

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, PARTICIPAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: Relato de experiência em escolas municipais de Marabá-PA

EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS, PARTICIPATION AND INTERDISCIPLINARITY: Report of experience in municipal schools in Marabá-PA

Janailson Macêdo Luiz - UNIFESSPA¹

RESUMO

O artigo apresenta resultados de projeto executado junto a escolas municipais de Marabá-PA, no qual se buscou o desenvolvimento de metodologias que auxiliassem a abordagem da educação das relações étnico-raciais no Ensino Fundamental. Durante o ano de 2016, foram realizadas atividades centradas na interdisciplinaridade, a partir de interlocuções entre campos como História, Geografia, Artes, Língua Portuguesa e Ensino Religioso. Foi objetivada, por meio do contato com manifestações a exemplo do hip hop, dança, teatro, literatura e artes visuais e jogos educacionais, a participação de professores e estudantes como sujeitos ativos do conhecimento. A experiência, que não foi isenta de tensões e conflitos, tornou visível a importância de se desenvolvem estratégias quanto ao ensinar e aprender para a cidadania, assim como para a constituição de uma educação voltada para a quebra de estereótipos em relação as populações negras e constituição de referenciais positivos no que se refere a pluralidade étnico-racial.

Palavras-chaves: Lei 10.639; ERER; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The article presents results of a project carried out with municipal schools in Marabá-PA, in which the development of methodologies that help to approach the education of ethnic-racial relations in Elementary School was sought. During the year 2016, activities were centered on interdisciplinarity, based on interlocutions between fields such as History, Geography, Arts, Portuguese Language and Religious Education. It was objectified, through contact with manifestations such as hip hop, dance, theater, literature and visual arts and educational games, the participation of teachers and students as active subjects of knowledge. The experience, which was not exempt from tensions and conflicts, made visible the importance of developing strategies for teaching and learning for citizenship, as well as for the constitution of an education aimed at breaking down stereotypes regarding black populations and the constitution Of positive references regarding ethnic-racial plurality.

Keywords: Law 10,639; ERER; Interdisciplinarity.

DOI: 10.21920/recei7201739398410

<http://dx.doi.org/10.21920/recei7201739398410>

¹ Professor de História da UNIFESSPA. Mestre em história pela UFCG. E-mail: janailson@unifesspa.edu.br

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta relato de experiência fruto de projeto² desenvolvido junto a duas escolas da rede municipal de ensino de Marabá, Sudeste do Pará: Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Josineide da Silva Tavares³ e Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Pequeno Príncipe⁴. O projeto teve entre seus objetivos estimular a ampliação de problematizações sobre o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais entre discentes e docentes do ensino fundamental das duas escolas, em especial no que se refere ao desenvolvimento de metodologias que auxiliem o ensino da História da África e História e Cultura Afro-Brasileira, temáticas cuja abordagem se tornou obrigatórias na educação básica em todo o país desde a promulgação da Lei 10.639/2003.

Entre 2003, ano de promulgação da referida lei, e 2016, momento em que o projeto foi executado, ampliou-se consideravelmente a nível nacional tanto a literatura que serve de embasamento para as ações pedagógicas voltadas para a temática étnico-racial no Brasil, quanto o número de profissionais da educação (professores, gestores, pedagogos, assistentes sociais, entre outros) que receberam capacitações que lhes permitissem olhar de outros modos para a diversidade, para a demanda por uma educação antirracista, e para a importância da constituição de uma pedagogia voltada para as cosmovisões e valores africanos e da diáspora.

Apesar dessa inegável ampliação de abordagens sobre as temáticas étnico-raciais ocorrida durante o referido recorte temporal, ainda predomina nas escolas, no entanto, a presença de docentes que não tiveram capacitação sobre essas temáticas, ou que, a despeito da participação em algumas formações continuadas, acabam abordando os temas através do imprevisto ou somente em momentos específicos do ano, como nas proximidades do 20 de novembro, dia da consciência negra (COELHO, 2012).

Além disso, nos últimos anos, novos ingredientes foram acrescentados ao já conturbado contexto das tensões e disputas com relação às identidades no Brasil, especialmente no que concerne a(s) identidade(s) negra(s)⁵, colocando-se mais uma vez o currículo e as práticas efetivas dos educadores em sala de aula como parte desse campo de disputa. Proposições como a do Projeto Escola Sem Partido e a reafirmação de discursos conservadores que vem

² O projeto, intitulado Educação das relações Étnico-raciais: A História da África e a História e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula, foi realizado através do Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM/2016) da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); contou ainda com o apoio de programa de extensão financiado pelo edital 2014 do Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação (PROEXT/MEC), com vigência entre 2015 e 2017.

³ Em 2016, a escola contava com cerca de 788 alunos, distribuídos nos três turnos. Situa-se no bairro da Liberdade, núcleo Cidade Nova. O bairro foi constituído na década de 1980 através da ocupação de moradores de baixa renda, entre os quais se destaca grande número de migrantes nordestinos, em especial maranhenses e piauienses.

⁴ A escola contava com 516 alunos nos turnos manhã e tarde no âmbito do ensino fundamental. Situa-se no bairro Folha 32, núcleo Nova Marabá, e atende a alunos de bairros periféricos e/ou de bairros de baixa renda daquele núcleo urbano e de outros locais da cidade. Situa-se entre as escolas que mais recebem projetos em parceria com as universidades que atuam no município, em especial a UNIFESSPA.

⁵ Como destaca Santos (2017, p. 1): “As ciências sociais têm demonstrado que não existem identidades sociais fixas, atemporais. Toda identidade é construída social e historicamente”. Desse modo, É apropriada nesse artigo a concepção de identidade negra como construção política, como bem conceitualizada por Gomes (2017, p. 2): “É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade”.

ganhando ampla cobertura midiática se constituem, nesse sentido, não apenas como episódios isolados, mas respostas aos enfrentamentos cotidianos que vem sendo realizados por parte de muitos educadores, de ativistas relacionados a militância negra e de outros sujeitos engajados num projeto de sociedade voltado para a eliminação das desigualdades no âmbito das relações étnico-raciais, de gênero, de classe ou envolvendo outros marcadores identitários.

Diante do contexto atual, tornam-se necessárias propostas no campo do ensino no âmbito da educação básica que não se vinculem apenas a um elogio acrítico da diversidade, como ocorre com certas concepções que folclorizam os atributos dos grupos étnicos ou outras que acabam reproduzindo vertentes superficiais do multiculturalismo (SILVA, 2001), onde as diferenças são valorizadas sem que sejam problematizados os campos de tensão que fundamentam a manutenção do racismo. Gomes, referindo-se a Lei 10.639 e sua importância para a descolonização do currículo, aponta que:

A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (GOMES, 2012, p. 105).

A lei abre assim caminho para propostas que se assentem em uma concepção que vincule o aprender e o ensinar com a participação cidadã e defesa de direitos por parte dos educandos e de todos os envolvidos com o contexto educacional, como bem aponta outra das principais expoentes do campo da educação das relações étnico-raciais:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicoraciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Perante o desafio de encontrar metodologias que possibilitassem aproximar a educação das relações étnico-raciais e a educação para a cidadania, nos termos reproduzidos acima a partir de Gomes (2012) e Silva (2007), foi intentada a busca por formas de atuação que auxiliassem os docentes das duas escolas a desenvolverem estratégias metodológicas que dialogassem com a realidade dos estudantes e voltadas, principalmente, para o campo das atitudes, como apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana:

A educação das relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que

eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL 2004, p. 31).

Ao se desenvolver ações pedagógicas que dialoguem com a realização dos alunos de escolas públicas de Marabá deve-se tomar como referência o elevado número de afrodescendentes na cidade, marca das fortes migrações, sobretudo oriundas do interior do Maranhão e de outros estados do Nordeste, desenvolvidas para a região durante vários momentos no decorrer do século XX. Essa é a realidade dos corpos discente das duas escolas onde o projeto foi executado, marcadas pela forte presença de um alunado negro, em consonância com o número de afrodescendentes existente no município.

De acordo com os dados de recenseamento mais recentes: “A população de Marabá, segundo censo do IBGE de 2010, era constituída por 233.669 pessoas. Dessas, 163.154 se autodeclararam pardas e 18.608 se denominaram pretas. Ou seja, 181.762 ou 77,78% das pessoas que residem na cidade” (GOMES, 2017, s/p, no prelo). Tais números, porém, apesar de taxativos, ainda são insuficientes para a promoção de ações afirmativas em educação que promovam a inserção da pluralidade étnico-racial nos currículos das escolas do município e nas ações efetivas dos educadores que nelas atuam, tornando-se urgentes a ampliação e consolidação de iniciativas que almejem modificar essa realidade.

PLANEJAMENTO E CONTATO COM AS ESCOLAS

O projeto foi pensado durante a realização de curso de extensão promovido pelo núcleo N'umbuntu⁶, entre o segundo semestre de 2015 e início de 2016, no Campus I da UNIFESSPA, em Marabá. O curso teve entre seus participantes estudantes de graduação e professores da educação básica. Entre estes professores, foi contatada a Prof.^a Maria Raimunda Santana Fonte, conhecida como Ray, que leciona história e Ensino Religioso no Pequeno Príncipe, já havia participado de atividades extensionista do núcleo e passou a ser colaboradora do projeto. Em seguida, outra docente da mesma escola, a Prof.^a Edileuza dos Santos Andrade, que igualmente leciona história e Ensino Religioso, e um professor de Geografia que estava ingressando naquele ano na Escola Josineide Tavares, Diego Armando dos Santos Mota, apresentaram interesse em também participar como colaboradores das ações a serem realizadas no ano de 2016⁷.

É importante destacar que os contatos iniciais com as duas escolas se deram por intermédio desses docentes, que já haviam tido contato com a educação das relações étnico-raciais em suas formações iniciais (nas áreas da História e Geografia), bem como de formações continuadas, e apresentavam interesse em efetuar projetos junto a universidade, de modo a ampliar suas leituras e ter um maior acesso a conhecimentos que lhes auxiliassem a ampliar seu leque de abordagens com relação a como trabalhar com a temática em sala de aula, além de se reaproximar com as discussões feitas pela academia. O Prof. Diego, por exemplo, havia sido

⁶ Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação, vinculado a Faculdade de Ciências da Educação do Instituto de Ciências Humanas da UNIFESSPA.

⁷ Registra-se o agradecimento aos referidos docentes quanto a colaboração para o desenvolvimento do projeto.

orientando do coordenador do projeto em especialização voltada para as questões étnico-raciais⁸.

Trata-se de docentes que já desenvolviam trabalhos voltados para a História da África e história e cultura afro-brasileira naquelas ou em outras escolas. Essa característica colabora para o esforço desses profissionais no que se refere a uma abordagem sistemática da educação das relações étnico-raciais, por intermédio de ações desenvolvidas durante todo o ano letivo, indo ao encontro da proposta do projeto e da compreensão de que para enfrentar a reprodução sistemática do racismo (MUNANGA, 1996), são necessárias ações pedagógicas e práticas cidadãs que se insiram com a mesma sistematicidade no currículo e no cotidiano das escolas.

Em fevereiro de 2016, foram iniciados dois conjuntos de atividades. O primeiro deles se constituiu de reuniões semanais voltadas para planejamentos, leituras e avaliações dos trabalhos realizados. Tais reuniões eram realizadas na UNIFESSPA, na sala do N'umbuntu, e perpassaram todo o ano de 2016. Os primeiros planejamentos trataram de como as temáticas seriam trabalhadas nos planos de cursos que estavam sendo elaborados pelos docentes para as disciplinas de História (Prof.^a Ray e Prof.^a Edileuza, da escola Pequeno Príncipe) e Geografia (Prof. Diego, da escola Josineide Tavares). Como já mencionado foram trabalhadas disciplinas do Ensino Fundamental, do 6.º ao 9.º ano.

Durante o segundo conjunto de atividade, realizado de maneira concomitante com o acima exposto, foram efetuados contatos com as escolas, apresentando-se o projeto para o corpo docente, gestão e servidores, durante reuniões de planejamento da escola, e aos familiares dos estudantes durante eventos abertos a comunidade, de modo a buscar despertar o interesse para o projeto. Cada professor das duas escolas também recebeu dois números da revista acadêmica N'umbuntu em Revista, que conta com artigos voltados para a educação das relações étnico-raciais.

Após iniciados os contatos nas escolas, foram realizadas observações Dia da Família na Escola. Nessa ocasião, foram distribuídas revistas do núcleo N'UMBUNTU para os pais dos alunos ali presentes (cada professor da escola já havia recebido a revista nos contatos iniciais), bem como apresentado o projeto para a comunidade escolar, a partir de leituras acerca dos usos da etnografia na investigação de como são constituídas as relações raciais no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2016). Para esses bolsistas, os trabalhos desenvolvidos nas escolas iniciam-se com a etapa de reconhecimento do ambiente das escolas, assim como acompanhamento das aulas, com o objetivo de conhecer melhor como as relações étnico-raciais são tratadas na materialização do currículo e no chamado currículo oculto (SILVA, 2011).

Vale observar que na escola Josineide Tavares, a obrigatoriedade da abordagem das questões étnico-raciais não é garantida pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como, desde os primeiros contatos, percebeu-se uma maior resistência por parte do corpo docente em inserir a temática e realizar trabalhos interdisciplinares para além da Geografia. Percebeu-se que pesa para esses docentes não apenas a falta de uma formação para tratar as temáticas étnico-raciais, mesmo que a maior parte dos alunos seja afrodescendente. Como aponta uma das pesquisadoras que trata da temática:

Ocorre que boa parte do corpo docente das escolas não percebe a questão da discriminação e do preconceito como um problema. Boa parte deles não reconhece a escola como um ambiente preconceituoso e tem dificuldades em identificar manifestações de *discriminação*. O fato de os livros didáticos tratarem basicamente da herança europeia, de as imagens de miséria, violência e subalternidade estarem vinculadas a figuras humanas não brancas

⁸ Especialização em Políticas de Igualdade Racial na Escola, promovida pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

não representa, para a maioria, qualquer problema. Caso notem - e provavelmente o fazem - que alunos negros são maioria entre os evadidos, repetentes e com dificuldade de aprendizado, não veem nisso manifestação de discriminação (COELHO, 2012, p. 122, grifo da autora).

Além disso, nas reuniões e contatos iniciais, esses docentes apresentam como justificativa o temor de que trabalhar com o projeto possa trazer conteúdos “a mais”, ou seja, ampliar o quantitativo de trabalho, algo visto por eles como preocupante num contexto de ampla desvalorização da docência e do trabalho dos servidores do município de modo geral por parte dos gestores públicos, o que provocou duas greves docentes apenas no ano de 2016.

Durante o contato com ambas as escolas no decorrer de todo o ano, percebeu-se também a dificuldade de adequação de horários para capacitações oferecidas pela coordenação do projeto, sendo alegada escassez de tempo livre para encaixar esse tipo de planejamento, que se constitui como uma formação continuada. Um dos motivos para a falta de tempo é sem dúvida a falta de uma maior organização por parte da secretaria de educação e das próprias escolas no que tange a realização de formações, tendo em vista que a carga-horária dos docentes (que em sua maioria atuam em outras escolas) é bastante elevada. Percebe-se também que se faz presente nesses momentos a já citada resistência dos professores no contato com a temática.

Resistência essa que fica melhor compreensível quando, em conversas informais em momentos de descontração na escola ou mesmo durante as reuniões com a equipe do projeto, é efetuada a reprodução por parte dos docentes, quando não de algum dito marcado pela estereotipia, do chamado mito da democracia racial, sendo apregoada a manutenção de relações harmoniosas entre as culturas em detrimento da necessária problematização das desigualdades e hierarquizações da diferença, que relegaram/relegam aos afrodescendentes e aos povos indígenas papéis subalternos na construção histórica da sociedade brasileira e nas representações acerca dessa construção realizadas durante as ações didático-pedagógicas.

Muitas vezes, quer nos diálogos com os docentes, quer em falas apresentadas em eventos realizadas na escola (realidade também apresentada no Pequeno Príncipe e outras escolas em que o núcleo N’umbuntu atua em Marabá), percebia-se que concepções universalistas e o mito da democracia racial acabavam sendo evocados durante os debates, de forma consciente ou inconsciente, para bloquear uma maior problematização dos mecanismos que colaboram para a perpetuação e disseminação do racismo. A busca por relações mais harmoniosas é importante, mas não deve ser separada da contextualização e compreensão das tensões constituídas historicamente, que ainda hoje fazem-se presentes na reprodução do racismo e outras formas de discriminação (MUNANGA, 2008; GOMES, 2016).

No Pequeno Príncipe, apesar de também terem sido encontrados pontos de resistência por parte de alguns docentes, a temática pode ser mais amplamente discutida, em virtude de sua inserção no PPP, e, sobretudo, atuação das duas professoras colaboradoras, que desenvolvem há anos projetos voltados para as temáticas étnico-raciais, com o apoio, ainda que pontualmente, de docentes de outras áreas, alcançando boa repercussão junto ao corpo discente.

No PPP da escola são garantidos seis projetos permanentes, sendo um deles o Projeto Cultura Afro-Brasileira e Africana, a partir do qual se deve “conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira e africana, objetivando minimizar e/ou diminuir a cultura racista em nosso meio, visando educar para a cidadania” (E. M. E. F. M. PEQUENO PRÍNCIPE, 2011, s/p), sendo

apontados como responsáveis pela coordenação desse projeto “Gestores, professores, coordenadores, orientadores, professores [sic], equipe administrativa e de apoio e alunos” (E. M. E. F. M. PEQUENO PRÍNCIPE, 2011, s/p).

Cumpra observar que apesar de constar nesse documento uma autoria coletiva das ações, e que de fato boa parte da escola tenha buscado se integrar ao que foi desenvolvido em 2016, no cotidiano da escola, as iniciativas voltadas para as questões étnico-raciais acabam sendo associadas pelo restante do corpo docente às professoras Ray e Edileuza, de modo personalizado, associando-se a ideia de projeto, e com isso a própria importância de se trabalhar com a questão étnico-raciais, a iniciativa particular e pontual das referidas professoras, e não como algo que deveria ser problematizado por toda a escola, independente da atuação destas.

DESAFIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE E O PAPEL DA PARTICIPAÇÃO

Pensar propostas de implementação da Lei n.º. 10.639/2003 é focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos. Atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques (BRASIL, 2006, p. 59).

Como é apresentado no trecho acima, extraído do capítulo relativo ao Ensino Fundamental das Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais, a o trabalho com as temáticas étnico-raciais em sala de aula devem propor iniciativas que possibilitem aos envolvidos com o ensinar e aprender irem além das abordagens, muitas vezes estanques e cristalizadas, da transposição didática e reprodução isolada dos conteúdos disciplinares. Uma forma de promover o diálogo entre os saberes compartimentalizados das disciplinas, que muitas vezes buscam distanciar-se das experiências construídas pelos grupos de matriz africana, é através do trabalho com os valores afro-brasileiros: oralidade, ancestralidade, energia vital (axé), circularidade, ludicidade, entre outros (BRANDÃO e TRINDADE, 2010).

A partir de tais considerações foram propostas nas duas escolas atividades que buscassem articular os valores afro-brasileiros e os saberes de diversas disciplinas, a partir da realidade e condições de possibilidade apresentadas pelas culturas escolares (BITTENCOUT, 2009) de cada estabelecimento integrante do projeto. Nesse sentido, na escola Josineide Tavares, o projeto pode realizar aproximações entre a Geografia, a História e o Ensino Religioso, abarcando ações junto a duas turmas do 6.º ano, atingindo o total de sessenta e cinco estudantes, onde foram trabalhadas questões como a cosmovisão de povos de matriz africana e as aproximações no âmbito das geografias físicas e humana entre o continente africano e o Brasil.

Uma das primeiras atividades realizadas esteve voltada para a relação entre os saberes veiculados pela ciência ocidental e pela mitologia africana com relação a criação do mundo e dos seres humanos, sendo comparadas, respectivamente, as versões do Big Bang, da mitologia Yorubá (PRANDI, 2001; FRANCHINI e SEGANFREDO, 2009) e das tradições judaico-cristãs, sem reforçar concepções do proselitismo religioso, mas dando ênfase para as diferentes formas de compreender o mundo e as especificidades das cosmovisões africanas. Também foram abordadas as distinções entre as formas de compartilhamento dessas visões de mundo por intermédio dos povos africanos, contextualizando a importância da oralidade para a

constituição das narrativas mitológicas e para a transmissão de conhecimentos que elas encerram⁹.

Durante o ano letivo, foram desenvolvidos junto aos alunos jogos de tabuleiros, quebra-cabeças e caça-palavras, lançando-se mão de lápis e cartolinas. Buscou-se, assim, trabalhar a constituição de mapas, (re)montagem de paisagens voltadas para a diversidade africana e suas relações com o Brasil, e articulação de conhecimentos sobre as culturas africanas, afro-brasileiras e o cotidiano dos alunos, a partir da ludicidade, outro valor fortemente cultivado entre os grupos de origem africanos e da diáspora. Com relação aos caças-palavras, solicitou-se que os alunos localizassem os nomes dos orixás e lugares mencionados nos mitos trabalhados, a exemplo de Olodumaré, Oxalufam, Exú e o Ifé.

Ainda com relação ao trabalho com as cosmovisões das religiões de matriz africana, o projeto pode contribuir para a desconstrução, junto aos alunos, da imagem de que esses grupos não só não produzem conhecimento como também devem ficar legados à invisibilidade. Como apontam alguns estudos recentes elaborados pelo N¹umbuntu:

Na região sul e sudeste do Pará existem muitas casas religiosas de matriz africana, as quais não são dadas a devida visibilidade. Desconhece-se sua importância, suas formas de organização e sua contribuição para a população local, por parte de diversas instituições públicas, entre elas o governo municipal e estadual, a universidade e outros espaços de produção de conhecimento, como os sistemas de ensino (LIMA, ANJOS e FERREIRA, 2014, p. 145).

É interessante observar que alguns dos alunos puderam ver suas manifestações culturais emergirem do espaço da invisibilidade, como um discente pertencente a religião de matriz afro que relacionou os conhecimentos vistos em sala, com os saberes repassados em casa pelos seus familiares. Ambos procuraram o Prof. Diego Mota para manifestar o contentamento por terem seus saberes debatidos em sala.

Em outras atividades os alunos tiveram contato com assuntos relativos a vegetação, a localização espacial do continente africano e aos países que o compõe, na esteira de Moore (2010), Waldman e Serrano (2007), que propõe que seja ampliado o conhecimento acerca da África e, sobretudo, das relações de proximidade tidas do ponto de vista histórico e geográfico entre a África e o Brasil, como também aponta Gilroy (2001) em relação ao Atlântico Negro. Foram utilizadas imagens de diferentes países do continente, mapas e textos do livro didático e de leituras complementares com a mesma temática, como a obra de Hernandez (2008).

Essa atividade, na qual os alunos puderam colocar em prática, na forma de jogos, o conteúdo trabalhado em sala, proporcionou grande participação e maior interesse da turma quanto a disciplina de Geografia, como foi observado pelo professor regente. Tal participação ajudou a trazer as temáticas para o dia-a-dia do aluno, assim como despertar grande interesse dos mesmos pela temática afro-brasileira e africana. Além disso, os jogos desenvolvidos ficaram à disposição da escola como forma material didático para as próximas turmas e o conhecimento geográfico pode ser apresentado em relação a outros saberes relacionados ao campo do Ensino Religioso e da História.

É interessante observar que dada à resistência apresentada no item anterior por boa parte do corpo docente da escola, as atividades estiveram centradas ainda em interrelações com

⁹ Algumas dessas experiências foram relatadas em Vital, Mota e Santos (2017).

outros saberes desenvolvidas no âmbito da disciplina de Geografia, contando com interações pontuais no cerne das outras disciplinas citadas acima, tornando limitadas as possibilidades de abordagem interdisciplinar. Também é mister observar que as greves ocorridas no município, em especial ao final do segundo bimestre e durante boa parte do segundo semestre, dificultaram a ampliação de pontes entre os docentes com relação ao trabalho com as questões étnico-raciais.

Apesar de o Pequeno Príncipe ter passado pelas mesmas dificuldades conjunturais, o fato de já contar com uma tradição envolvendo a abordagem da temática em sua cultura escolar possibilitou que as relações interdisciplinares se desenvolvessem com maior intensidade naquela escola¹⁰. Esses fatores abriram caminho também para uma maior participação dos estudantes na constituição das ações e dos planejamentos, podendo o projeto dialogar mais diretamente com algumas demandas apresentadas pela comunidade estudantil, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de atividades culturais, tais como ligadas ao hip hop, dança, teatro, expressões das artes visuais e literatura. Foi reivindicada por eles, especificamente, a realização de uma nova edição de um Sarau que já consta como um dos eventos presentes todos os anos no calendário escolar, vindo o sarau a ser desenvolvido no final do ano letivo, tendo como temática a obra da escritora negra Carolina Maria de Jesus (JESUS, 1999; SANTOS, 2009).

As atividades na escola foram marcadas, desse modo, no seu início e término por dois eventos, onde ocorreram apresentações culturais desenvolvidas pelos próprios estudantes. Um deles foi realizado ao término do primeiro bimestre, durante o Dia da Família na Escola, onde foram lançados para a comunidade escolar dois números do periódico *N'umbuntu em Revista*; e o segundo, o II Sarau Mateus Coelho¹¹, foi realizado ao fim do quarto bimestre.

Cumpra observar que embora os dois eventos tenham tido ampla presença dos estudantes, que foram orientados pelos docentes da escola e pelos bolsistas durante a constituição das atividades culturais, o segundo contou com maior engajamento dos estudantes, tendo em vista ter se organizado a partir de uma maior participação discente.

Com relação a participação estudantil, soma-se ao que já foi dito acima sobre a importância da ludicidade, entendida enquanto um valor cultivado pelos grupos de origem africana, a importância de se levar em consideração, em ambientes escolares marcados pela forte presença de estudantes oriundos de bairros ditos periféricos, a relação entre a participação e a cultura hip hop. A esse respeito Castro observa que:

Há certamente algo de importante em curso sobre a juventude hoje. Ainda que de forma dispersa e assumindo formas variadas, delineiam-se gradualmente expressões cada vez mais nítidas da identidade adolescente que se originam na mobilização e na organização de grupos de jovens que desejam promover sua própria definição do ser jovem. Uma 'onda' significativa se instalou a partir da música jovem - principalmente o rap e o hip-hop - que tem por objetivo empoderar determinados segmentos etários e sociais a falar de si (CASTRO, 2007, p. 9).

É relevante observar que, além dos eventos, durante o ano letivo foram desenvolvidas problematizações no âmbito das disciplinas de História, Ensino Religioso, Estudos Amazônicos, Língua Portuguesa e Artes, passando o segundo evento, o Sarau, a se constituir

¹⁰ Durante o ano letivo 2016 foi realizado no Pequeno Príncipe o projeto: Quem sou eu? Raízes, origens e descobertas!, pelas professoras colaboradoras do projeto PAPIM e outras docentes da escola.

¹¹ O nome do Sarau foi sugerido pelos alunos como forma de homenagem a um discente da escola que havia recentemente falecido e, nos anos anteriores havia se constituído como um dos maiores entusiastas pela realização de versão anterior do evento.

como um ponto de culminância de ações que já vinham sendo realizadas durante todo o ano a partir de aportes anti-racistas.

Desse modo foi possível aliar o trabalho mais sistemático em sala de aula, em especial por intermédio das professoras Ray Fontes e Edileuza Andrade, com ações mais pontuais realizadas com o objetivo de estruturar as discussões para o sarau, tais como oficinas de teatro, dança, rimas (relacionadas ao rap, por intermédio do apoio do coletivo de rap, Mantra), confecção de bonecas Abayomi¹², e palestra realizada por um afro-religioso, o umbandista Silvio Rosário Xavier Junior, o Pai Silvio de Ogum.

Um dos principais objetivos do evento era a realização de uma atividade pedagógica que interligasse o conteúdo da sala de aula com o dia a dia e com as atividades culturais. Nesse sentido, a escola da obra de Carolina Maria de Jesus não se deu ao acaso, ao possibilitar problematizações a partir de um lugar de escrita onde uma mulher negra e moradora de um lugar subalternizado encontrou por meio da arte literária sua forma de expressão, assim como ocorre contemporaneamente com o rap, manifestação cultural próxima a realidade de boa parte dos estudantes da escola. Como apresenta Santos:

Por meio de Carolina Maria de Jesus podemos avistar melhor acontecimentos, ou séries de acontecimentos, tão distantes entre si como a qualidade literária, o populismo, a origem das favelas, o racismo, o golpe de 64, o êxodo rural etc. O leitor achará aqui uma pessoa incomum e sua alma – que é o seu tempo histórico (SANTOS, 2009, p. 22).

A equipe executora, os professores da escola e os discentes ao término do ano avaliaram como positiva a constituição do Sarau, onde foram desenvolvidas durante todo o quarto bimestre, para citar alguns exemplos, a leitura da obra *Quarto de despejo* por todas as turmas na disciplina Língua Portuguesa, a contextualização do período em que a obra foi produzida por parte da História, assim como a produção de estandartes, cartazes e figurino para o dia do sarau na disciplina de Artes. Ações realizadas em conjunto por intermédio do diálogo entre as disciplinas, sob o aporte das relações étnico-raciais e da importância da participação por parte dos estudantes, de modo a orientar-lhes o caminho da construção ativa do conhecimento, fundamental não somente para a ruptura com pedagogias baseadas no eurocentrismo e na negação dos saberes e valores afro-brasileiros, mas para a percepção de que eles próprios se configuram como sujeitos do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas mais imediatas apresentadas pelos discentes envolvidos com o projeto no que refere a constituição de outras formas de compreender as relações étnico-raciais, em comparado ao grau maior de resistência para mudanças percebida entre os docentes, não podem fazer com que seja deixada de lado a necessidade de realizar novas formas de capacitação junto a esses profissionais. Certamente, esses momentos de interação e capacitação se configuram como um dos espaços privilegiados para os enfrentamentos que busquem a

¹² Boneca de origem africana. Reza a tradição oral que as mães das crianças trazidas da África nos navios negreiros, confeccionavam bonecas com panos das próprias vestes para que as essas pudessem brincar.

desconstrução do racismo, de visões marcadas hegemonicamente pelo eurocentrismo e pelo silenciamento dos saberes compartilhados pelos povos africanos e da diáspora.

Também junto a estes docentes, assim como ocorre em relação aos alunos e outros sujeitos do espaço escolar, devem ser promovidas ações que busquem sensibilizá-los a abrir espaço para que outros conceitos tomem o lugar de concepções há muito reificadas não apenas no ambiente escolar, mas no cerne de nossa sociedade, como aquelas que ajudam a reatualizar o mito da democracia racial e, em última instância, a reproduzir a própria desigualdade no interior da nossa sociedade, colocando como negativa a pluralidade étnico-racial.

Um caminho interessante para essa desconstrução, como já apontavam as autoras e os autores que serviram de referência ao projeto, e que foi igualmente percebido durante a sua realização das atividades durante o ano de 2016 nas escolas municipais Josineide da Silva Tavares e Pequeno Príncipe, diz respeito à importância de se constituir espaços de participação em que os docentes e os estudantes possam participar ativamente e coletivamente. Foi perceptível como a criação de maiores condições de possibilidade no Pequeno Príncipe, dada a inserção das temáticas étnico-raciais no PPP da escola (ainda que de modo limitado), possibilitou um trabalho mais efetivo junto aos estudantes e toda a comunidade escolar.

Devem ser buscadas, além disso, formas de diálogo mais efetivas entre os saberes acadêmicos e escolares, e entre os conhecimentos dos docentes e dos alunos, tendo em vista que por intermédio da circularidade¹³ de saberes não somente pode ser criado um contexto de superação das desigualdades e hierarquizações no que se refere as relações étnico-raciais, mas fomentados espaços de exercício constante da participação e da busca por melhores condições de cidadania para todos os grupos que formam a nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. MEC/SECAD. **Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Secad, 2006.

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

CASTRO, L. R. (2007). A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 1-19, 2007.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação, história e problemas: cor e preconceito em discussão**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, Carmen. **As melhores histórias da mitologia africana**. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2009.

¹³ Outro dos já citados valores compartilhados por diversos povos africanos e da diáspora.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34/UCAM, 2001.

GOMES, Arilson dos Santos. O uso dos mitos no ensino de história. **N'umbuntu em Revista**, Marabá, n. 6, s/p, 2017, no prelo.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Disponível em: <ideario.org.br/wp/wp-content/uploads/2013/10/nilma-lino.pdf>. Acesso: abr. 2016.

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

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo**. São Paulo: Ática, 1999.

LIMA, Ivan Costa; DOS ANJOS, Deyziane; FERREIRA, Raiane Mineiro. Religiões de Matriz Africana em Marabá/PA. **N'umbuntu em Revista**, Marabá, n. 1, v. 1, p. 145-181, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate Rev. Interdisc. Cultura**, Campinas, n.6, p.17-24, 1996.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O tempo dos povos africanos: suplemento didático da linha do tempo dos povos africanos**. Brasília: Ministério da Educação - MEC / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estud. afro-asiáticos**, Salvador, vol.25, no.3, p.421-461, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A Etnografia ajuda a entender as relações raciais na escola? **Educação On-Line (PUCRJ)**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 83-99, 2008.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. 7. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

SANTOS, Marcio A. O. Negritudes posicionadas: as muitas formas da identidade negra no Brasil. **Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 12-18, 2011.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. O espaço africano. In: **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

LUIZ, J. M. Educação das relações étnicas raciais, participação e interdisciplinaridade: Relato de experiência em escolas municipais de Marabá- PA. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar - RECEI**. Mossoró, v. 3, n.9, 2017.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Carolina Maria de Jesus: uma escritora improvável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, n. 3 (63), p. 489-506, 2007.

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

E. M. E. F. M. PEQUENO PRÍNCIPE. SEMED. **Projeto Político Pedagógico**. Marabá: s/e, 2011.

Submetido em: 06 de março de 2017.

Aprovado em: 08 de agosto de 2017