o prato mais popular entre os brasileiros a conhecida feijoada, criada pelos escravos como uma apropriação da feijoada portuguesa e produzida a partir dos restos de carne que os senhores de engenho não comiam.

A religião afro-brasileira se caracterizou pelo sincretismo com o catolicismo, que une aspectos do cristianismo às suas tradições religiosas. Isso ocorreu para que eles pudessem

realizar as práticas religiosas africanas secretamente (associação de santos com orixás), uma vez que a conversão era apenas aparente.

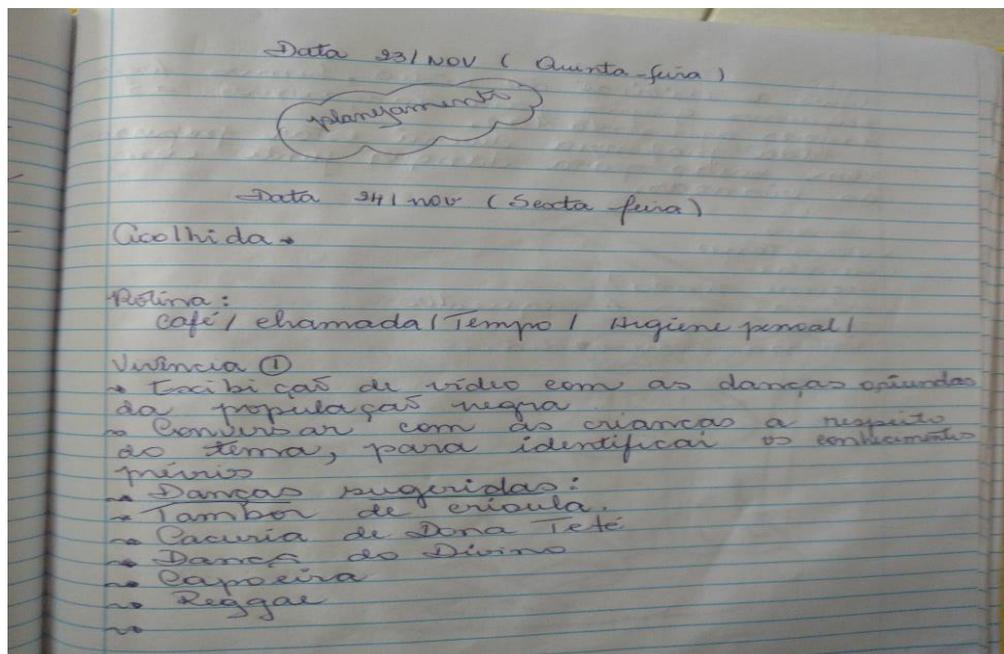
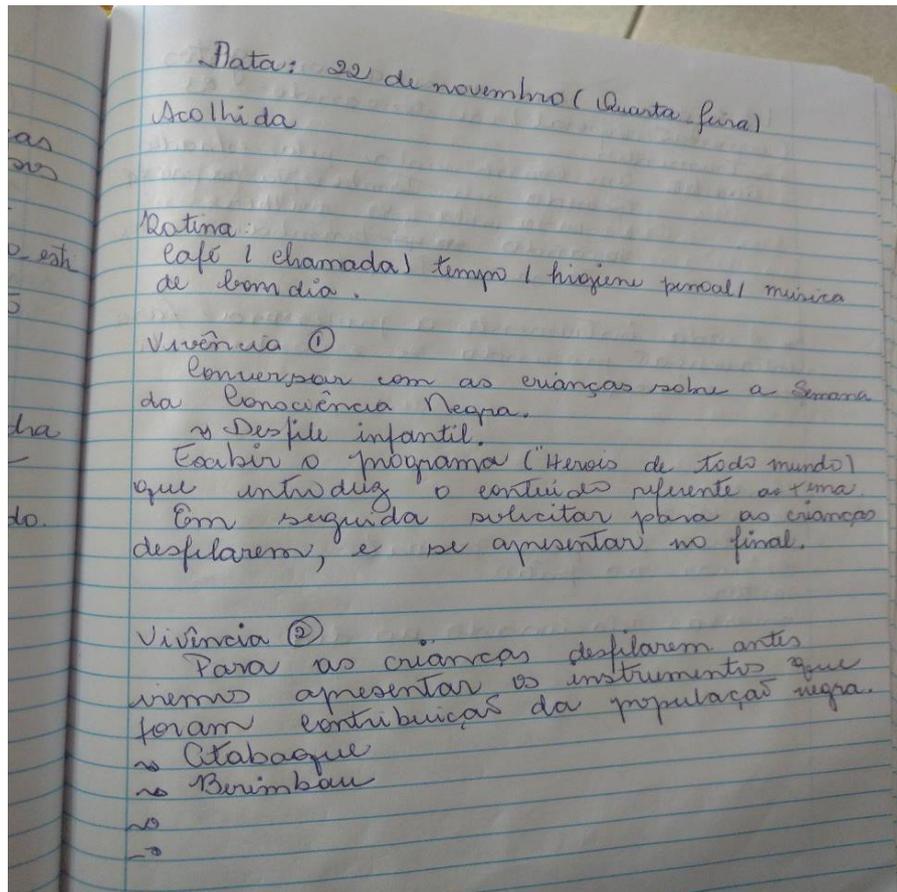
Assim, nasceram do sincretismo Batuque, Xambá, Macumba e Umbanda, enquanto se preservaram algumas variações africanas da Quimbanda, Cabula e o Candomblé.

Em suma, é um projeto que pretende oferecer condições para que as crianças vivenciem experiências próprias da sua idade, numa perspectiva de favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e psicossocial, tendo como eixo norteador trabalhar com a diversidade cultural, elevando a autoestima, laços de identidade e princípios de cidadania.

Objetivos específicos:

- ✓ Reconhecer a sua identidade e ter uma imagem positiva de autoconfiança;
- ✓ Desenvolver diversas atividades metodológicas a partir da leitura do livro a bonequinha preta;
- ✓ Valorizar a diversidade;
- ✓ Combater o Bullying racial nos diversos espaços da escola;
- ✓ Desenvolver auto-estima sobre suas características físicas;
- ✓ Refletir sobre questões: amor, egoísmo e até a questão das nossas raças;
- ✓ Valorizar ações de cooperação, respeito e solidariedade;
- ✓ Respeitar as características de etnia

Anexo 11: Sequência Didática da Semana da Consciência Negra - Escola E



Anexo 12: Atividade Escola E (pintura de representatividade do cabelo afro).

