



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

Sebastiana de Fátima Gomes

**A DIÁSPORA AFRICANA E A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA: ESTABELECENDO
RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-
BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS RELIGIÕES
BRASILEIRAS DE MATRIZ AFRICANA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

Sebastiana de Fátima Gomes

A DIÁSPORA AFRICANA E A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA: ESTABELECENDO
RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS RELIGIÕES BRASILEIRAS DE MATRIZ
AFRICANA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção
do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências,
Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em
Docência para a Educação Básica, sob orientação do
Prof. Dr. Marcos Jorge.

BAURU

2016

Gomes, Sebastiana de Fátima.

A Diáspora africana e a disciplina de Geografia: estabelecendo relações entre o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e africana na educação básica e as religiões brasileiras de matriz africana / Sebastiana de Fátima Gomes, 2016
166f. : il.

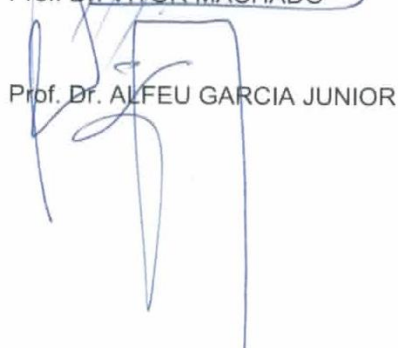
Orientador: Marcos Jorge

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Candomblé. 2. Diáspora Africana. 3. Ensino de Geografia. 4. Informática Educacional. 5. Racismo na Educação. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE SEBASTIANA DE FÁTIMA GOMES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 22 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Sala 4 do prédio da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. MARCOS JORGE do(a) UNESP / Faculdade de Ciências - Campus Bauru, Prof. Dr. VITOR MACHADO do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. ALFEU GARCIA JUNIOR do(a) Instituto Federal Fluminense - Campus de Quissamã / Instituto Federal Fluminense - Campus de Quissamã, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de SEBASTIANA DE FÁTIMA GOMES, intitulada **"A diáspora africana e a disciplina de Geografia: estabelecendo relações entre o ensino da História e da cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica e as religiões brasileiras de matriz africana"**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. MARCOS JORGE
Prof. Dr. VITOR MACHADO
Prof. Dr. ALFEU GARCIA JUNIOR

Dedico este trabalho a Deus, que me faz renascer a cada manhã e me fortalece na luta diária.

A meus pais Sebastião Felipe Gomes e Catarina Benedita Gomes (*in memoriam*) pelo amor e esforço em me educar, que se aqui estivessem não caberiam em si de orgulho.

A meus antepassados, responsáveis pela pessoa que sou hoje e que estão sempre a me guiar.

Aos meus filhos, Fernando Cesar Brandão e Gabriel Augusto Brandão pelo companheirismo.

À escola pública na qual atuo – Escola Estadual Prefeito Edison Bastos Gasparini, que me possibilitou a prática da sequência didática nas aulas de Geografia.

Aos meus mestres, presenças imprescindíveis nesta conquista, especialmente o meu orientador Prof. Dr. Marcos Jorge.

AGRADECIMENTOS

Ao pesquisador, amigo e orientador Prof. Dr. Marcos Jorge, pela confiança e ensinamentos importantes no curso e na minha vida profissional.

À Instituição UNESP - Bauru, que ofereceu este curso tão importante ao meu aprimoramento profissional e pessoal.

À Profa. Dra. Vera Lúcia M. F. Capellini, pelo apoio imprescindível.

À Coordenadora do Programa, Profa. Dra. Eliana M. Zanata, por estar sempre presente.

Ao Prof. Dr. Macioni C. Filho, pelas sugestões e ensinamentos sobre o curso.

Aos professores que compuseram a Banca Avaliadora, Prof. Dr. Vitor Machado e Prof. Dr. Alfeu Garcia Júnior, pela qualidade que imprimiram ao meu trabalho.

Aos professores do Programa do Mestrado Profissional da UNESP de Bauru, pelos conselhos e ensinamentos transmitidos.

Aos funcionários do Departamento de Educação, especialmente Caroline Bolla, pelo auxílio e amizade durante o decorrer do curso.

A todos os colegas do Mestrado Profissional, pelo companheirismo e amizade, especialmente a Maria Amélia S. Bessa e Aline P. Zacheu. Agradeço particularmente à amiga Melina S. Rissardi pelo companheirismo, troca de experiência e ajuda na revisão desta dissertação.

A FENACAB de Salvador e a Casa de Pai Cosme, pelo cordial apoio à pesquisa.

Aos professores de História Sônia Maria Mozzer e Wilton Moreto, pela contribuição emprestando livros.

Aos meus irmãos João Aparecido Gomes e Roseli Gomes e seus cônjuges Maria B. Fracaroli e Josuel A. Moreno, que sempre estiveram presentes apoiando esta caminhada.

A amiga Ana Maria Marques que me acompanhou a Salvador e vivenciou comigo a maravilhosa experiência de todos os conhecimentos adquiridos.

A professora e amiga Tânia Maria G. de Souza pela interpretação em Libras.

A toda equipe da EE Prefeito Edison Bastos Gasparini pelo apoio ao meu projeto, especialmente Celso Alcântara, Adriana Monges, Jeferson de Oliveira e Roseli Navarro.

Aos alunos do 7º ano A da EE Prefeito Edison Bastos Gasparini pelo carinho e envolvimento em todas as etapas da sequência didática.

“O homem de fora é portador de uma memória, espécie de consciência congelada, provinda de um outro lugar. O lugar novo o obriga a um novo aprendizado e a uma nova formulação”.

(SANTOS, M. 2006)

RESUMO

Este trabalho resulta de minha vivência como professora de Geografia na rede pública do Estado de São Paulo, e do meu envolvimento com a África como membro do projeto educacional Brasil-Angola, desenvolvido pela Faculdade de Agudos. O objetivo principal deste trabalho é apresentar uma proposta de prática pedagógica para atender à lei 10639/2003 utilizando a informática educacional como recurso para o ensino das religiões brasileiras de matriz africana nos conteúdos da disciplina de Geografia no ensino fundamental. Compreendendo a relação entre racismo e educação, o ensino de Geografia deve desconstruir o preconceito racial que se relaciona à diáspora africana. Este problema afeta a comunidade na qual a escola está inserida, composta majoritariamente de afro-descendentes sem identidade étnica, manifestando preconceito acerca das religiões brasileiras de matriz africana. Visto que esta representação negativa do Candomblé foi construída pela elite colonial para legitimar seu domínio sobre os africanos escravizados, a educação étnico-racial deve desconstruir esta visão eurocêntrica. Como metodologia do trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca das temáticas: História e cultura da África e dos afro-brasileiros; políticas públicas; educação; ensino da Geografia; lei 10.639/2003; informática educacional e Candomblé. Utilizamos como referência os conceitos estruturantes do saber geográfico (lugar, espaço, território, região, paisagem) para introduzir nos alunos as bases para o entendimento do Candomblé, maneira pela qual os africanos reconstruíram miticamente, nos terreiros, os territórios africanos perdidos na diáspora. Assim, o saber geográfico assume seu caráter estratégico na formação de alunos críticos que atuem para uma sociedade mais democrática.

Palavras-chave: Candomblé; Diáspora africana; Ensino de Geografia; Informática educacional, Racismo na educação.

ABSTRACT

This study results from my professional experience as a teacher of Geography in public schools of the State of São Paulo, Brazil, and also from my involvement with Africa as a member of the educational project Brazil-Angola, developed by the College of Agudos. This study aims to present a proposal for pedagogical practice to assure the fulfilment of the Brazilian Law 10,639/2003, using educational information technology as a resource for the teaching of Brazilian religions originated in Africa, as a content of Geography, within elementary school. Understanding the relation between racism and education, the teaching of Geography must deconstruct racial prejudice, related to the African diáspora. Such bias affects the community in which the school is inserted, whose composition reveals massive presence of African descendants without ethnic identity, expressing prejudice about Brazilian religions of African origin. As this negative representation of Candomblé was built by the colonial elite, in order to legitimize their power over a mass of enslaved Africans, racial ethnic education has to deconstruct this Eurocentric view. The methodology includes the bibliographical research of the themes: African History and culture and Brazilian Afro-descendants, public policies, education, Geography teaching, the Brazilian Law 10.639/2003, educational information technology and Candomblé. We also used as reference the structuring concepts of geographic knowledge (place, space, territory, region and landscape) to introduce to students the basis for the understanding of Candomblé, the way in which the African people reconstructed, mythically, in the Candomblé yards, the African territories lost in the diáspora. Therefore, the geographical knowledge assumes its strategic role to form critical students who may act in favor of a more democratic society.

Keywords: Candomblé; African diáspora; Teaching of Geography; Educational Information Technology; Racism in education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pátio interno da unidade escolar.....	22
Figura 2 – Sala dos professores da unidade escolar	23
Figura 3 – Sala de aula da unidade escolar.....	23
Figura 4 – Sala de informática da unidade escolar	24
Figura 5 – Sala de multimídia da unidade escolar	25
Figura 6 – Posição da África no planeta Terra em relação ao Sol.....	58
Figura 7 – Mapas - clima e vegetação da África	59
Figura 8 – Floresta equatorial do Congo	59
Figura 9 – Savana africana	60
Figura 10 – Estepe africana	60
Figura 11 – Paisagem do Deserto do Saara	61
Figura 12 – Vegetação mediterrânea	62
Figura 13 – Mapa: relevo e hidrografia da África	62
Figura 14 – Mapas: África - divisão política e étnica.....	63
Figura 15 – Mapa: África Branca e África Subsaariana.....	64
Figura 16 – Mapa: localização da África Atlântica	65
Figura 17 – Mapa: locais de procedência dos bantos e iorubás	66
Figura 18 – Mapa: localização geográfica dos iorubas	67
Figura 19 – Mapa: localização geográfica dos bantos.....	68
Figura 20 – Escultura do Reino do Congo	69
Figura 21– Escarificação	71
Figura 22– Mapa: rotas dos bantos e iorubás para o Brasil	74
Figura 23 – Mapa: localização das religiões africanas por denominação	77
Figura 24 – Fotos da festa de Xangô	80
Figura 25 – O xirê.....	81
Figura 26 – “Moinho de açúcar”, de Rugendas	108
Figura 27 – Ilustração da lenda de Chico Rei.....	110
Figura 28 – Ilustração do filme Amistad	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Recursos pedagógicos (equipamentos) da unidade escolar	26
Tabela 2 – Número de alunos no ano de 2015 (Ensino Fundamental e Médio)	26
Tabela 3 – Distribuição da população por raça/cor segundo as grandes regiões.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Exemplo de quadro resumo do terceiro ciclo do PCN de Geografia	48
Quadro 2 – África e cultura afro-brasileira nos cadernos de Geografia da SEE	52
Quadro 3 – Mapa de conteúdo dos volumes da coleção Araribá de Geografia.....	53
Quadro 4 – Distribuição das religiões brasileiras de matriz africana no território nacional	76
Quadro 5 – Relação entre as tecnologias e as características essenciais à pedagogia da autonomia	101
Quadro 6 – Etapas da Sequência Didática	103

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 METODOLOGIA.....	19
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO: DO DIREITO À EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	28
3.1 Um olhar sobre a educação em diferentes contextos históricos	28
4 O ENSINO DA GEOGRAFIA E A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003	34
4.1 A ciência geográfica e a origem do ensino de Geografia	34
4.2 O ensino de Geografia no Brasil.....	37
4.3 A implantação da Lei 10.639/2003.....	41
4.3.1 Os antecedentes da Lei 10.639/2003	41
4.3.2 A implantação da Lei 10.369/2003.....	43
4.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia	46
4.5 As Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Geografia	49
5 ÁFRICA, AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: A DIÁSPORA,O CANDOMBLÉ E O PRECONCEITO.....	56
5.1 A África e os africanos antes da diáspora.....	56
5.2 A diáspora africana e a criação do Candomblé como cultura afro-brasileira	73
5.3 O Candomblé	75
5.3.1 Candomblé: orixás, mitos e ritos	77
5.4 O preconceito do lado de cá do Atlântico	83
5.4.1 O conceito de raça, seus usos e sentidos	83
5.5 O preconceito racial na escola	88
6 A INFORMÁTICA EDUCACIONAL E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA NO ESTUDO DAS RELIGIÕES BRASILEIRAS DE MATRIZ AFRICANA.....	97
6.1 A informática educacional	97
6.2 A sequência didática como proposta de método	102
6.2.1 A aplicabilidade do método.....	104
6.2.1.1 Introdução	104
6.2.1.2 Justificativa	105
6.2.1.3 Plano de aula	106
7 O OBJETO DE APRENDIZAGEM	117
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
9 REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE	126
ANEXO	154

1 INTRODUÇÃO

Os dados do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada¹ (IPEA) de 2011 apontam que os pardos e pretos somam 51,1% dos 191 milhões de brasileiros, concentrando-se especialmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Entretanto, apesar desta grande participação do negro na composição étnica da população brasileira, nossa sociedade ainda mantém quase indelével as marcas do longo regime de escravidão negra no Brasil, onde a população é segmentada pela rígida hierarquia social presente em uma sociedade escravocrata. Mesmo com alguns avanços em prol da igualdade racial², nossa sociedade ainda reluta em destruir antigas formas de perpetuação do racismo³, principalmente por que “o desconhecimento ideológico do racismo impossibilita ou invalida o uso de categorias raciais, dificultando a articulação da experiência traumática, conflitual, das relações raciais a um discurso racial” (SALES Jr, 2006, p. 247).

Um importante avanço foi a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR)², pelo Governo Federal em 2003. Luiza Helena de Bairros, Ministra de Estado Chefe da SEPPIR/PR, explica os avanços desde a criação do órgão:

[...] se destacam os esforços empreendidos para o desenvolvimento de metodologias de produção de dados e indicadores que permitem desmontar o mito da democracia racial brasileira. Outra função importante das informações desenvolvidas sobre a questão racial é o de desnaturalizar a coincidência que equivocadamente se apresenta entre desigualdades sociais e desigualdades raciais, concebendo-se a questão racial como um mero subproduto da desigualdade socioeconômica. (BRASIL, 2016, p.13).

Ainda persiste na sociedade brasileira a imagem do negro indolente, vítima de vícios, arredio ao trabalho e ao estudo. Tais “julgamentos” são, em maior ou menor grau, aplicados às mulheres e aos jovens de maneira generalizada, reforçando o estereótipo de uma pessoa que, por suas características inatas (fenotípicas), não teria direito ao exercício da cidadania.

Inúmeros estudos das mais diversas áreas como serviço social, educação e economia revelam, em muitos aspectos, essa condição de “não cidadão” a que o afrodescendente brasileiro é relegado. Eurico (2013) trabalha o conceito de racismo institucional para se referir

¹ Fundação Pública Federal vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

² Raça é uma idéia criada pelo europeu para legitimar a dominação sobre outros povos. Ver mais na parte dessa dissertação intitulada África e africanos, a diáspora e o Candomblé: conceitos e preconceitos.

³ As navegações e descobertas da era moderna favoreceram o desenvolvimento de uma ideologia acerca de preconceitos de raça e de cor.

a um fenômeno no interior do Serviço Social (e outras profissões) que dificulta a democratização das políticas públicas e sua generalização junto à população afrodescendente. Por exemplo, Campante; Crespo; Leite (2004) afirma que a discriminação salarial é mais acentuada na região Sudeste. Carvalho (2008) mostra “a presença de uma associação, no quadro de referências utilizado pelas professoras para avaliar as crianças, entre um tipo de masculinidade negra e o baixo desempenho na aprendizagem”.

Segundo Moreira; Candau (2003), nas relações intra-escolares há falta de “justiça curricular”. As autoras destacam a discriminação institucional no interior da escola e a conscientização dessa questão é estar ciente de que a escola reconhece a existência de preconceitos e atitudes, mas se omite de tomar alguma atitude mais veemente em relação aos casos em que ocorrem no seu interior. Já o estudo de Machado; Reis; Lopes (2012, p.3) evidencia a “reprodução no ambiente escolar, pelos professores, dos processos discriminatórios e racistas presentes na sociedade”.

É possível verificar o desdobramento perverso das desigualdades sociais e raciais na educação quando se observa o fenômeno da distorção idade – série, segundo o “Relatório Todas as Crianças na Escola em 2015” – iniciativa global pelas crianças fora da escola, que deixa explícito que a escola brasileira ainda mantém mecanismos excludentes que atingem em maior proporção as populações afrodescendentes. Tal exclusão se dá cotidianamente com a veiculação de conteúdos insignificantes, mas também pela organização e funcionamento da Instituição, o que faz os alunos sentirem-se estranhos na escola.

Essa pesquisa traz uma reflexão sobre a formação do educador, e a ausência de olhar mais crítico sobre o livro didático, a falta de um aprofundamento sobre as relações Estado, Educação e Sociedade no Brasil, capaz de subsidiar o professor na compreensão mais ampla das contradições que afligem a sociedade brasileira; esses autores enfatizam que os próprios professores não estão preparados, enquanto cidadãos, para enfrentarem o tema, nas dimensões individual, coletiva ou pedagógica.

Segundo Gatti (2010, p.1374) a questão da formação dos professores revela “frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica”. Nesse sentido, é possível apontar a existência de uma relação entre a questão do combate ao racismo na escola e a efetiva implantação da Lei 10.639/03 em todo o sistema educacional como referência legal e teórica para balizar a questão dos professores, pois o professorado é um dos protagonistas centrais para que a escola possa enfrentar a cultura do “racismo cordial” e questionar o racismo no debate cotidiano das relações intra e extraescolares.

Praticada nas relações sociais cotidianas, “a cordialidade é uma espécie de tolerância com reservas, associada ao clientelismo e ao patrimonialismo nas relações sociais” (COSTA, 1999 apud SALES Jr, p.230). Sobre o racismo cordial, Sales Jr acrescenta:

A articulação de cordialidade, clientelismo e patrimonialismo configura o que denominamos de “complexo de Tia Anastácia”, no qual a pessoa negra aparece “como se fosse da família” ou como sendo “quase da família”. A proximidade social quase nunca transpõe o limite do “como se” ou do “quase”. No “complexo de Tia Anastácia”, mesmo as contigüidades são distâncias. Esse complexo foi instaurado pelo que denominamos integração subordinada, que define as formas hegemônicas em que se apresenta a discriminação racial: o estereótipo racial e o não-dito racista. (SALES Jr, 2006, p. 230-231).

Essa fragilidade na formação do professor para o exercício da cidadania pude constatar em minha própria história acadêmica, pois concluí o curso magistério em 1984 e desde então atuei como professora primária na rede particular. Sou licenciada em Geografia desde 1990 e em Pedagogia desde 1998. Possuo especialização em Gestão Ambiental desde 2015. Durante a minha formação inicial da licenciatura em Geografia e em Pedagogia o tema do racismo raramente apareceu mesmo naquelas aulas tidas como favoráveis a esta temática, como Sociologia, Filosofia, Geografia Urbana ou Agrária.

Os assuntos envolvendo minha pesquisa apareceram-me de forma mais enfática quando ingressei em 2004, como professora efetiva na rede pública estadual do Estado de São Paulo, pois o magistério possibilitou, através do Sindicato dos professores das escolas particulares e da Secretaria Estadual de Educação (SEE), palestras e cursos de cunho antropológico, que me despertaram o interesse pela temática racial e a minha própria identidade afrodescendente.

No magistério público estadual, como professora de Geografia da educação básica, iniciei uma “militância pedagógica”, propondo projetos sobre a Semana da Consciência Negra⁴ com exibição de filmes, debates e palestras com convidados que haviam trabalhado em projetos na África; professores universitários, pesquisadores do tema e militantes do movimento negro de Bauru. Essas mobilizações e engajamento levaram-me a um maior aprofundamento do tema; foi quando me deparei com as discussões acadêmicas sobre a Lei

⁴ O dia 20 de novembro foi escolhido pelo Movimento Negro Unificado para comemorar o assassinato, em 1695, de Zumbi dos Palmares – líder da resistência negra contra a escravidão. A data é importante para a população refletir sobre o racismo e as condições do negro na sociedade atual. Na escola, é obrigatória a inclusão da data no calendário escolar. Muitos intelectuais se posicionam contra esta data, mas minha experiência pessoal atesta sua importância enquanto possibilidade de despertar para a questão racial no Brasil. Entre as comemorações, se um aluno ou professor ao menos tomar noção de seu pertencimento, a data já terá valido a pena.

10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Amparada pela Lei e pelo documento acima citados, percebi a grande lacuna que se revelava na escola, pois mesmo nos conteúdos de História havia poucas referências sobre a África, exceto a civilização egípcia numa abordagem descontextualizada do continente africano. O caso se repetia com similaridade em relação à Geografia, cujo conteúdo África era tratado pelos livros didáticos apenas no nono ano do Ensino Fundamental (EF) e terceiro ano do Ensino Médio (EM) com vieses preconceituosos que enfatizam as guerras tribais, a pobreza e as doenças, reforçando o estereótipo criado pelo eurocentrismo⁵.

No ano de 2008, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) lançou a Proposta Curricular⁶ do Estado de São Paulo estabelecendo como princípios centrais “a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, a prioridade da competência de leitura e escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2008, p. 11). A Proposta Curricular de Geografia organizou situações de aprendizagem que estabeleciam discussões, análises de textos, mapas, imagens, tabelas e gráficos. Os conteúdos relacionados à África e aos afro-brasileiros, abordados na 2ª e 3ª séries do EM, contavam até então com três aulas semanais. Estas foram reduzidas, respectivamente a duas, e uma aula a partir do ano de 2010.

Em 2010, quando trabalhava em uma Instituição de Ensino Superior com projetos ligados à África, recebi um convite para produzir material didático a ser utilizado nas escolas de Angola. Visitei Angola em 2012 para apresentar o material produzido e participar do Congresso Nacional de Educação. Retornei a esse país em 2013, quando me reuni com os técnicos do Ministério da Educação (INIDE) para fazer diversos acertos de referências tais como linguísticos, culturais e pedagógicos. Essa experiência possibilitou-me aprofundar, *in loco*, a diversidade da natureza e da cultura africana, o que me fortaleceu e mobilizou energias para a discussão das questões raciais no âmbito escolar, reforçada pela convicção de que o debate racial não adentraria a escola apenas por força de lei, mas também sentindo o chamamento de uma ancestralidade recuperada que me possibilitou uma superação de história pessoal e uma “obrigação” para com a temática da pesquisa.

⁵ Ideia que valoriza a cultura europeia em detrimento das outras.

⁶ Projeto realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com objetivo de elaborar um currículo para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

É nesse contexto que adentro ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica, com as preocupações de colaborar no suprimento de algumas lacunas que considero prejudiciais ao desenvolvimento das relações étnico-raciais na escola.

Apontei como justificativa para o nosso estudo aquilo que considero o mais urgente a ser superado no âmbito da escola pública, enquanto instituição social: o reconhecimento do racismo e a firme disposição de enfrentá-lo através da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A permanência de uma cultura racista – declarada ou velada – que persiste na realidade brasileira, reproduzida também no espaço escolar, afeta intensamente as crianças e os jovens em suas relações sociais e na aprendizagem, sendo que “os jovens das camadas populares, principalmente pardos e negros, são os mais afetados por esta situação” (JESUS, 2011, p.140) de alienação do saber erudito e da cultura humana que é negada aos muitos alunos da escola pública, gerando um “círculo vicioso que não consegue apontar perspectivas de vida mais digna para esses jovens”.

Dessa forma, esforço-me por uma interpretação da realidade escolar que desvele o racismo institucional nos sistemas escolares e pela conscientização dos profissionais da educação, em especial, os professores, da existência desse fenômeno e que em qualquer tentativa de romper e superá-lo, o professor deve um esforço específico: a ressignificação da sua atuação e de suas aulas. Portanto, minha primeira justificativa recai sobre como trabalhar a cultura escolar com o intuito de mudá-la, no sentido de tornar uma prática rotineira a inserção das discussões sobre o racismo no dia a dia da sociedade brasileira, na qual é retirado do aluno negro a possibilidade de conhecer melhor sua história, a história de seus antepassados e obter uma maior compreensão do meio em que vive e se relaciona.

Também busco justificar o estudo a partir de uma perspectiva da qualidade da educação como um desdobramento do trabalho do professor, com boa formação inicial e continuada, mas também consciente de seu papel de agente transformador da escola e do seu entorno; a ação docente entendida como práticas pedagógicas transcorridas numa dinâmica em que possa contribuir para o exercício da cidadania, que exclui grande parte da juventude brasileira de uma vida digna e, nesse sentido, Souza; Groppo (2011) apontam que 36% dos jovens brasileiros negros e pardos entre 15 e 24 anos estão trabalhando, muitos em empregos precários, e estudando sem terem a garantia de um ensino de qualidade que possa talvez servir para mudar esse quadro – o que reforça a importância do papel social da escola em participar ativamente da construção da dignidade da vida juvenil.

Finalmente, meu propósito é o de tornar pública a discussão e a lei 10.639/03 na unidade escolar em que atuo e outras em que venha atuar tomando-a como um marco inicial para uma melhoria das relações interétnicas no ambiente escolar.

Esta pesquisa está vinculada à terceira linha de pesquisa do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, intitulada: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Básica.

Dessa forma, nosso esforço consiste em buscar fazer as adequações necessárias e teóricas do projeto em questão com as reais necessidades da linha de pesquisa apontadas acima.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo geral apresentar uma nova proposta à prática pedagógica, conhecendo as possibilidades e os desafios diante do racismo institucional, bem como destacar recursos e estratégias por meio de atividades nas quais a informática educacional possa ser utilizada como recurso no ensino da educação étnico-racial nos conteúdos da disciplina de Geografia no contexto do Ensino Fundamental.

Refere-se a uma proposta de trabalho que possibilite o entendimento do Candomblé de forma menos conflituosa por intermédio do ensino da Geografia e interessante aos alunos da educação básica, usando como ponto de partida o material didático adotado, revelando o prazer de lidar com a informática educacional.

O presente trabalho propõe-se a avançar em quatro direções: teórica, histórica, geográfica e metodológica, atendo-se para limitarmos seu escopo à inserção do ensino das religiões brasileiras de matriz africana nas aulas de Geografia enquanto elemento importante na compreensão da construção e organização da sociedade e do espaço brasileiro – sem que isso implique qualquer juízo comparativo entre este tema particular da cultura afro-brasileira e quaisquer outros temas. Para mostrar de que forma a tecnologia educacional pode operar no cotidiano escolar como ferramenta positiva para uma transposição didática na implementação da Lei 10.639/2003 nos conteúdos de Geografia, este trabalho está dividido em várias partes.

Nas duas primeiras partes deste trabalho estão encarregadas de apresentar uma visão geral sobre o que será abordado e a metodologia utilizada.

No terceiro capítulo são algumas considerações sobre educação abordando temas como: a importância da educação e a pedagogia no mundo, mostrando que houve uma grande evolução nos processos históricos da educação – marcados por grandes revoluções.

O quarto capítulo deste trabalho se atém às relações entre a Geografia e a Lei 10.639/2003. Traçará uma revisão da Ciência Geográfica e do ensino de Geografia, bem como o tratamento desta disciplina escolar nos Parâmetros Curriculares Nacionais e

Estaduais. Abordará também o tratamento dado à educação das relações étnico-raciais, à história e à cultura africana nos materiais didáticos utilizados para o ensino de Geografia da unidade escolar.

A quinta parte da pesquisa apresenta a Geografia da África, as populações africanas e sua cultura, a diáspora, com enfoque para o Candomblé enquanto religião brasileira de matriz africana. Finalmente, aborda o preconceito racial, especialmente na educação.

A sexta parte versa sobre a informática educacional e seu poder na formação das novas gerações. Salienta a importância da informática educacional e mostra considerações acerca da sua relevância enquanto ferramenta somada ao livro didático. Apresenta também a sequência didática como proposta de método e sua aplicabilidade.

O capítulo 7 discorre também sobre o objeto de aprendizagem gerado a partir da pesquisa.

Concluimos tecendo considerações finais acerca deste empenho duplamente desafiador. Primeiro mostrando a importância da reflexão constante sobre o uso positivo da informática educacional para enfatizar a importância de seu uso, aliado à criatividade dos professores na educação étnico-racial na contemporaneidade. Segundo no sentido de contribuir com as reflexões e o ensino da Geografia para o cumprimento da lei 10.639/2003.

2 METODOLOGIA

Como metodologia do trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca das temáticas: História e cultura da África e dos afro-brasileiros; políticas públicas; educação; Ciência geográfica; ensino da Geografia; lei 10.639/2003; informática educacional e religiões brasileiras de matriz africana com ênfase no Candomblé. O objetivo da pesquisa foi elencar um referencial bibliográfico capaz de compor uma base de conhecimentos satisfatórios para a pesquisa e que contribuísse para o próximo passo, o estudo de documentos oriundos da escola pesquisada e são eles: o Currículo do Estado de São Paulo; Caderno do Aluno⁷ da disciplina de Geografia; Caderno do Professor⁸ da disciplina de Geografia; os livros didáticos de Geografia do Projeto Araribá⁹; e Plano Gestor de 2014. O trabalho foi desenvolvido utilizando-se vários recursos da informática educacional em vários ambientes da unidade escolar. Durante a realização desta, foi aplicada a sequência didática exposta no capítulo 6 (seis) desta dissertação.

As fontes para este trabalho foram provenientes de meu acervo pessoal, da sala de leitura da unidade escolar onde atuo, da biblioteca da UNESP de Bauru – Faculdade de Ciências (FC), livros pessoais e de amigos, endereços eletrônicos e textos indicados pelos professores das disciplinas cursadas na pós-graduação. A busca de artigos científicos acerca das temáticas citadas foi realizada principalmente remetendo-se ao site www.scielo.org.

A pesquisa possui enfoque qualitativo, sendo sujeitos 22 alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental do segundo turno de uma escola da rede estadual de ensino de uma cidade do interior paulista. Os alunos participaram das atividades da sequência didática que enfoca “Os orixás do Candomblé” e a resistência à diáspora africana no Brasil, utilizando a informática educacional como um caminho para vencer o desafio de inserir a temática racial nos conteúdos de Geografia. Foram utilizadas na pesquisa as informações ou dados produzidos durante essas atividades.

A escolha da temática resultou de minhas observações das reações dos alunos diante da projeção do filme “Quilombo dos Palmares” durante as atividades da Semana da Consciência Negra. Na ocasião, os alunos demonstraram estranhamento nas cenas em que apareciam as manifestações religiosas de matriz africana. Esse estranhamento já manifestado

⁷ Documento que a SEE de São Paulo elaborou para o aluno onde cada disciplina apresenta-se dividida em situações de aprendizagem.

⁸ Documento que SEE de São Paulo elaborou para orientar o trabalho do professor em sua disciplina.

⁹ Obra coletiva produzida pela Editora Moderna aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotada na unidade escolar para os anos finais do Ensino Fundamental desde 2010.

em anos anteriores por outras salas diante do filme sempre me inquietou, situação na qual minha intervenção se dava por explicações superficiais; mas agora, através do Mestrado Profissional, tive oportunidade de desenvolver um trabalho para resolver este problema detectado na educação básica para explicar as religiões afro-brasileiras em atendimento à Lei 10.639/2003.

A partir da pesquisa nos textos de Prandi (2000), Rodrigues (2010) e Barbosa Júnior (2014), discuti a Umbanda e o Candomblé, com destaque para o segundo, enquanto principal marca da cultura dos iorubás, povo africano do subgrupo sudanês trazido para o Brasil pela diáspora. Considera-se que o Candomblé surgiu em várias cidades e recebe esta denominação onde hoje é o Estado da Bahia principalmente na cidade de Salvador, que visitei para compreender melhor esta religião e tornar este trabalho mais consistente.

Apoiada na leitura do Almanaque de Mitologia¹⁰ dos Orixás¹¹ africanos, desenvolvi uma sequência didática sobre a África, os africanos e o mito da criação do universo e da humanidade junto aos alunos, pois nesta faixa etária são fascinados pela história dos deuses. Mito, segundo (LOPES, 2004, p. 442) é uma “narrativa, em geral de fundo sagrado, que procura explicar as origens ou as transformações da natureza, dos seres humanos ou de uma sociedade”. Os slides constam no capítulo 7.

Visto que a tradição é oral e, portanto, não há uma cultura didática e sim de imitação, pretendo que os alunos, por meio da informática educacional, vejam, ouçam, aprendam, repitam e se tornem, a exemplo dos griots, multiplicadores das histórias dos orixás enquanto cultura iorubana no Brasil. Griots, segundo (LOPES, 2004, p. 310) constitui um “termo do vocabulário franco-africano, criado na época colonial para designar o narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite a história de personagens e famílias importantes às quais, em geral, está a serviço”. Acredito ser o primeiro passo para desconstruir a ideia de um negativismo em relação às religiões africanas, quando contrapostas àquelas outras, de origem cultural ocidental europeia que são dominantes entre os alunos da unidade escolar.

A Unidade Escolar onde foi feita esta pesquisa funciona de segunda-feira a sexta-feira nos períodos de manhã, tarde e noite e está localizada em um bairro da zona leste, separado da cidade pela rodovia Marechal Rondon. É uma comunidade que não oferece recursos para a juventude e que encontra na escola seu único mundo social. O bairro possui escolas estaduais

¹⁰ Ver sobre mitologia no capítulo 7, na Sequência Didática. Este almanaque foi reeditorado com o nome Revista de cultura afro-brasileira. Traz produções excelentes sobre Umbanda e Candomblé.

¹¹ Nome dado às divindades na Nigéria. Em outras regiões da África são denominadas inkices e voduns.

(2), padaria (1), farmácia (1), açougue (1), mercado (1), Centro de saúde (1), academia (1) igreja católica (2), igreja evangélica (3), casas de culto de origem africana¹² (1), bares, lojas de roupa e salão de cabeleireiro. Entretanto, não há opções de lazer que possam acolher os jovens nos finais de semana ou férias, situação que piorou com o encerramento das atividades da escola da família. Dessa maneira, os jovens da comunidade encontram diversão pela rua onde andam de bicicleta ou brincam a correr, expondo-se a riscos de atropelamentos ou envolvimento com sexo, tráfico ou consumo de drogas que é crescente na comunidade.

De acordo com os dados levantados na própria Instituição, grande parte dos sujeitos são moradores do bairro local. Entretanto, há também alunos de bairros adjacentes que percorrem trechos difíceis, necessitando atravessar a mata para chegar à escola. A maioria tem casa própria, de tijolo. Em sua maior parte, as famílias são carentes e dependem do programa Bolsa Família, pois os pais trabalham como pedreiros, comerciários, caminhoneiros ou domésticas. Há casos de alunos que moram com as avós ou tias porque os pais os abandonaram ou encontram-se no sistema prisional. Alguns têm familiares ligados ao tráfico e assim se encontram desde cedo em situação de risco. Para a maioria desses jovens a unidade escolar é o seu ponto de encontro, pois não há outro lugar seguro para o convívio social. Outros ainda encontram na escola o ambiente onde podem receber uma alimentação mais reforçada ou variada – fato que fica demonstrado pelo número de vezes que alguns repetem a refeição.

Esta unidade escolar é palco de diversidade de todos os moldes, entretanto verifica-se que o preconceito étnico se expressa na forma de conflitos constantes entre os alunos ofendendo ao outro com apelidos relacionados ao cabelo principalmente. Outro fator característico é a pouca disposição para aprender, que se observa em um grande número de alunos, especialmente do Ensino Médio. Neste segmento há um significativo número de alunos faltosos; uns em virtude do trabalho, outros por não verem importância na educação escolar. Nota-se avanço na assiduidade devido ao trabalho da equipe gestora da unidade escolar tem constantemente tomado providências para resolver o problema das ausências dos alunos. Nos dois últimos anos ocorreu um grande número de transferências e matrículas que se alternam em função das aquisições das casas do projeto habitacional do Governo Federal. Entre os alunos participantes da sequência didática, dois alunos saíram e dois novos alunos entraram no decorrer das atividades. Outro aluno saiu e retornou após dois meses.

¹² No Candomblé, recebe o nome de terreiro ou barracão. É difícil de identificar, pois não possui placa indicatória como as igrejas cristãs, talvez devido ao preconceito. As crianças do bairro têm muito medo da Mãe de Santo, pois a chamam de macumbeira ou feiticeira.

Os alunos no geral não apresentam problemas de higiene que necessite intervenção da escola; alguns até portam roupas de marca e celulares não muito baratos. Alguns apresentam alfabetização incompleta com dificuldade na aprendizagem. A maioria dos meninos joga em celular e computador e alguns têm enorme facilidade para desenho, apesar de muito agitados. É uma turma pequena que prefere a oralidade à escrita, e os alunos são participativos.

A unidade escolar é composta de apenas um andar, uma vez que é resultado do aproveitamento do barracão que abrigava trabalhadores durante a construção do bairro. Em 2014, passou por uma reforma que lhe rendeu a acessibilidade (construção de corrimão e rampa), mas não conferiu grande qualidade às salas de aula, exceto a instalação de lousas de cimento.

A escola é murada e possui duas entradas: uma para professores e visitas e outra para alunos e carros. Quanto ao espaço físico distinguem-se as seguintes instalações: secretaria, sala para professores (1), sala de ATPC (1), quadra de esportes (1), pátio (1), sala de informática (1), sala de leitura (1), biblioteca (1), banheiros para alunos (4), sendo um para cadeirante e banheiros para professores (2).

O espaço interno da unidade escolar (Figura 1) se encontra simples, no momento, revelando possibilidades de ser ornamentado com motivos alusivos à cultura africana (muros, paredes, vasos, murais e bancos) para que tais imagens se tornem rotineiras aos olhos dos alunos.



Figura 1: Pátio interno da unidade escolar. **Fonte:** a autora.

A sala dos professores (Figura 2) é um espaço pequeno, dotado de armários coletivos, uma mesa grande de oito lugares, um computador com impressora e acesso à internet, pia, armário com talheres e copos. Os aparelhos elétricos (geladeira, forno de micro-ondas e filtro) foram fornecidos pelos docentes.



Figura 2: Sala dos professores da unidade escolar. **Fonte:** a autora.

Esta sala não comporta todos os professores confortavelmente, motivo pelo qual as reuniões pedagógicas são feitas em uma sala que não está sendo usada para aulas, a qual se convencionou chamar de “sala ATPC”. As salas de aula (Figura 3) são espaçosas, com piso de cimento queimado, lousa e mural que foram trocados recentemente. Este espaço grande permite distribuir os alunos em grupo para trabalhar.



Figura 3: Sala de aula da unidade escolar. **Fonte:** a autora.

A sala de informática (Figura 4) é dotada de nove computadores, onde os alunos devem agrupar-se em dois ou três. Tem ar condicionado e lousa. Conta também com um monitor e o professor deve agendar previamente o uso do ambiente em uma ficha disponibilizada na sala dos professores.



Figura 4: Sala de informática da unidade escolar. **Fonte:** a autora.

A utilização da sala de informática nas aulas de Geografia, nas quais o interesse e participação dos alunos se multiplicavam, despertou-me a atenção para o trabalho com as religiões brasileiras de matriz africana utilizando este ambiente escolar.

A sala de multimídia (Figura 5) é dotada de mesa para professor, cadeiras para alunos, uma televisão e um aparelho de DVD. A existência desta sala favoreceu a realização da etapa de problematização da sequência didática com alunos do 7º ano, pois as condições de iluminação são mais adequadas que as da sala de aula.



Figura 5: Sala de multimídia. **Fonte:** a autora.

Há também outros ambientes construídos em salas de aula não utilizadas, a saber: salas de leitura, sala de livros e sala de jogos. A escola ainda possui um pátio coberto, uma quadra poliesportiva coberta, banheiro masculino e feminino com três unidades em cada um, banheiro para deficientes, cozinha, refeitório, secretaria, sala da direção, sala da coordenação e sala para reunião de professores.

A Tabela 1 apresenta os recursos pedagógicos da unidade escolar.

Tabela 1: Recursos pedagógicos (equipamentos) da unidade escolar.

Material	Quantidade
Retroprojektor	00
Data show	02
Notebook	01
Aparelho para DVD	04
Vídeo Cassete	01
Televisão	03
Home theater	01
Rádio	04
Gravador de DVD	01
D Link	01
Máquina fotográfica	01

Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no Plano de Gestão 2014.

Em relação aos recursos humanos, a escola apresenta: gerente (1), secretária (1), funcionária de limpeza (1), inspetores (3), merendeiras (2), zelador (1), diretor (1), vice-diretora (1), coordenadora pedagógica (1), mediadora (1) e professores (32, sendo 18 efetivos e 14 não efetivos). A escola não dispõe de psicólogos e dentistas que possam atender a saúde física e mental dos alunos.

O quadro discente (Tabela 2) é composto por 390 alunos do Ensino Fundamental II e Médio, sendo bastante flexível devido às transferências e matrículas em virtude do sorteio das casas do programa “Minha Casa, Minha Vida” do Governo Federal.

Tabela 2: Número de alunos no ano de 2015 (Ensino Fundamental II e Médio).

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	1º EM	2ºEM	3ºEM	
Número de turmas	02	01	02	02	03	02	02	
Idade média dos alunos	11	12	13	14	15	16	17	
Total de alunos	61	20	43	68	76	63	59	
Divisão por sexo	M	30	11	22	37	44	31	26
	F	31	09	21	31	32	32	33

Fonte: Elaborado pela autora mediante dados fornecidos pela Secretaria da Unidade Escolar.

No corpo docente há duas características importantes. A primeira é a reduzida presença de negros no quadro dos professores de maneira que não constitui um forte grupo de pressão para que o ensino da cultura africana se desenvolva. A segunda característica é a idade: embora diversificada, verifica-se o predomínio de professores acima dos 30 anos, cuja formação escolar ocorreu durante o período ditatorial, com a educação fortemente marcada pela influência do regime militar.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO

A educação básica para todos constitui um direito garantido em documentos da Organização das Nações Unidas (ONU) e na legislação dos países. Cury (2002) afirma que “sua necessidade e a importância residem principalmente na sua qualidade de uma arma não violenta para reivindicação e participação política. É um passo relevante na construção de um futuro melhor para todos”.

Dada a importância da educação para a participação política, este capítulo traçará uma revisão sobre a educação nos diferentes ciclos históricos.

3.1 Um olhar sobre a educação em diferentes contextos históricos

O conhecimento da História da humanidade permite afirmar que a educação é profundamente influenciada pelo tipo de sociedade em que vivemos.

As mudanças ocorridas na sociedade refletiram-se na área educacional impondo desafios aos profissionais da educação. A nova configuração do profissional da área de educação, segundo Pinto; Vieira; Silva:

[...] não está pautada apenas na transferência de conteúdos, mas num novo mediador de conhecimentos, que em primeiro plano se desenvolva continuamente, uma vez que é fundamental olhar para o passado e rever o seu trajeto, percebendo as falhas, notando o que ainda falta aprender e assumir o compromisso de melhorar a cada dia (PINTO; VIEIRA; SILVA, 2013, p.10).

Traçando-se uma breve trajetória da história da educação ocidental encontramos, por exemplo, a era medieval, na qual o cristianismo marcava fortemente a educação que ocorria no interior das instituições religiosas, especialmente nos mosteiros.

Já a era Moderna – ciclo histórico que se estende do século XV ao XVIII –, também traz grande influência na educação. Esse novo ciclo histórico foi revolucionário nos âmbitos geográfico, econômico, político, social e pedagógico, pois ocorreu a navegação pelo Atlântico, consolidação do Capitalismo, formação do Estado Moderno, da burguesia e a laicização. Assim, a educação passa a ocupar um novo lugar na sociedade, que rejeita a pedagogia ditada pela religião, como ocorria na fase anterior da humanidade. (CAMBI, 1999).

É importante lembrar que todos esses acontecimentos da era Moderna estão profundamente ligados à temática deste trabalho, pois a navegação pelo Atlântico pôs a Europa em contato com outras áreas, especialmente a América e regiões Ocidental e Centro-Ocidental da África.

. Foi neste contexto que se deu a escravidão dos povos africanos para atender aos interesses econômicos dos Estados Nacionais europeus sob a égide do capitalismo, cujo poder político centralizava-se em um monarca cristão que objetivava exclusivamente o lucro. Dessa forma, o capitalismo já em sua fase inicial intensificou a exploração dos recursos naturais e humanos das novas áreas que alcançou.

Com todas essas revoluções nasce o eurocentrismo e as populações dominadas perdem o direito à educação tradicionalmente praticada em cada grupo étnico para ajustarem-se aos padrões europeus – para os quais são considerados não civilizados.

A laicização do campo cultural aponta para uma grande revolução dos saberes que formam uma sociedade mais crítica. Em relação à influência da Modernidade na educação, Cambi assinala:

[...] Com a Modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo. Mas nasce também uma pedagogia social que se reconhece como parte orgânica do processo da sociedade em seu conjunto, na qual ela desempenha uma função insubstituível e cada vez mais central: formar o homem-cidadão e formar o produtor, chegando depois, pouco a pouco, até o dirigente. Como também nasce uma pedagogia antropológica-utópica que tende a desafiar a existente e a colocar tal desafio como verdadeiro sentido do pensar e fazer pedagogia (como faz Comenius, como faz Rousseau). (CAMBI, 1999, p.199).

Cambi (1999) enfatiza que a ruptura da modernidade interferiu na educação e na pedagogia, mudando os fins e os meios da educação na qual a funcionalidade ocupada pela escola para o desenvolvimento da sociedade leva ao surgimento do currículo de estudos.

Na Modernidade, a família e a escola adquirem centralidade, cabendo a estas Instituições educativas a instrução formal, a formação pessoal e social segundo um modelo socialmente aprovado e definido (CAMBI, 1999).

A Revolução Francesa, a Revolução Industrial e o Iluminismo são acontecimentos que marcaram fortemente a contemporaneidade e a educação de tal forma que a escola se torna função do Estado e com ensino elementar obrigatório e gratuito separando-se da religião, que acabou assumindo apenas o ensino primário; estabeleceu-se o dualismo escolar com uma escola para a burguesia e outra para o povo.

Em 1789, a Revolução Francesa com a burguesia clamando por liberdade, igualdade e fraternidade, marca o início da contemporaneidade, na qual a Revolução Industrial no século XVIII acarretou mudanças sociais, políticas e econômicas, dando início a um período de ênfase aos direitos no continente europeu. A organização escolar passa por reformas para atender aos interesses da Revolução Industrial, e a educação passou a enfatizar o fazer e o trabalho.

A Revolução Industrial, caracterizada pelo uso da máquina no processo de produção, é consequência, entre outros fatores, da acumulação primitiva de capital oriundo da exploração dos recursos naturais e humanos das novas terras, ocorrida a partir das Grandes Navegações. Após a Revolução Industrial, a ação educativa insere-se no projeto burguês de conformar a sociedade ao sistema produtivo vigente. Sobre o projeto de controle e “pedagogização” da sociedade civil, Cambi (1999, p. 207) assinala que:

[...] seja nas democracias de massa seja nos Estados totalitários, levará o projeto à execução máxima, mas produzindo-se agora – em relação à ele – também anticorpos precisos: tomada de consciência do seu papel repressivo e alienante; desmascaramento da sua lógica de domínio; alternativas possíveis que se tornem garantias da divergência e da liberdade individual[...]. (CAMBI, 1999, p. 207).

Assim, no contexto da Revolução Industrial, a organização escolar passa por uma renovação com objetivo de dotar de funcionalidade a escola da sociedade industrial em desenvolvimento.

Outra característica marcante da segunda metade do XVIII foi o Iluminismo, fato que levou muitos teóricos a denominar este período como “Século das Luzes”. O pensamento liberal influenciou na educação destacando-se grandes teóricos iluministas como o inglês John Locke e o genebrino Jean-Jacques Rousseau, que viam o ensino como meio de combater a superstição herdada da Era Medieval e integram a cultura técnica ao currículo. O primeiro defende o empirismo e nega o inatismo (ideia de que nascemos com a razão), afirmando que o conhecimento ocorre pela percepção sensorial, enquanto o segundo considera que a criança deveria aprender a pensar como um processo interno e natural ao invés de ser imposto de fora para dentro. Autor do livro “Emílio, ou Da Educação”, Rousseau elabora sua teoria da educação que constitui um marco na pedagogia contemporânea. Na filosofia política, Rousseau destacou-se criticando o absolutismo e o regime representativo propondo uma democracia direta. Cambi(1999) enfatiza que “Locke e Rousseau, entre outros, vão esboçando os conteúdos culturais da escola moderna que se tornarão o modelo e o itinerário formativo da escola burguesa”. Sobre o espaço das ciências no currículo, Cambi destaca que:

[...] as ciências devem ocupar espaço na escola, não mais como ciências dedutivas e filosóficas (à maneira aristotélica), mas como ciências empíricas e experimentais; depois a história deve tornar-se história das sociedades e dos Estados, história dos povos e das nações, e a geografia deve ligar-se a ela para delinear o pluralismo das condições econômicas e civis da humanidade nas diversas áreas da Terra, diferenciadas por clima e por recursos; existem depois das línguas modernas, necessárias para a comunicação entre os povos e para a formação “política” dos jovens dos grupos dirigentes que devem conhecer diretamente países e povos, com os quais devem comunicar-se diretamente, a partir do seu *tour* de instrução a cumprir nos albores da juventude [...] (GUSDORF apud CAMBI, 1999, p. 209-210).

A escola tornou-se obrigatória e gratuita com objetivo de alfabetizar as massas e preparar a pessoa para agir na sociedade capitalista contemporânea. Não foram todos os países europeus que realizaram reformas escolares no século XVIII, mas somente aqueles que foram influenciados pelo iluminismo. Cabe ressaltar o caso de Portugal, que até meados do século XVIII permaneceu com a educação sob influência dos jesuítas que impunham seu modelo pedagógico religioso nos vários colégios que mantinham mundo afora, inclusive no Brasil. O Marquês de Pombal introduziu ideias liberais substituindo as aulas da Igreja pelas régias e estruturando todos os níveis de ensino, onde permaneceu a obrigatoriedade do ensino da religião católica.

Além de ser a época das Revoluções, a contemporaneidade é também a época das manifestações de massa contra a elite, época da democracia e da educação social (Cambi, 1999). Nos séculos XIX e XX o processo educativo foi repensado e a educação passou a ser vista como o fator preponderante no desenvolvimento social. O século XX assistiu no pós-guerra –1914-1918/1939-1945 – a afirmação de dois mitos que alimentaram a ligação entre pedagogia e sociedade. “Um é o “mito da educação” – que vê a educação como fator principal do desenvolvimento social –, e o outro é o “mito da sociedade educativa” – que enfatiza a educação como estrutura central da vida social, da ação histórica e política.” (CAMBI, 1999).

Segundo Cambi (1999, p. 383), na época contemporânea o marxismo revela o caráter ideológico estrutural da pedagogia e afirma que “uma correta definição de cultura deve reconduzi-la às suas raízes ideológico-raciais”. Sobre a temática educação e ideologia, o autor registra:

De Marx em diante, até Althusser, até Topitsch ou Rossi Landi, efetuou-se uma reflexão em torno da ideologia, de seu estatuto e de sua função, que envolveu também – e não secundariamente a pedagogia, na qual se sublinhou a dimensão reprodutiva, portanto central e funcional para a ordem da própria sociedade. (...). Na pedagogia contemporânea, de Pestalozzi a Capponi, de Comte a Gentile, de Dewey a Luhmann, colocou-se como central a função política da pedagogia e sua posição dentro do “nicho” da sociedade, em relação à qual ela age como síntese orgânica de perspectivas e valores, ou ainda como centro de rearticulação na própria sociedade, submetendo-a inclusive às revisões que tal processo de transmissão cultural sempre comporta.” (CAMBI, 1999, p. 383).

Atualmente, a instrução ocupa a centralidade da pesquisa educativa e escolar. Formar jovens gerações é, sobretudo, transmitir-lhes competências e comportamentos, atingindo comportamentos profissionais.

O saber pedagógico da época contemporânea sofreu várias transformações radicais, articulou-se em um vasto conhecimento científico, reflexão filosófica e se interligou à política. O vínculo com a ideologia produziu uma politização da pedagogia que foi operada radicalmente pelos regimes totalitários do século XX. Para Cambi (1999), no fascismo, no

nazismo e no stalinismo a pedagogia reduziu-se à agente de conformação capilar e de consenso, perdendo toda a autonomia.

Cabe aqui abrir parênteses para destacar a organização da pedagogia socialista criticada por Cambi. Na União soviética foi constituído o Comissariado denominado NarkomPros, para cuidar das questões culturais em substituição ao antigo Ministério da Educação. Esse ministériocriou as escolas Experimentais Demonstrativas, entre elas, as escolas Comunas. Acerca dessas escolas Freitas explica que:

Na Escola-Comuna toda a vida está baseada na auto organização de seus membros. Disso não se segue o espontaneísmo, já que o meio social contém outras agências e possibilidades educativas que estão articuladas (partido, agremiações infantis e da juventude, entre outras). Os métodos de ensino estão igualmente marcados pela tentativa de colocar o estudante em uma posição autônoma. Os professores não ocupam lugar de destaque na organização da vida escolar, embora sejam respeitados pelo seu conhecimento pedagógico e científico. Os membros da escola espalham-se por comissões e comitês e organizam-se coletivamente na assembléia escolar para estabelecer acordos e implementar pactos. Os cargos são efêmeros e intercambiáveis, de forma a não estimular a formação de ‘burocratas especializados’. (FREITAS, L.C. 2009, p.94).

Verifica-se assim que a pedagogia socialista na União Soviética não se reduziu apenas a um agente de consenso, mas na “auto - organização dos membros” e autonomia do estudante.

Além da politização da pedagogia a contemporaneidade foi igualmente marcada pela crescente centralidade da criança, da mulher e do deficiente como novos sujeitos da educação, sendo mais recentemente incluídas neste grupo as etnias e minorias culturais. É na centralidade das etnias que se abre caminho para a lei 10.639/2003 que embasa nossa pesquisa. Acerca das questões étnicas na pedagogia, Cambi (1999, p.389) explica que:

Em tempos bem mais recentes – com o colonialismo e, depois, sobretudo com a descolonização –, colocou-se também o problema do diálogo educativo entre etnias diferentes, entre culturas heterogêneas, entre mentalidades assimétricas. Colocou-se o problema de como aculturar povos ou grupos étnicos ou sociais supostamente inferiores, se é possível considerá-los inferiores, se o diálogo deve ser sobretudo um confronto, com os resultados de abertura recíproca que isso comporta. Esses aspectos todos vieram deslocar a pedagogia (isto é, a tradição ocidental com as suas certezas e as suas supremacias), obrigaram-na a repensar seus próprios objetivos e seus próprios valores, a estabelecer critérios de regulamentação dos discursos e das práticas mais compreensivos e, portanto, mais amplos e mais tolerantes (CAMBI, 1999, p. 389).

Com esses novos sujeitos na centralidade, a pedagogia realiza reflexões e passa a elencar o multiculturalismo – existência de várias culturas num território – entre seus critérios e objetivos.

A pedagogia contemporânea vivenciou o debate da relação entre instrução e trabalho com consequente influência no currículo que colocou o trabalho como núcleo estrutural da

pedagogia escolar, mas que nos tempos atuais este em declínio diante do retorno do princípio da instrução. A revolução técnico-científica-informacional, iniciada nos anos 1970 do século XX, impõe o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para sobreviver na sociedade do conhecimento.

Segundo Moreira; Kramer (2007), na nova ordem mundial, caracterizada pelo processo de globalização, novas configurações marcam a educação em geral, as políticas educacionais, a escola e o trabalho docente. Os autores enfatizam que:

A promoção de uma educação de qualidade depende de mudanças profundas na sociedade, nos sistemas educacionais e na escola. Nesses dois últimos, exigem-se: condições adequadas ao trabalho pedagógico; conhecimentos e habilidades relevantes; estratégias e tecnologias que favoreçam o ensinar e o aprender; procedimentos de avaliação que subsidiem o planejamento e o aperfeiçoamento das atividades pedagógicas; formas democráticas de gestão da escola; colaboração de diferentes indivíduos e grupos; diálogo com experiências não-formais de educação; docentes bem formados (que reconheçam o potencial do aluno e que concebam a educação como um direito e um bem social). (MOREIRA; KRAMER, 2007, p.1046).

Essas mudanças nos sistemas educacionais e na escola como exigências à pedagogia no século XXI estão intimamente relacionadas com as novas tecnologias da informação e da comunicação. Assim, as alterações no mundo e na educação ocorridas no final do século XX fizeram-se sentir no Brasil através de alterações na educação nacional mais precisamente com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1996 e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ano de 1997, sob o governo neoliberal Fernando Henrique Cardoso (FHC), que visava inserir o Brasil nessa nova fase do capitalismo mundial. A intenção de relacionar a educação ao trabalho é expressa pelo então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (BRASIL, 1998, p.5).

Percebe-se claramente que a intenção é a inserção do aluno no mercado de trabalho para desempenhar uma função que atenda ao sistema capitalista. Esta integração de forma subordinada ao projeto burguês está muito distante da formação de cidadãos a escola deve realizar onde o cidadão deve criticar e mudar a realidade e não encaixar-se como uma peça.

No capítulo seguinte, estes documentos serão tratados principalmente no que diz respeito ao ensino da Geografia.

4 ENSINO DE GEOGRAFIA E A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Este capítulo traçará uma revisão da Ciência Geográfica e do ensino da Geografia, bem como a abordagem desta disciplina escolar tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais como nos Estaduais. Também analisará o tratamento dado à história e cultura africana e afro-brasileira no material didático de Geografia utilizado na rede pública estadual de educação e na escola pesquisada. Com o objetivo de inserir a temática racial nos conteúdos da disciplina enquanto um desafio educacional no Brasil, o capítulo disponibiliza informações que iluminam os caminhos para o atendimento à Lei 10.639/2003 acerca da necessidade de estudar o território nacional e a população brasileira para revelar as desigualdades raciais existentes no país em âmbito regional e local.

4.1 A ciência geográfica e a origem do ensino da Geografia

A Geografia é um campo do conhecimento científico que tem seu berço na Velha Grécia, sendo inicialmente denominada História Natural ou Filosofia Natural. A civilização grega, devido às dificuldades impostas pelo meio natural pouco favorável – terras descontínuas, de solo pedregoso e relevo montanhoso –, sempre buscou novos territórios para atender às necessidades de alimentação da crescente população. Desse modo, as questões geográficas sempre estiveram presentes entre as preocupações gregas.

Moraes (1987) buscou na Antiguidade Clássica o surgimento do termo Geografia sobre diversas perspectivas: a medição do espaço e a discussão da forma da Terra, a descrição dos lugares, a relação entre o homem e o meio, a concepção de lugar.

O estudo do espaço geográfico é o objeto central do ensino da Geografia. Esse conceito-chave da Geografia é concebido de diversas maneiras pelas correntes geográficas desde a sistematização desta Ciência no século XIX até o século XX. Neste capítulo, ao tratar do ensino de Geografia no Brasil especialmente no âmbito da Lei 10.639/2003, trataremos também do conceito de espaço na cultura do Candomblé enquanto subversão da lógica eurocêntrica.

A Idade Média foi uma época de grandes contribuições para a Geografia, pois as descobertas da época permitiram maior conhecimento do planeta. As ideias do polonês Nicolau Copérnico sobre a esfericidade da Terra, confirmadas depois pelo italiano Galileu Galilei, permitiram as Grandes Navegações, que levaram ao conhecimento das novas terras. Quão importante foi o desenvolvimento tecnológico da época, a exemplo da bússola em

substituição ao astrolábio e das caravelas, pelos portugueses, em substituição aos velhos remos.

As correntes filosóficas do século XVIII também contribuíram para a evolução do pensamento com formulações sobre temas tratados pela Geografia. Podemos destacar a questão acerca do espaço nas discussões de Kant ou Leibniz, ou a influência do meio sobre a evolução da sociedade nas discussões de Hegel e Herder. Durante o século XVIII, na Europa, o estudo da Natureza fundamentava todo avanço da ciência que alicerçava as demais Ciências. Entretanto, o homem e a natureza eram estudados separadamente. Immanuel Kant, em sua filosofia, recupera a relação entre homem e natureza, rompendo com o dualismo vigente.

Pensadores políticos do Iluminismo como Rousseau – que discutiu a relação entre gestão do Estado, as formas de representação e a extensão do território de uma sociedade –, e Montesquieu – que discutiu a ação do meio sobre o caráter dos povos –, igualmente ofereceram contribuições à sistematização geográfica. Têm-se também as questões geográficas discutidas na Economia Política, a exemplo de Malthus, sobre o aumento populacional que constituiu posteriormente importante tema da Geografia.

A sistematização do conhecimento geográfico ocorreu no século XIX, quando se consolidaram pressupostos históricos como o conhecimento sobre a extensão real do planeta, sobre seus lugares e a cartografia¹³. (MORAES, 1987, p.34-36). Sobre esta sistematização, o autor enfatiza:

Ao início do século XIX, a malha dos pressupostos históricos da sistematização já estava suficientemente tecida. A Terra já estava toda conhecida. A Europa articulava um espaço de relações econômicas mundializado, o desenvolvimento do comércio punha em contato os lugares mais distantes. O colonizador europeu detinha informações dos pontos mais variados da superfície terrestre. As representações do globo estavam desenvolvidas e difundidas pelo uso cada vez maior dos mapas, que se multiplicavam. [...]. (MORAES, 1987, p. 40-41).

Segundo Moraes (1987), na Alemanha do século XIX, a Geografia instaurada por Alexander Von Humboldt e Karl Ritter – dois autores prussianos ligados a aristocracia – ganha status de Ciência. Esses autores são considerados os pais da Geografia, pois lançam as bases da Geografia tradicional que dominou até o século XX. O autor afirma que Humboldt, sendo naturalista, entendia a Geografia como uma síntese de todos os conhecimentos sobre a Terra e propõe como método o “empirismo racionado”, ou seja, intuir a partir da observação, cabendo ao geógrafo a contemplação da paisagem – área apreendida pela visão e que compreende elementos naturais e culturais – de uma forma quase estética. De acordo com

¹³ Ciência da representação do espaço. É um importante auxiliar no estudo da Geografia.

Moraes (1987), Ritter, historiador e filósofo desenvolvem uma proposta antropocêntrica assentada na sua perspectiva religiosa, pois para ele, a ciência era uma forma de relação entre o homem e o criador. Geografia, de acordo com Ritter, é o estudo dos lugares que deveria ter por método a observação. Lugar é uma categoria espacial da Geografia que se refere ao espaço de vivência permeada pela afetividade.

Ao final do século XIX com o alemão e prussiano Friedrich Ratzel, encerra a sistematização da Geografia e seu fortalecimento enquanto ciência, tornando-se um poderoso instrumento de legitimação do projeto imperial do Estado alemão. A Geografia de Friedrich Ratzel foi fortemente influenciada pela teoria da seleção natural das espécies de Charles Darwin, pois entendia que os Estados, tal como as espécies, necessitam de espaço para sua sobrevivência e, como elas, lutam pelo seu domínio.

Em 1882, foi publicado o principal livro de Ratzel, denominado “Antropogeografia – fundamentos da aplicação da Geografia à História”. Com esta obra Ratzel fundou a Geografia Humana quando definiu o “objeto geográfico. (MORAES, 1987, p.55). Sobre a Geografia de Ratzel, Moraes enfatiza que:

A Geografia proposta por Ratzel privilegiou o elemento humano e abriu várias frentes de estudo, valorizando questões referentes à História e ao espaço, como: a formação dos territórios, a difusão dos homens no Globo (migrações, colonizações, etc.), a distribuição dos povos e das raças na superfície terrestre, o isolamento e suas consequências, além de estudos monográficos das áreas habitadas. Tudo tendo em vista o objeto central que seria o estudo das influências que as condições naturais exercem sobre a evolução das sociedades. [...]. (MORAES, 1987 p.57).

Ratzel entendeu a Geografia como uma ciência empírica na qual a observação e a descrição seriam procedimentos de análise. Seus discípulos criaram a escola determinista de Geografia ou doutrina do “determinismo geográfico” que fundamentou o pensamento burguês inclusive na interpretação da história brasileira e africana, quando atribuem o subdesenvolvimento à tropicalidade e caracterizam o homem tropical como indolente. Este determinismo geográfico contribuiu para a construção do racismo na sociedade colonial brasileira, quando foi elaborada uma representação negativa do negro e do indígena enquanto nativos do mundo tropical. Os seguidores de suas ideias discutiram sobre raça, povo, Estado e localização dos Estados, lançando as bases da Geopolítica, corrente da Geografia que estuda a dominação dos territórios.

Do pensamento de Ratzel também saiu a corrente ambientalista que propõe o estudo do homem relacionado ao meio ao qual está inserido.

Dessa forma entendemos a importância do pensamento de Ratzel para o pensamento geográfico, pois trouxe temas políticos e econômicos para o debate geográfico e colocou o homem no centro das análises.

Moraes (1987) afirma que no final do século XIX o pensamento geográfico francês encontrou espaço na Geografia Tradicional de Vidal de La Blache, que também, de forma mais sutil, veiculou uma legitimação ideológica dos interesses da França. Sobre a relação entre a Geografia e o Estado francês algumas autoras afirmam que:

Nesse momento a burguesia francesa comandara uma transformação radical na ordem social existente, instaurando o domínio das relações capitalistas, o que ampliou o espaço da ação política. A derrota da França na Guerra Franco-Prussiana (1870-71) havia mostrado à classe dominante do país a necessidade de pensar o espaço geográfico, deslegitimar a reflexão geográfica alemã e fundamentar o expansionismo francês (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p.43).

Essa escola propunha a observação de campo: a indução a partir da paisagem. Foram os princípios da escola francesa que orientaram as primeiras gerações de pesquisadores do Brasil e o trabalho pedagógico dos professores (Moraes, 1987).

4.2O ensino da Geografia no Brasil

O reconhecimento da importância que as ciências humanas possuem na educação básica, principalmente a Geografia, é incontestável, pois o estudo da realidade permite elaborar considerações sobre o espaço e a sociedade em que vivemos. É nesse sentido que apresentamos uma concepção de Geografia coerente com as demandas sociais vigentes.

Santos (2009, p.27) apresenta a Geografia como uma disciplina cujo sentido da aprendizagem está em se “posicionar no mundo”. De acordo com o autor:

[...] estamos indicando na verdade uma dupla acepção do que chamamos “se posicionar no mundo”: (i) conhecer sua posição no mundo, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) tomar posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução deste mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre este mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar. (SANTOS, 2009, p.31).

A Geografia como ciência e disciplina escolar no Brasil se configurou ao longo da história nacional, articulada a diferentes contextos que refletiram no ensino desta disciplina em todos os níveis. Essa afirmação abre caminho para um olhar sobre o ensino da Geografia desde o período colonial até a contemporaneidade.

No decorrer do período colonial do Brasil – que se inicia no século XVI e se alonga até o início do século XIX –, a educação esteve a cargo dos padres jesuítas, ministradores de

dois tipos diferentes de educação: uma educação religiosa para os indígenas e outra educação humanística para filhos dos colonos com introdução do amor à pátria. Nesse período, os conteúdos de Geografia apresentavam-se diluídos nos textos literários.

No século XIX, o Brasil deixou de ser colônia e elevou-se ao status de nação independente. Poucas mudanças ocorreram, visto que economicamente nosso país permaneceu baseado no tripé latifúndio monocultor, trabalho escravo e exportador de produtos tropicais. Politicamente, também continuava sendo governado por um rei português profundamente interessado nos assuntos da antiga metrópole. Porém, ideologicamente, o regime imperial deveria desenvolver a ideia de nação brasileira.

Em fins do século XIX e princípios do XX, por exemplo, a sociedade brasileira era composta por africanos, afrodescendentes, nações indígenas, portugueses e seus descendentes e mestiços, além de imigrantes das mais variadas procedências, destacadamente no período que se seguiu ao término oficial da escravatura. Quem, dentre esses grupos, sentia-se de fato brasileiro? Ao que parece, somente uma minoria. Havia, a essa altura de nossa história, um povo genuinamente brasileiro? Parece que esse quadro étnico-cultural só fazia reforçar, segundo a classe dirigente, a necessidade de a escola em geral e a geografia mais especificamente, desempenhar a função patriótica, a da construção de identidade nacional (FILIZOLA, 2009, p. 16).

O ensino tinha a incumbência de fomentar a identidade brasileira junto aos jovens, com especial destaque para as disciplinas de História e Geografia. Caberia à História destacar os grandes feitos dos grandes personagens e a Geografia deveria marcar as fronteiras e limites do território brasileiro e de suas províncias. Este foi um dos motivos da criação do Colégio Pedro II em 1837 e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ano de 1838.

Com a fundação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1837, para padronizar o ensino de acordo com o modelo francês, a Geografia tornou-se disciplina obrigatória e passou a fazer parte de todos os programas de reforma que se seguiram e a ser ensinada nas demais escolas secundárias do país. Doravante, a Geografia seguiu o modelo francês até o início do século XX.

Segundo Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), a memorização constituiu a metodologia de ensino da Geografia tradicional que se manteve no Brasil até o início do século XX, quando foi criticada por Carlos Delgado.

Carlos Miguel Delgado de Carvalho era professor do colégio Pedro II, formado na França e autor de livros didáticos do Brasil. Participou dos debates educacionais e produziu obras científicas, didáticas e metodológicas, nas quais criticou a simples memorização e limitação do estudo às divisões políticas dos países. Também se colocou contra o patriotismo ideológico, como podemos constatar em uma de suas falas: “Segundo ele, pelo conhecimento do país, pela consciência de suas forças vivas, é que se poderia apreciar o valor dos

conhecimentos geográficos”. (VLACH, 1991, p. 106-113 apud PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 47).

Para Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), um dos precursores da Geografia Moderna Brasileira, Carvalho teve seu método incorporado ao ensino de forma que a Geografia Científica e explicativa passou a ocupar quase que inteiramente o espaço da abordagem tradicional clássica.

A Geografia explicativa de Carvalho perdurou até 1930, ano em que foram criadas as faculdades de História e de Geografia com disciplinas ministradas por professores franceses, nas quais professores e alunos procuraram desenvolver uma ciência geográfica independente, dando início à fase acadêmica e universitária. Nesta década, a criação do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE), favoreceu a formação do técnico em Geografia, o bacharel, cuja formação foi melhorada com a criação da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), em 1934, na qual se reuniam intelectuais interessados pela Geografia.

Durante a Guerra Fria – conflito ideológico entre capitalismo e socialismo que se estende desde o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, até o final da década de 1980 – a Geografia ganha conteúdos políticos cujas transformações influenciaram na produção científica.

A partir dos anos 60, influenciada pelo Marxismo, surge a Geografia crítica, centrada nas relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção e apropriação dos lugares e territórios. Essa Geografia de perspectiva marxista considerava a necessidade de transformar o mundo ao invés de apenas explicá-lo.

Nesse período histórico, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/1961 instituiu a Educação Moral e Cívica por considerar a Geografia inadequada à realização dos objetivos políticos do Estado capitalista. O ensino foi vinculado ao civismo e às datas comemorativas, esvaziando os conteúdos de Geografia. A reforma da LDB em 1971 substituiu as disciplinas de Geografia e História por Estudos Sociais nas escolas primárias. As disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais provocaram, propositalmente, um esvaziamento dos conteúdos de História e Geografia que dificultava a compreensão das noções de tempo e espaço cujas consequências ainda podem ser percebidas na escola atual.

Na década de 1970, mesmo vigorando a Lei 5.692/71, iniciou-se um rompimento com a proposta de Geografia explicativa buscando uma Geografia crítica tendo como expoente o geógrafo Yves Lacoste com a proposta de uma Geografia engajada aos problemas políticos e econômicos próprios daquele momento.

Como reflexo do esfriamento da Guerra Fria, em virtude do desmanche do socialismo real consequente da dissolução da União Soviética, o Brasil assiste à redemocratização nos anos de 1980, que traz de volta importantes intelectuais como o professor Milton Santos, um dos maiores expoentes da Geografia analítica no Brasil. Assim, ocorrem discussões sobre o ensino da Geografia com o surgimento de novos temas e preocupações para o escopo da disciplina de Geografia.

As reformulações da nova LDB de nº 9394/96 e o Programa Oficial de Ensino indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 trazem consequências para a Geografia Escolar. Na proposta dos PCN, a Geografia é tratada como área de estudo, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Os PCN (1997) afirmam:

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1998, p. 26).

Os PCN de Geografia há destaque sobre a importância do Marxismo para o aluno compreender e explicar o processo de produção do espaço:

É por meio dele que se poderá chegar a compreender as desigualdades na distribuição da renda e da riqueza que se manifestam no espaço pelas contradições entre o espaço produzido pelo trabalhador e aquele de que ele se apropria, tanto no campo como na cidade. Nesse sentido, categorias do marxismo como relações sociais de produção, modos de produção, meios de produção, forças produtivas, formação social, são fundamentais para revelar ao aluno condições concretas do seu cotidiano na sociedade (BRASIL, 1998, p. 22).

Mesmo após a elaboração dos PCN, infelizmente no ensino dessa disciplina permanecem muitas práticas educativas inadequadas que remontam ao final do século XIX e início do século XX, tais como memorização para enumeração de nomes de acidentes geográficos e capitais para devolver nas avaliações. Essas práticas não conferem a criticidade necessária para o exercício da cidadania. A função da disciplina é estudar os temas da Geografia de forma contextualizada, com leitura de paisagens e mapas, gráficos, textos, tabelas e imagens de modo que nas aulas o aluno compreenda o significado do seu lugar.

No Ensino Fundamental, a partir do 6º ano, quando os alunos já estiverem noções de cartografia, o trabalho com mapas deve ir além da simples localização de fenômenos espaciais. Simielli (2010) propõe dois eixos de trabalho dos quais cabe destacar:

[...] No primeiro eixo, trabalha-se com o produto cartográfico já elaborado, tendo um aluno leitor crítico no final do processo. O aluno trabalha com produtos já elaborados, portanto será um leitor de mapas, acima de tudo um leitor crítico e não um aluno que simplesmente usa o mapa para localizar fenômenos. (SIMIELLI, 2010, p. 98-99).

Ainda no âmbito da leitura do espaço, é imprescindível registrar o pensamento do geógrafo Milton Santos:

Por enquanto, o lugar – não importa sua dimensão – é, espontaneamente, a sede de resistência, às vezes involuntária, da sociedade civil, mas é possível em elevar esse movimento a desígnios mais amplos e escalas mais altas. Para isso é indispensável insistir na necessidade de um conhecimento sistemático da realidade, mediante o tratamento analítico do território, interrogando-o a propósito de sua própria constituição no momento histórico atual. (SANTOS, 2006, p. 259).

Este grande geógrafo brasileiro, expoente da corrente crítica, com sua obra transformou os estudos da Geografia.

4.3 A implantação da Lei 10.639/2003

Com o reconhecimento dos direitos humanos através de documentos e adoção de tratados internacionais intermediados pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1963 a Assembleia Geral da ONU aprovou a Declaração das Nações Unidas para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Desde então a discriminação entre seres humanos tendo por critério a raça, cor ou origem étnica passou a ser condenada como uma violação dos direitos humanos.

4.3.1 Os antecedentes da Lei 10.639

No Brasil, o reconhecimento do racismo como crime ocorreu alguns anos mais tarde, na esteira do processo de redemocratização que favoreceu a luta pelos direitos da população afrodescendente no país.

Com a promulgação da Constituição de 1988, o racismo passa a ser considerado um crime inafiançável. Há um clima propício para a produção de uma legislação favorável a programas de ação afirmativa e mesmo de projetos multiculturais, sobretudo no campo da educação, nos sistemas estadual e municipal. (SILVA Jr., 1998 apud GONÇALVES; SILVA, 2003. p.116).

A Assembleia Geral da ONU aprovou, em 1965, a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e estabeleceu como dever dos Estados Membros a adoção de medidas concretas para lidar com a discriminação. A ONU instituiu as Décadas para Ações de combate ao Racismo e à Discriminação Racial como forma de mobilização

continua contra estas práticas. Nesse contexto, foram realizadas três Conferências Mundiais contra o Racismo: as duas primeiras foram realizadas em Genebra, Suíça, respectivamente em 1978 e 1983; e a terceira ocorreu em Durban, no ano de 2001, na África do Sul. Esta última teve como tema a luta contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, reconhecendo a escravidão e o comércio de escravos como crimes de lesa-humanidade, estabelecendo estratégias para alcançar a igualdade plena e apontando ainda para o estabelecimento de medidas de reparação e indenização em âmbito nacional, regional e internacional. Esta iniciativa tornou-se um marco, uma vez que:

[...] representou para a humanidade um marco histórico inédito, porquanto talvez tenha sido a primeira vez que, de maneira tão nítida, se assinalou essa vinculação entre as estruturas socioraciais domésticas e a interação das nações no âmbito internacional. Dela surgiram compromissos específicos para o desmantelamento do racismo no mundo inteiro, sendo propostas a adoção de medidas públicas reparatórias para socorrer as populações vítimas de opressão socioracial historicamente fundadas. (MOORE, 2003, p. 160).

O Plano de Ações da Conferência foi assinado pelo Brasil e demais países-membros. O referido documento previa em seu parágrafo 176:

[...] tendo por base as metas internacionais de desenvolvimento acordadas nas Conferências da ONU da década de 1990, um marco temporal de até 2015 para que aquelas metas fossem alcançadas, com o fim de superar de forma significativa a defasagem existente nas condições de vida com que se defrontam as vítimas do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e das formas conexas de intolerância (CARNEIRO, 2010, p.213).

Esta conferência se tornou um marco referencial para os estudos da questão racial por trazer um teor mais político ao tema e, em seu documento final, fazer menções a programas indenizatórios ou de ações afirmativas que iriam inflamar as discussões no país na década seguinte, e ainda por instituir o termo afrodescendente na “linguagem consagrada nas Nações Unidas”. Pode-se dizer que a Lei 10.639/03 é produto direto das lutas desencadeadas pelas proposições de Durban.

No Brasil, onde os afrodescendentes constituem um grupo numeroso e historicamente excluído, intensificaram-se as discussões sobre a adoção de políticas afirmativas para possibilitar a igualdade racial entre negros e brancos. Tais debates evidenciaram a permanência de ideias deturpadas sobre o continente e a necessidade de romper com essa visão do continente africano baseada na historiografia eurocêntrica. A construção de um novo olhar para uma imagem verdadeira do continente africano na sociedade precisa encontrar no espaço escolar o local para iniciar a mudança de mentalidade, particularmente entre alunos e professores. Esta questão passa prioritariamente pela ruptura da visão dos educadores que, em sua maioria, não são dotados de conhecimentos capazes de um olhar mais crítico sobre

esta imagem eurocêntrica presente nos livros didáticos. Essa questão será discutida nos capítulos finais quando nos referimos diretamente sobre o preconceito racial na escola.

4.3.2 A implantação da Lei 10.639/2003

Seguindo a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96), é aprovada a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira. É um início de mudanças impulsionado principalmente pela sociedade civil organizada e principalmente pela ação do movimento negro. O segundo inciso da Lei 10.639/2003 estabelece que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira” (BRASIL, 2013, p.75). Acerca das diversas reações geradas pelo decreto, Waldman afirma:

Alguns protestaram contra a lei, alegando que ela é desnecessária, sendo inclusive de índole autoritária. Para estes setores, a lei seria desnecessária porque a LDB (Lei Das Diretrizes e Bases da Educação), aprovada em 1996, já afirma que o ensino da história do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. O argumento pelo qual se estaria privilegiando um grupo determinado, a saber, o grupo negro também não se sustenta. No Brasil, os afrodescendentes, mesmo constituindo uma maioria demográfica no nosso país, constituem simultaneamente uma minoria sociológica, estão sub-representados em todas as esferas da vida social. Esta ausência de representatividade obviamente repercute em nível do sistema de ensino que desqualifica ou simplesmente se cala a respeito da história e da cultura negra (WALDMAN, 2003, p.10-11).

Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que teve como relatora a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, militante e estudiosa do tema e professora da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos. Neste documento são apresentados os dispositivos legais que garantem, no âmbito da escola, viabilizar o direito de se apropriar do conhecimento sobre as histórias e culturas formadoras da nação brasileira.

No seu parecer, a autora esclarece que:

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às

relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (SILVA, 2004, p. 2).

O parecer também apresenta os princípios (consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e as discriminações) que deverão conduzir as ações dos sistemas e estabelecimentos de ensino, e também dos professores. Enfatiza a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) adequar-se à Lei 10639/03, principalmente em relação ao plano de trabalho dos professores, e faz um apelo à gestão escolar que tende a exercer um grande papel de protagonista na implantação e execução da Lei nas unidades escolares. O documento esclarece:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p.15).

Amparados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais é que podemos discutir a educação étnico-racial relacionada ao ensino desta disciplina, lembrando ainda que a LDB vem ao encontro dos nossos propósitos quando destaca a questão da inclusão, da diversidade, da construção da pluralidade cultural e o respeito e o resgate das culturas locais como uma obrigação da escola e dos profissionais da educação. A Lei 10.639/03 recomenda que as autoridades tomem medidas para incorporar a educação étnico-racial nas diferentes disciplinas e matérias do sistema de educação formal. Sobre a inserção da temática racial nos conteúdos da Geografia, Santos (2009) aponta que:

Dentro do amplo conjunto de temas e enfoques que vem construindo novas tendências e ramos na Geografia (Cultural, da religião, da saúde, do turismo, etc.), chamamos aqui a atenção para o interesse de alguns (ainda poucos) geógrafos na (re) leitura de dimensões espaciais na sociedade brasileira. A promulgação da Lei 10.639 em 2003, trouxe uma releitura para o ambiente escolar e, ainda as principais atenções na implementação da lei ainda pareçam partir de outras disciplinas, professores de Geografia por todo o Brasil começam a se preocupar com o tratamento das temáticas apontadas por ela em suas aulas. (SANTOS, 2009, p. 21).

Se a Lei 10.639/2003 foi uma grande conquista, trazer a cultura africana para os conteúdos da disciplina de Geografia é um desafio a ser vencido, pois constitui uma ação antirracista para desconstruir ideias distorcidas que promovem práticas racistas no cotidiano escolar. Tais práticas precisam ser problematizadas e enfrentadas por ações antirracistas cotidianas.

Visto que o ensino da Geografia é condição *sine qua non* para compreensão da construção do espaço geográfico – pois a partir da aprendizagem desta disciplina um indivíduo inicia suas primeiras noções sobre economia, política, populações, meio ambiente e outros importantes temas – a temática racial pode e deve ser inserida no ensino da disciplina. Um importante aspecto do quadro populacional brasileiro, disposto no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana consta que:

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. (BRASIL, 2004, p. 14).

Importante abrir aqui um parêntese para discutir o espaço enquanto conceito chave da Geografia na cultura das religiões brasileiras de matriz africana, mais precisamente do Candomblé, no qual adquire significado diferente. Na escala local do espaço geográfico, o elemento terreiro constitui um objeto espacial que deve ser também entendido enquanto espaço de terreiro do Candomblé.

Na opinião do geógrafo TUAN (1983, p.112 apud CASTRO; GOMES; CORRÊA, 2006, p.31) “O espaço mítico é também uma resposta do sentimento e da imaginação às necessidades humanas fundamentais. Difere dos espaços concebidos pragmática e cientificamente no sentido que ignora a lógica da exclusão e da contradição”. Nesse sentido, o terreiro é um espaço vivido, cuja coletividade cria significados na recriação de rituais africanos de tempos e espaços diversos. Sobre os rituais, aponta Castro; Gomes; Corrêa (2006):

O espaço vivido é também um campo de representações simbólicas rico em simbolismos que vão traduzir em sinais visíveis não só o projeto vital de toda a sociedade, subsistir, proteger-se, sobreviver, mas também as suas aspirações, crenças, o mais íntimo de sua cultura. (ISNARD, 1992 apud CASTRO; GOMES; CORRÊA, 2006, p. 32).

É um espaço espiritual que vincula o humano com o divino num território material, cuja existência nos tempos atuais é atravessada pela legalidade que protege o local contra os ataques de intolerância, como aconteceu com o Caso Mãe Gilda¹⁴ em Salvador. Este caso evidencia a urgência do ensino das religiões brasileiras de matriz africana que deve ocorrer no plano curricular, didático e pedagógico como caminho para que a escola cumpra sua função

¹⁴ Mãe Gilda faleceu no ano de 2000 alguns dias após ter seu terreiro atacado por seguidores fanáticos de outra religião.

de articuladora de vida social, política e econômica. Assim, compete ao professor contemplar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana ao planejar atividades de leitura do espaço utilizando os recursos e espaços disponíveis na unidade escolar e na comunidade.

A Lei 10.639 cita especialmente as disciplinas Educação Artística, Literatura e História do Brasil, mas deixa claro o compromisso para todo o currículo escolar. Assim, outras disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais possuem contribuições de extrema importância que de maneira alguma devem ser desprezadas na discussão sobre o racismo e a participação dos negros na construção da sociedade brasileira. Esse desafio deve ser encarado como um exercício de cidadania do professor pela eliminação de preconceitos e tornar o ambiente escolar um espaço social de aprendizagens e respeito às diferenças.

Na área das Ciências Humanas insere-se a Geografia, cujos conceitos estruturantes são fundamentais para o aluno realizar a leitura do mundo e se tornar um cidadão crítico capaz de agir para transformar as injustiças da sociedade em que vive. Disto emerge a necessidade da Geografia considerar a luta política dos povos afro-brasileiros e suas marcas ao realizar a leitura do espaço geográfico a partir da paisagem.

Em 10 de março de 2008, a Lei 10.639 foi modificada pela Lei 11.645/2008 para incluir a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena.

4.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia

Na década de 1990 ocorreu uma renovação na educação nacional com debates em vários setores da sociedade brasileira e a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação, cuja formulação é atribuição federal, exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais afirma que:

A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. (BRASIL, 2013, p. 7).

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecia-se uma base comum para a Educação infantil Ensino fundamental e Ensino Médio.

Acrescenta-se à nova LDB a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com novas propostas para o ensino. No ensino da Geografia estabelece a organização

dos conteúdos por temas, cuja organização procurou, de um lado, “respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998).

No âmbito do ensino de Geografia, os Parâmetros Curriculares nacionais estabelecem os seguintes objetivos para o terceiro ciclo (sexto e sétimo ano):

Espera-se que ao final do terceiro ciclo os alunos sejam capazes de:

- Reconhecer que a sociedade e a natureza possuem princípios e leis próprios, que o espaço geográfico resulta das interações entre elas, historicamente definidas;
- Compreender a escala de importância no tempo e no espaço do local e do global e da multiplicidade de vivências com os lugares;
- Reconhecer a importância da cartografia como uma forma de linguagem para trabalhar em diferentes escalas espaciais as representações locais e globais do espaço geográfico;
- Distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas, a exemplo das grandes paisagens naturais, as sociopolíticas como dos Estados nacionais e cidade-campo;
- Compreender que os conhecimentos geográficos que adquiriram ao longo da escolaridade são parte da construção da sua cidadania, pois os homens constroem, se apropriam e interagem com o espaço geográfico nem sempre de forma igual;
- Perceber na paisagem local e no lugar em que vivem as diferentes manifestações da natureza, sua apropriação e transformação pela ação da coletividade, de seu grupo social;
- Reconhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens;
- Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer;
- Conhecer e utilizar fontes de informação escritas e imagéticas, utilizando, para tanto, alguns procedimentos básicos;
- Criar uma linguagem comunicativa, apropriando-se de elementos da linguagem gráfica utilizada nas representações cartográficas;
- Saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo mediante ilustrações e linguagem oral;
- Reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, de modo que se desloquem com autonomia e representem os lugares onde vivem e se relacionam;
- Reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se devem ter na preservação e na conservação da natureza (BRASIL, 1998, p.53-54).

O Ensino Fundamental teve contribuições favoráveis ao PCN como um histórico da disciplina e um quadro constando os eixos da disciplina, apontando o tema e o item, como ilustra o Quadro 1:

Quadro 1: Exemplo de quadro resumo do terceiro ciclo do PCN de Geografia.

Eixo	Tema	Item
A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo	A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza)	• O trabalho e a apropriação da natureza na construção do território. • As mudanças nas relações sociais do trabalho e a separação entre o campo e a cidade. • As diferentes técnicas e costumes e a diversidade de paisagens entre o campo e a cidade. • O ambiente natural e as diferentes formas de construção das moradias no mundo: do iglu às tendas dos desertos. • O ambiente natural e a diversidade das paisagens agrárias no mundo: da coleta nas florestas à irrigação nas áreas semi-áridas e desérticas.

Fonte: Brasil, 1998, p.82.

Estes eixos, temas e itens contemplam conteúdos de diferentes dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais que, segundo esta proposta de ensino, são considerados como fundamentais para atingir as capacidades definidas para este segmento da escolaridade (BRASIL, 1998, p.87).

O PCN de Geografia apresenta-se dividido em duas partes. Na primeira, consta uma contextualização da área no Ensino Fundamental, seus objetivos, conceitos básicos, os procedimentos, as atitudes e os critérios de avaliação. Na segunda, traz orientações para o trabalho com a área no Ensino Fundamental, objetivos, eixos temáticos/conteúdos e critérios de avaliação. No final, traz indicações sobre a organização do trabalho escolar do ponto de vista metodológico e didático apresentando sugestões de recursos para utilização do professor no planejamento de suas aulas e na definição das atividades a serem propostas aos alunos.

O PCN determina os objetivos gerais da área de Geografia para o Ensino Fundamental. São eles:

Ao longo dos oito anos do Ensino Fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia, que lhes permita ser capazes de:

- Conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem;
- Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;
- Conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar;
- Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;
- Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;

- Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;
- Orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço;
- Saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1998, p. 35).

Como pode ser observado, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Fundamental pretendem superar a Geografia tradicional, propondo um trabalho pedagógico que vise ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos.

Galian (2014) observa um tímido avanço na proposição de políticas no atendimento às relações étnico-raciais e destaca as seguintes críticas relacionadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] 1) seu potencial para fomentar a formação de identidades muito marcadas pelas chamadas da perspectiva neoliberal; 2) o viés psicologizante assumido na fundamentação teórica das escolhas curriculares, em detrimento dos aspectos sociológicos e políticos do debate; 3) o excessivo detalhamento das orientações; e 4) a insuficiência dos temas transversais para o tratamento e a promoção da crítica em relação aos debates em torno da diversidade e da pluralidade cultural. (GALIAN, 2014, p. 20).

Cabe ressaltar o quarto aspecto levantado pela autora que se relaciona mais diretamente com este trabalho e destacar a importância da Lei 10.639/2003 no sentido de suprir as lacunas existentes.

4.5 As Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Geografia

Até os anos de 1980, cada Unidade da Federação e cada município elaboravam sua própria proposta curricular. A partir desta década, com o enfraquecimento do regime militar, o Estado de São Paulo elaborou uma nova proposta curricular. Sobre esta proposta, Pontuschka; Paganelli; Cacete explica:

Na década de 80, em São Paulo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) constituiu uma equipe de autores, liderados por pesquisadores de universidades públicas, para a realização de propostas curriculares para todo o Estado. No caso da Geografia, foram convidados professores do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, os quais propunham não apenas elaborar um rol de conteúdos, mas sobretudo, efetuar uma revisão metodológica com amadurecimento dos princípios fundadores da disciplina,

iniciativa conhecida, na época, como Geografia crítica. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 69).

Os debates acerca da Geografia crítica estabelecida na proposta da Coordenadoria de Estudos de Normas pedagógicas (CENP) envolveram professores de todo o Estado de São Paulo determinando um rompimento com o ensino da Geografia tradicional.

Nos anos de 1990 as propostas curriculares estaduais foram debatidas para gerar uma nova proposta de centralização da política educacional, agora denominada Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir de então, cada Estado não pôde mais organizar seu currículo próprio, pois o documento curricular elaborado pelo MEC passou a servir de referência para todo o Brasil. Segundo Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), “a inovação em termos estruturais, na proposta do MEC, foi a introdução dos temas transversais, que se revelam, segundo este documento, importantes na construção da cidadania na prática da democracia”.

Sacristán (2000, p.9) afirma que “a qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos”. Assim, diante da cultura contemporânea da sociedade do conhecimento, no ano de 2008 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) apresenta uma proposta curricular para o ciclo II do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, a qual se torna currículo oficial em 2010. Esse currículo “pretendeu apoiar o trabalho nas escolas estaduais para melhorar a aprendizagem [...]”. A SEE estabelecia assim uma “base comum de conhecimentos e de competências, para as escolas paulistas funcionarem como uma rede¹⁵” (SÃO PAULO, 2010, p.7).

Com o objetivo de subsidiar a implantação desse currículo, a SEE elaborou três documentos: um documento básico curricular, o Caderno do Gestor e os Cadernos do Professor e do Aluno (SÃO PAULO, 2010, p.7-8). Eles apresentam, respectivamente, os princípios orientadores curriculares, preconizando as competências leitora e escritora; orientação aos diretores, coordenadores e supervisores e orientação aos professores no ensino de cada disciplina. Sobre os Cadernos do Professor e do Aluno, o documento esclarece que:

[...] os *Cadernos do Professor e do Aluno* (são) organizados por disciplina/série (ano) /bimestre. Neles são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações,

¹⁵Termo utilizado quando se faz referência à educação no Estado de São Paulo a partir de 2010.

projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2010, p. 8).

O quadro a seguir (Quadro 2) foi elaborado de acordo com os conteúdos relacionados à África e cultura afro-brasileira que deverão ser trabalhados durante o Ensino Fundamental II e Ensino Médio na disciplina de Geografia no Currículo do Estado de São Paulo. Apresenta também o bimestre em que os conteúdos deverão ser ministrados.

Quadro 2: Conteúdo sobre África e cultura afro-brasileira nos cadernos de Geografia da SEE.

ANO/SÉRIE	BIMESTRE				CONTEÚDOS
	1º	2º	3º	4º	
6º/5ª	♦	-	-	-	Volume 1. Situação de aprendizagem 4 – As paisagens da Terra: atividade propõe vídeos sobre desertos e savanas africanas.
7º/ 6ª	-	-	-	-	Nenhum
8º/7ª	♦	-	-	-	Volume 1. Globalização.
9º/8ª	-	-	♦	-	Volume 1. Situação de aprendizagem 2 – As referências geográficas e econômicas da demografia (estudo de caso)
1º EM	♦	-	-	-	Volume 1. Situação de aprendizagem 4 – Os desertados da nova ordem mundial.
2º EM	-	-	♦	-	Volume 2. Situação de aprendizagem 2 – Matrizes culturais do Brasil.
3º EM	-	-	♦	-	Volume 1. Situação de aprendizagem 1 – O continente africano; Situação de aprendizagem 2 – África e Europa; Situação de aprendizagem 3 – África sociedades em transformação; Situação de aprendizagem 4 – África e América.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Currículo de Geografia do estado de São Paulo, 2010, p.83 – 112.

Observe que o Currículo de Geografia do Estado de São Paulo deixa uma grande lacuna no atendimento a Lei 10.639/2003, pois durante o Ensino Fundamental (EF) e a primeira série do Ensino Médio (EM) os raros assuntos pertinentes ao continente africano aparecem de forma indireta e dispersa entre as situações de aprendizagem. Esta lacuna retira do aluno a oportunidade de conhecer a cultura africana e afro-brasileira. É essencial que os professores de Geografia insiram a Lei 10.639 nos seus planos, contando com outros recursos didáticos disponíveis. Somente no 3º bimestre da segunda série do EM o conteúdo é apresentado em forma de textos, gráficos e mapas. São abordados os termos: afro-brasileiro, raça, racismo, identidade, etnia, composição da população brasileira e desigualdades socioeconômicas. O assunto só reaparece na 3ª série do EM, em cuja grade curricular reservou-se apenas uma aula – na qual seria humanamente impossível trabalhar os conteúdos com a seriedade merecida.

Estes cadernos são entregues bimestralmente para alunos e professores da rede pública estadual. Muitas vezes vem em número insuficiente, o que dificulta o trabalho.

Além dos Cadernos do Aluno e do Professor, há também o livro didático não consumível de Geografia da unidade escolar do Estado de São Paulo. Quanto à distribuição de livros didáticos aos alunos da rede pública de ensino, as obras são avaliadas pelo MEC, que publica o Guia de Livros Didáticos com as coleções aprovadas. Este Guia serve para que as escolas escolham quais obras se encaixam em seu projeto pedagógico. A unidade escolar adotou os livros de Geografia da coleção Projeto Araribá, que foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2014 e estão válidos até o ano de 2016. Apresentamos a seguir o quadro apresentando os conteúdos dos volumes da coleção, no Quadro três.

Quadro 3: Mapa de conteúdo dos volumes da coleção Araribá de Geografia.

UNIDADES	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
1	A Geografia e a compreensão do mundo	O território brasileiro	Geografia e regionalização do espaço	Países e conflitos mundiais
2	O planeta Terra	A população brasileira	A economia global	Globalização e organizações mundiais
3	Os continentes, as ilhas e os oceanos	Industrialização e urbanização do Brasil	O continente americano	O continente europeu
4	Relevo e hidrografia	Região Norte	A população e a economia da América	Leste Europeu e CEI
5	Clima e vegetação	Região Nordeste	América do Norte	O continente asiático
6	O campo e a cidade	Região Sudeste	América Central, América Andina e Guianas	Ásia: destaques regionais
7	Extrativismo e agropecuária	Região Sul	América Platina	O continente africano
8	Indústria, comércio e prestação de serviços	Região Centro Oeste	O Brasil	Oceania e regiões polares

Fonte: Livro do professor para 7º ano da coleção Projeto Araribá – guia e recursos didáticos – p. 12.

A coleção do EF só apresenta o continente africano no 9º ano. Foi estudado nesse trabalho o livro do 7º Ano do Ensino Fundamental utilizado na turma escolhida para esta

pesquisa. Na capa do livro há a imagem de uma mulher afrodescendente trajada de porta bandeira, sugerindo-se que está pautado na diversidade cultural. Os conteúdos relativos ao africano e afro-brasileiros aparecem apenas nas unidades 2, 5 e 6.

A unidade 2, denominada População Brasileira, apresenta os povos africanos somente no 2º tema – a formação da população brasileira –, e apenas na página 43. Igualmente, somente cita a escravidão, as comunidades quilombolas e a desigualdade social. Apresenta também um gráfico de barras mostrando a desigualdade no Ensino Superior por raça. No final da página há uma foto grande sobre a congada seguida de uma legenda explicando que se trata de uma manifestação cultural e religiosa de influência africana. Contém um glossário com a definição de etnia e a seguinte orientação para o professor:

Discutir com os alunos que a cor da pele não determina, por exemplo, o comportamento ou a capacidade das pessoas. No entanto, os órgãos oficiais do Brasil fazem pesquisas levando em conta esse critério, porque em nosso país ainda perduram muitas diferenças sociais e econômicas quando se analisa a população por grupos separados segundo a cor. Dessa forma, tal separação não exprime uma posição racista, mas a prova de que é necessário o aumento e a melhoria de oportunidades para determinados grupos étnicos. (VEDOVATE, 2010, p.43).

Na página 46, o oitavo exercício traz um curto texto sobre as comunidades quilombolas, seguido de duas questões. A página 47 traz um texto intitulado “As baianas de acarajé”, que discorre sobre a diplomação do ofício, os orixás, comida de santo, Xangô, Oxum e Iansã. Na sequência há quatro questões interpretativas. O texto é excelente, mas o autor não utilizou o título completo da fonte onde retirou, a saber: “Baianas do acarajé: uma história de resistência”. A palavra resistência seria muito importante para discutir a trabalho escravo e a diáspora.

A unidade 5 o livro se propõe a estudar a região Nordeste do Brasil: ocupação e organização do espaço. Já na primeira página, ao falar sobre os engenhos de açúcar, ilustra com uma foto do centro histórico de Salvador com destaque para a Catedral Basílica (p.118). Na página posterior, os negros que aparecem estão representados na figura do engenho (imagem essa não mencionada no texto), o que nos remete a pensar nos negros restritos apenas à moenda da cana, e pensar a África como o continente dos negros, sem relação alguma com a economia nordestina, fato que deve ser desconstruído devido às diásporas negras, historicamente desconhecidas pelos alunos, ou seja, a “desterritorialização” desses povos é um fenômeno geográfico que a economia nordestina traz consigo. Na imagem apresentada, o moinho constitui apenas um objeto geográfico na paisagem, sem discutir a vida econômica que lhe é dada pelo trabalho escravo. Para Santos (2006, p.72), “Os objetos que interessam à Geografia não são apenas objetos móveis, mas também imóveis, tal uma cidade,

uma barragem, uma estrada de rodagem, um porto, uma floresta, uma plantação, um lago, uma montanha. Tudo isso são objetos geográficos [...]”.O autor ainda enfatiza que:

O enfoque geográfico supõe a existência dos objetos como sistemas e não apenas como coleções: sua utilidade atual, passada, ou futura vem, exatamente, do seu uso combinado pelos grupos humanos que o criaram ou que os herdaram das gerações anteriores. Seu papel pode ser apenas simbólico, mas, geralmente, é também funcional. (SANTOS, 2006, p. 73).

Assim, esse material didático, embora excelente no trato dos conceitos da disciplina, não contempla a África para uma história dos negros e do Brasil e que vem sendo sempre negada. Constatei que a representação dos afro-brasileiros na maioria das situações didáticas propostas ainda reproduz a historiografia produzida a partir da visão do colonizador, ou seja, apenas como escravos sem cultura ou como camada miserável da sociedade (no lixo, quebrando pedra, pedindo), e nunca ocupando cargos de maior remuneração ou valorização. Essa representação do negro não corresponde às exigências da lei nº 10.639/2003 já explicitada anteriormente neste trabalho.

Observei que a Geografia do Brasil proposta pelo Currículo Estadual e pelo livro didático adotado não contempla de forma satisfatória a temática da diversidade e das relações étnico-raciais, pois não comporta nem a noção de negro enquanto elemento social e nem das relações raciais que constituíram nossa estrutura social e moldaram o espaço de cada região brasileira, especialmente o Nordeste, onde grande parte do povoamento nos séculos XVI e XVII ocorreu com a diáspora africana.

Enfim, pela observação e uso dos materiais didáticos de Geografia, percebi a importância de se produzir um material que possibilite aos professores a inserção da temática na disciplina em todas as séries do Ensino Fundamental, bem como se tornou evidente o quanto há de lacunas para se preencher no estudo da formação do território nacional enquanto uma totalidade que agrega as histórias de luta dos dominados.

5 ÁFRICA, AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: A DIÁSPORA, O CANDOMBLÉ E O PRECONCEITO

Neste capítulo, inicialmente abordarei a origem e diversidade humana para posteriormente apresentar um pouco da diversidade do continente africano, seus povos e suas culturas, das quais muitas contribuíram para a formação cultural brasileira. Posto que conhecer a diversidade é condição *sine qua non* para lidarmos com as diferenças, este capítulo alude às civilizações africanas milenares, cujas cosmovisões associam seres humanos e natureza.

5.1A África e os africanos antes da diáspora

Antes de tratar sobre o continente africano vale destacar dois aspectos importantes: a definição de continente e do termo África. De acordo com a geologia podemos definir continente como uma grande porção de terras emersas envolvida pelas águas oceanos e mares. Por esse critério geológico-geográfico, a África não forma um continente, pois naturalmente está ligada à Ásia. Entretanto, considerando o critério histórico-cultural, a África é considerada um continente, pois apresenta história e cultura que muito a divergem da Ásia e da Europa.

Sobre o termo África, Mary; Venâncio (2004, p.32), destacam que é uma criação europeia cujo “objetivo era de definir relações comerciais ou alvos de expansão colonial”. Os autores explicam que:

A origem da palavra África não é clara. No dia-a-dia, seu uso foi raro e tardio[...], nos séculos XV e XVI geralmente se identificava o continente negro como Etiópia. Mesmo após a generalização da primeira expressão uma coisa parece certa; os “africanos” não se consideravam como tal, não existindo homogeneidade cultural, política ou social, nem uma identidade em comum, ao contrário do que sugere a referida designação. (MARY; VENÂNCIO 2004, p.32).

É fundamental para o afro-brasileiro aprender na escola que antes da escravidão negra no Brasil já havia uma história do continente africano. A África pré-colonial tem uma história rica com os povos estão organizados em clãs, reinos, Estados, impérios e com estrutura política definida e organização social diferenciada (reis, exército, escravos).

A partir do século XV os europeus promoveram a diáspora africana em direção ao continente americano. Sobre o conceito de diáspora é importante destacar:

Diáspora é uma “palavra de origem grega significando “dispersão”. Designando, de início, principalmente o movimento espontâneo dos judeus pelo mundo, hoje aplica-se também à desagregação que, compulsoriamente, por força do tráfico de escravos, espalhou negros africanos por todos os continentes.(LOPES, 2004, p.236).

Muitos africanos que vieram como escravos eram da nobreza, como foi o caso do Chico-Rei, cuja história foi utilizada neste trabalho. Isso é fundamental para a autoestima dos professores e alunos negros. Assim, deve ser enfatizado que os negros fazem parte da população brasileira e que a questão racial não é só dos negros, mas da sociedade brasileira como um todo – sociedade essa que herdou não somente a cultura dos africanos, mas também esse racismo dos colonizadores, por falta de conhecimento sobre a África e os africanos.

Muitos africanos tiveram suas identidades fragmentadas pela diáspora e pela escravidão à qual estiveram submetidos por mais de três séculos, mas sabiamente desenvolveram estratégias para reinventar suas identidades neste novo lugar onde se impunha a cultura europeia. Os portugueses colonizadores do Brasil impuseram em nosso país o catolicismo como religião oficial, cuja tradição determinou nossas ações e a maneira de compreender a sociedade, repelindo outras que se apresentassem diferentes. Assim, os negros africanos nascidos em sociedades diversas, sujeitos de diferentes tradições, com hábitos e costumes corporais distintos, inseridos na sociedade brasileira na condição de mercadoria, não tiveram suas tradições consideradas. Os colonizadores europeus produziram imagens dos negros desvinculadas de uma identidade criada por sua cultura ancestral.

Mas o que os africanos da diáspora podem ter em comum com os demais povos que formaram a sociedade brasileira e as diversas sociedades? A resposta é simples: a humanidade. A ciência e a história nos fornecem explicações acerca dessa nossa origem comum.

De acordo com a ciência, o ser humano é resultado de uma longa e lenta adaptação das espécies à natureza e a História afirma ser a África o berço da humanidade – mais precisamente na porção oriental do continente, onde foi encontrado o mais antigo fóssil dos homínídeos. Sobre a causa dessa origem, More (2007, p.36) explica que:

Vários fatores interagiram para que os homínídeos surgissem nesse lugar e somente aí. Entre eles, é importante considerar a influência da posição da Terra em relação ao Sol, o que possibilita uma maior captação energética, indispensável à vida como a conhecemos. A inclinação do planeta em relação ao Sol possibilita que a região equatorial fique mais exposta às radiações solares, permitindo que a África e a parte sul da América estejam sujeitas a uma radiação solar mais intensa. Ocorrência que no passado dificultou a formação de extensivas geleiras sobre esses territórios, influenciando fortemente o percurso evolutivo de diversas espécies. Nesse sentido, a nossa origem comum africana deve-se a uma mera exigência geofísica e biológica, fatores que em nada concernem à nossa vontade. (MORE, 2007, p. 36).

Observe na imagem abaixo (Figura 6) que mostra a posição da África no planeta em relação ao Sol.

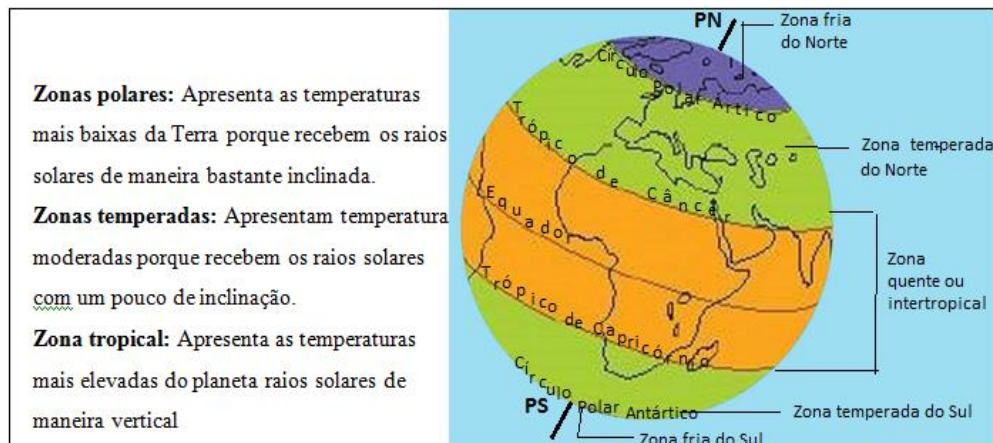


Figura 6: Posição da África no planeta Terra em relação ao Sol. **Fonte:** GOMES, S. F.

Observe que o continente africano possui quase sua totalidade na zona tropical da Terra, determinando tanta luminosidade que favoreceu o surgimento dos hominídeos, enquanto as demais áreas do planeta permaneciam cobertas por geleiras. Nenhuma outra região do mundo é atravessada pelo Equador dessa maneira. A África é o mais central de todos os continentes. Essa posição latitudinal da África determina o predomínio de climas quentes com redução de umidade a partir do Equador em direção ao norte e ao sul, refletindo numa paisagem diversificada que se distribui em espelho, reduzindo seu porte conforme as condições de umidade.

Observe, na figura abaixo (Figura 7), o mapa dos climas africanos e a vegetação que favorecem este quadro, pois nesses ambientes o homem africano soube se adaptar e pôde desenvolver uma profunda relação com a natureza.

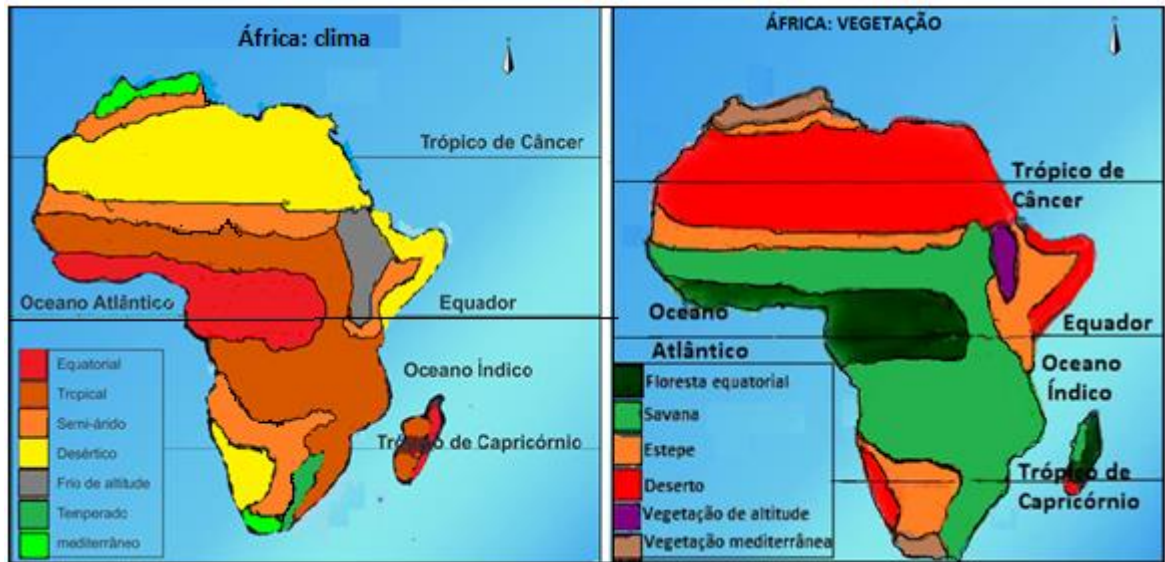


Figura 7: Mapas - clima e vegetação da África. **Fonte:** a autora.

O clima equatorial circunda o Equador, caracterizado por elevadas temperaturas e altos índices de pluviosidade. Nesse clima desenvolve-se a floresta equatorial (Figura 8), que se apresenta latifoliada, densa, hidrófila e perene. A floresta é atravessada pelo rio Congo e tem grande biodiversidade vegetal e animal.



Figura 8: Floresta equatorial do Congo. **Fonte:** GOMES, S. F.

A floresta despertou o interesse dos colonizadores europeus, que utilizaram o trabalho dos africanos na extração de madeiras nobres para comercialização no mercado europeu alimentando o capitalismo comercial. O clima tropical que circunda a região de clima equatorial caracteriza-se por elevadas temperaturas, com verão chuvoso e inverno seco. Nesse

clima desenvolve-se a savana (Figura 9), que apresenta arbustos esparsos entre gramíneas. É o habitat natural de animais de grande porte como o elefante, a girafa e o leão. Desta região, os europeus exploravam o marfim, retirado da presa dos elefantes, para abastecer o rico mercado europeu.



Figura 9: Savana africana. **Fonte:** a autora¹⁶

O clima semiárido apresenta elevadas temperaturas com chuvas escassas e irregulares. Nesse clima desenvolve-se a vegetação de estepe composta por gramíneas, ilustrado na Figura 10.



Figura 10: Estepe africana. **Fonte:** GOMES, S. F.

¹⁶Fotografia realizada em minha primeira viagem à Angola em setembro de 2012.

As estepes foram amplamente exploradas pelos colonizadores europeus para desenvolver as plantations¹⁷ de amendoim, algodão, cacau e outros produtos que abasteciam o mercado europeu. A exploração comprometeu esse ambiente que hoje vive o doloroso processo de desertificação, no qual o Sahel, área ao sul do deserto do Saara, perde aproximadamente cinco quilômetros de terras anualmente, causando fome e migrações.

O clima desértico apresenta baixíssima umidade e elevadas temperaturas durante o dia que ultrapassam 50°C, mas que caem bruscamente à noite chegando a atingir menos de 10°C. Nesse clima a vegetação é composta por cactáceas e tufos esparsos de gramíneas. Os animais são de pequeno porte, tais como escorpiões e cobras, que durante o dia escondem-se entre as rochas. É um lugar bastante hostil para o ser humano. Existe o deserto do Saara na parte norte do continente (Figura 11) e o deserto do Calaari na porção sul.



Figura 11: Paisagem do deserto do Saara. **Fonte:** GOMES, S.F.

Após o deserto aparece o clima mediterrâneo com elevadas temperaturas sendo chuvoso no inverno e seco no verão. A vegetação é formada por arbustos esparsos entre gramíneas, como traz a Figura 12. A vegetação mediterrânea apresenta muitas árvores, dentre asquais a oliveira é muito comum.

¹⁷Termo que designa grandes plantações tropicais baseadas no latifúndio, trabalho escravo e monocultura para abastecer o mercado externo.



Figura 12: Vegetação mediterrânea. **Fonte:** GOMES, S. F.

Essa paisagem diversa recobre um relevo constituído principalmente de planaltos, com uma rede hidrográfica densa ao sul e pobre ao norte. Às margens destes rios se desenvolveram civilizações brilhantes que, à exceção da egípcia, não são estudadas nos livros didáticos. Veja no mapa a seguir (Figura 13) o predomínio de planaltos, representados pelas cores laranja e amarelo, no relevo africano.

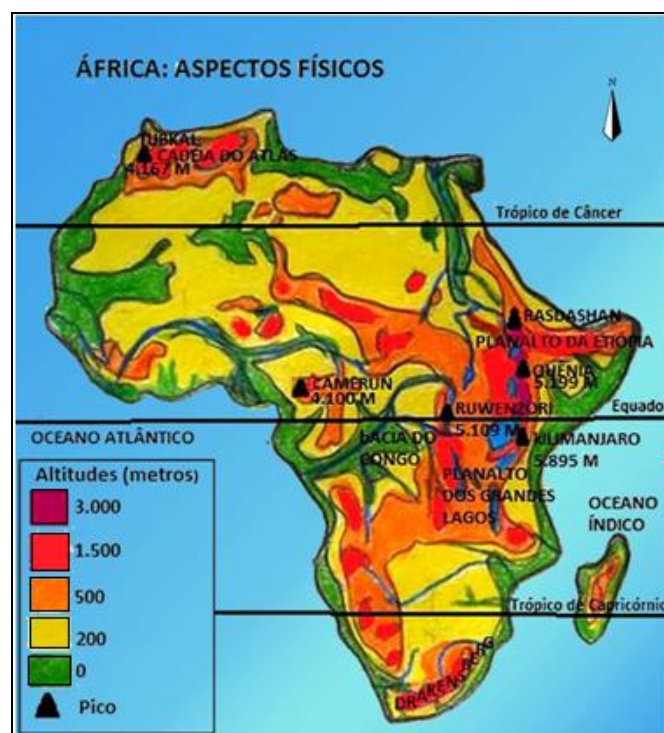


Figura 13: Relevo e hidrografia da África. **Fonte:** A autora

Esses planaltos antigos guardam grande riqueza mineral, principalmente ouro e diamante, que despertaram a cobiça dos colonizadores europeus e passaram a explorar as riquezas naturais e humanas. Civilizações antigas já utilizavam esses minerais na confecção de armas e adornos.

Nesses ambientes diversos habitavam diferentes povos que se adaptavam às condições da natureza.

No século I d.C. iniciou-se a evolução política, quando tribos reuniram-se formando microestados e a adaptação a diferentes ambientes formou diversos grupos étnicos, conforme assinala Mary; Venâncio (2004). Observe nos mapas abaixo (Figura 14) a divisão política da África como conhecemos hoje que não corresponde à divisão em territórios étnicos que havia antes da dominação europeia.

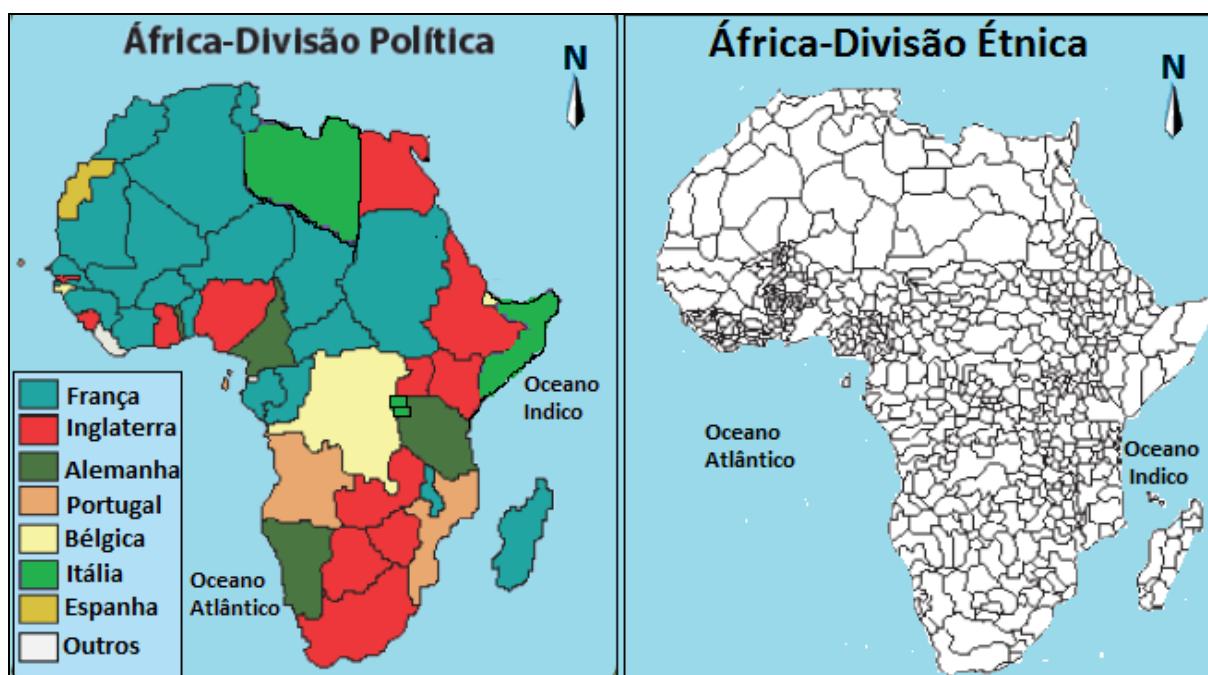


Figura 14: África: divisão política e étnica. **Fonte:** GOMES, S. F.(modificado).

A divisão política resulta da Conferência de Berlim, realizada em 1885, quando potências europeias fizeram a partilha da África para atender seus interesses econômicos e políticos. Sobre os atores dessa partilha do continente africano convém destacar:

[...] ingleses, franceses, holandeses, belgas, alemães, portugueses, italianos e espanhóis partilharam a África, deixando-a como uma “colcha de retalhos”, cada um ficando com um quinhão do precioso território africano. Comumente, os europeus criavam e se associavam a uma elite local exercendo uma política colonial direta e ampla: era uma dominação em que até mesmo cargos subalternos que poderiam ser exercidos pelos africanos acabavam nas mãos das minorias européias. (GOMES; SAMI, 2012, p. 211).

Essa divisão imposta pelo colonizador separou etnias amigas e juntou etnias rivais num mesmo território, causando vários conflitos que se estendem até os dias atuais. De maneira geral, é possível regionalizar a África de acordo com os grupos como mostra a imagem da Figura 15:



Figura 15: África Branca e África Subsaariana. **Fonte:** a autora.

Atualmente denomina-se África do Norte em substituição à África Branca e África Subsaariana em substituição à África Negra.

Observe que na sua porção oeste a África é banhada pelo Oceano Atlântico, motivo que favoreceu a entrada dos europeus no continente durante o período das Grandes Navegações¹⁸. Veja o mapa a seguir (Figura 16) que destaca a área denominada “África Atlântica”:

¹⁸Longas viagens marítimas promovidas pelos europeus entre os séculos XV e XVII em busca de novas rotas e produtos para o comércio europeu durante o capitalismo comercial.



Figura 16: Mapa com a localização da África Atlântica. **Fonte:** Mary; Venâncio¹⁹ (2004). Adaptado

Foi nesta região, composta por desertos, savanas, estepes e florestas, que os europeus buscavam a maioria dos povos africanos para serem escravizados no Brasil. Sobre a região da África Atlântica, esses autores explicam que:

A história dessa região, que vai do Senegal a Angola, revela a presença de povos desde há muito, conhecedores da agricultura e do ferro. Pertencentes aos milenares troncos linguísticos nígero-congolês ou banto, sua organização social ficou marcada por uma luta feroz contra a natureza hostil [...]. A crescente desertificação do Saara, assim como o árduo desflorestamento de áreas ao sul do deserto, convidava os grupos a se estabelecerem, embora de forma dispersa, em planícies inundáveis e sobre pequenas colinas. A escolha de tais lugares não era aleatória. Estas eram regiões facilmente defensáveis contra ataque de feras ou outros povos. (MARY; VENÂNCIO, 2004, p.2-3).

Segundo Prandi (2010), “de maneira geral os povos da África Negra são classificados em dois grandes grupos linguísticos: sudanese bantos”. Cabe aqui apresentar uma distinção entre esses dois principais grupos africanos trazidos ao Brasil pela diáspora, dos quais sudanês corresponde a:

Designação arbitrária dada aos povos africanos localizados a oeste, entre o Saara e Camarões. Sudanês é um qualitativo do grupo de línguas africanas faladas da Etiópia ao Chade, do Sul do Egito a Uganda, e no norte da Tanzânia, no qual se incluem, entre outras, as línguas iorubá, fon, hauçá e as dos povos aças. (LOPES, 2004, p.634).

Já se referindo sobre a utilização ao vocábulo banto, Lopes (2004, p. 98) explica:

Vocábulo que pode ser usado nas formas flexionadas “banto”, a, os, as” ou “bantu”, sem flexões, e que designa cada um dos membros da grande família etnolinguística à qual pertenciam, dentre outros, os escravos no Brasil chamados angolas, congos, cabindas, benguelas, moçambiques, etc”. (LOPES, 2004, p. 98).

¹⁹Imagem autorizada pela editora Elsevier. Veja autorização no anexo E.

Observe na imagem a seguir (Figura 17) a localização desses grupos no continente africano.

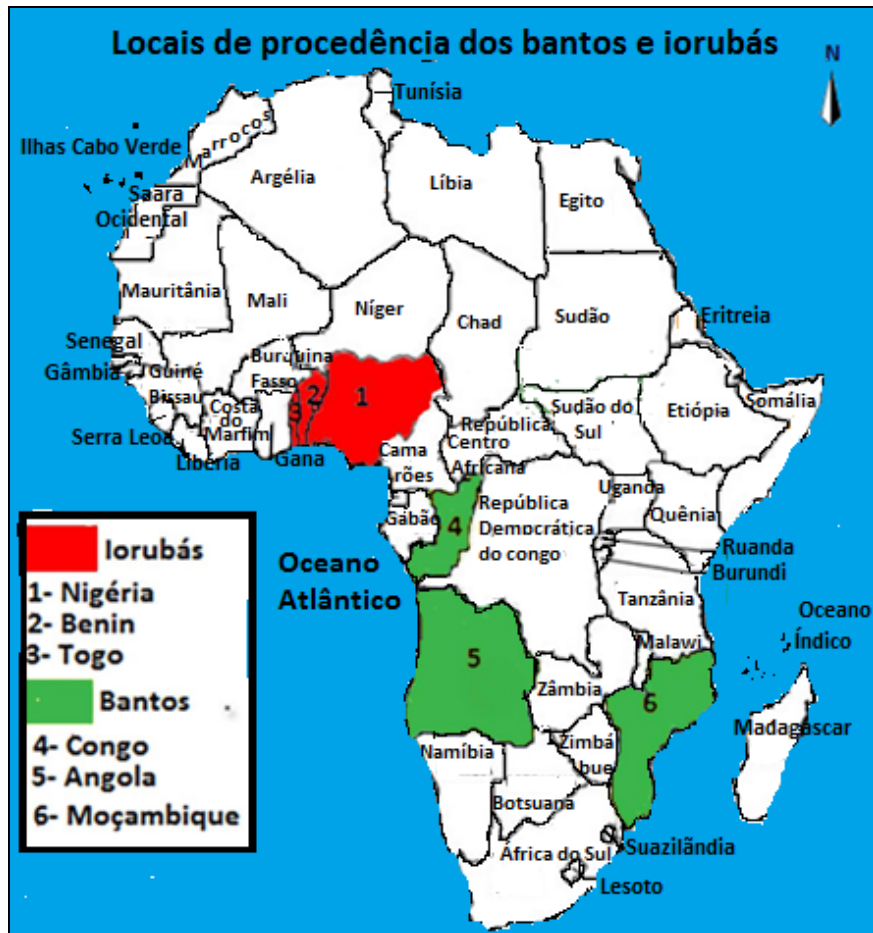


Figura17: Locais de procedência dos bantos e iorubás. **Fonte:** a autora.

Observe que a maioria dos bantos e sudaneses ocupavam a porção oriental do continente africano.

Os sudaneses constituem os povos situados nas regiões que hoje vão da Etiópia ao Chade e do sul do Egito a Uganda mais o norte da Tanzânia. Ao norte representam a subdivisão do grupo sudanês oriental (que compreende os núbios, nilóticos e báris) e abaixo o grupo sudanês central, formado por inúmeros grupos linguísticos e culturais que compuseram diversas etnias que abasteceram de escravos o Brasil, sobretudo os localizados na região do Golfo da Guiné e que, no Brasil, conhecemos pelos nomes genéricos de nagôs ou iorubás (mas que compreendem vários povos de língua e cultura iorubá, entre os quais os oyó, ijexá, ketu, ijebu, egbá, ifé, oxogbô, etc.), os fon-jejes (que agregam os fon-jejes daomeanos e os mahi, entre outros), os haussás, famosos, mesmo na Bahia, por sua civilização islamizada, mais outros grupos que tiveram importância menor na formação de nossa cultura, como os grúncis, tapas, mandingos, fântis, achântis e outros não significativos para nossa história. Frequentemente tais grupos foram chamados simplesmente de minas. (PRANDI, 2000, p. 53-54).

Dentre esses subgrupos sudaneses cabe destacar os iorubás cuja cultura trabalhei no objeto de aprendizagem. No mapa abaixo (Figura 18) apresentamos a localização geográfica dos iorubás no continente africano.

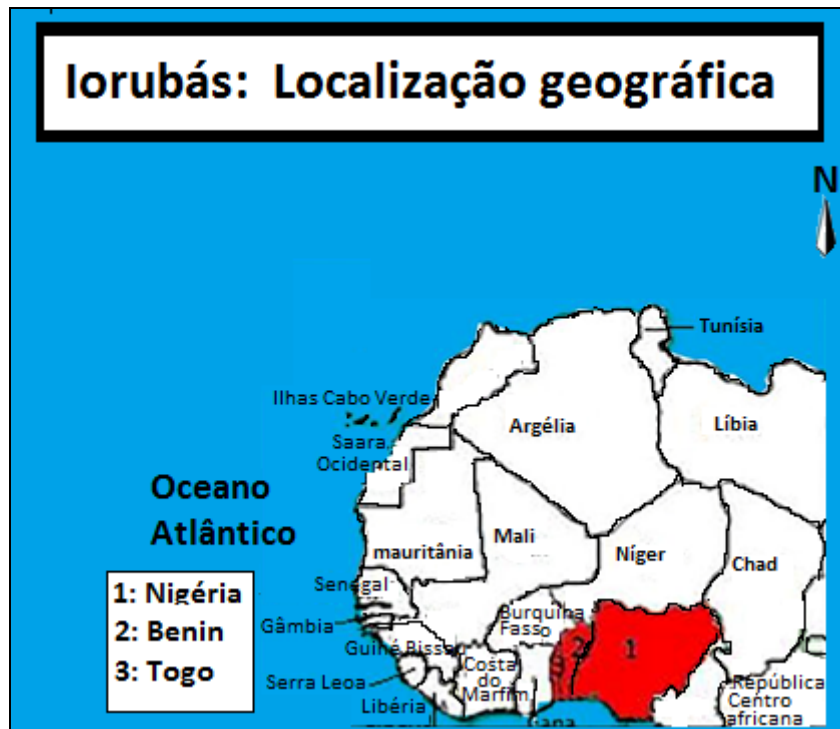


Figura 18: Localização geográfica dos iorubás. **Fonte:** a autora.

De acordo com Prandi (2000) os bantos apresentam uma grande variedade linguística, como explica abaixo:

Os bantos, povos da África Meridional, estão representados por povos que falam entre 700 e duas mil línguas e dialetos aparentados, estendendo-se para o sul, logo abaixo dos limites sudaneses, compreendendo as terras que vão do Atlântico ao Índico até o cabo da Boa Esperança. (PRANDI, 2000, p.53-54).

Segundo Lopes (2006), Bantu é o termo português que designa um grande grupo de línguas e dialetos negro-africanos. Observe no mapa abaixo (Figura 19) a localização dos iorubás e bantos que trouxeram sua cultura para o Brasil.

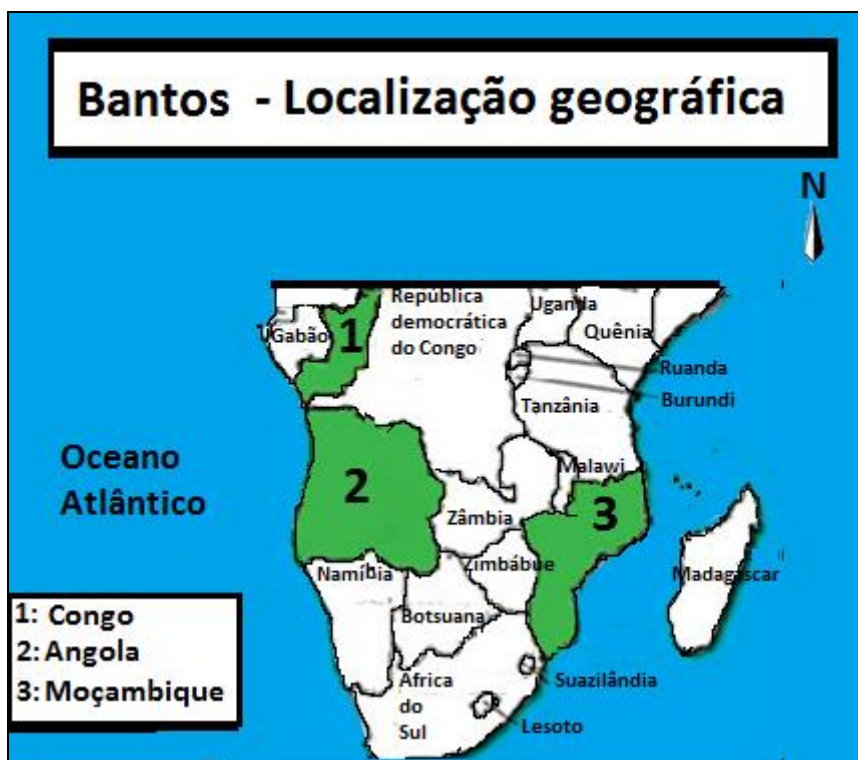


Figura19: Localização geográfica dos bantos. **Fonte:** a autora.

Os bantos da África Atlântica viviam entre a floresta e a savana em grandes aldeias onde precisaram lutar contra as hostilidades do ambiente enfrentando doenças como malária, doença do sono, transmitida pela mosca tsé-tsé e verme da Guiné. Na luta contra as doenças desenvolveram sua medicina que foi reconhecida pelo europeu. Assim:

Tanta e tão longa convivência com as doenças favoreceu o progresso das competências médicas. O banto primitivo possui um radical para a palavra remédio, “ti”, que é o mesmo para árvore, indicando que as práticas de cura guardavam estreita relação com o conhecimento das plantas. No século XVI, depois da chegada dos portugueses a Angola, missionários jesuítas foram os primeiros a observar a competência de curandeiros, parteiras, cirurgiões barbeiros e feiticeiros no preparo de pomadas, unguentos, purgativos e outros remédios. (MARY; VENÂNCIO, 2004, p. 8).

Segundo Mary; Venâncio (2004), outro problema foi a fome causada por gafanhotos, inundações, guerras, secas, ventos e abuso de poder que obrigava os grupos a trocar os seus familiares por comida ou mesmo deixar-se escravizar para não morrer.

Essas “realidades inseguras levaram os africanos ocidentais a dar maior importância à sua descendência onde a virilidade e a fertilidade passaram a ser fortemente valorizadas e a fertilidade representada na arte”. (MARY; VENÂNCIO, 2004, p.12).

Segundo esses autores, a fertilidade feminina era tão valorizada que ficou marcada na arte. Observe a imagem a seguir:



Figura 1: Escultura do Reino do Congo. **Fonte:** MARY; VENÂNCIO, 2004, p.13.

Esta escultura de madeira destaca a importância da maternidade. Os seios exaltam a capacidade feminina de amamentação. Mary; Venâncio (2004) explicam que “estas estatuetas se caracterizam pelo porte do boné real, insígnia de poder, colares de dentes de leopardo e braceletes – o número de braceletes indicando o nível social da pessoa”. Segundo os autores, a arqueologia tem revelado a riqueza da arte e da religião desses nossos ancestrais, que conheciam diversos tipos de escrita.

A terra era um bem coletivo e a poligamia era comum, pois ter muitos filhos contribuía para aumentar o cultivo da família dava prestígio ao homem. A poligamia também foi necessária devido à retirada dos homens para a escravidão na América. Casamentos eram obtidos mediante dotes e até seqüestros. (MARY; VENÂNCIO, 2004, p.4-5). A colonização das terras e a luta contra a natureza modelaram fundamentalmente formas de pensar e viver de nossos ancestrais africanos.

Segundo Munanga (1986), no século XV os Estados africanos já tinham um alto nível de organização política. As monarquias eram formadas por um conselho popular com representantes das diferentes camadas. A ordem social e moral equivaliam à política.

Os iorubás, subgrupo sudanês, eram povos de língua nagô que habitavam o delta do rio Níger nos territórios da atual Nigéria, Benin e Togo. Organizavam-se em cidades milhares de habitantes. Cada cidade tinha um chefe, mas havia um rei que comandava um conjunto de cidades. O reino de Oió alcançou grande crescimento militar e político espiritual, acompanhado do poder espiritual da cidade de Ifé. Sobre a religiosidade dos iorubás, Mary; Venâncio (2004) explicam:

Os iorubáse outros povos aparentados veneravam, por sua vez, várias divindade: os orixás, divindades da natureza (trovão, rios, arco-íris, etc.) que depois de sua deificação foram assimilados a ancestrais fundadores de dinastias. Elas intercediam entre os homens e o deus criador, Olodum. Entre estes orixás, xangô, com o rosto coberto pelas franjas de sua coroa de contas, tinha um lugar especial no panteão dos deuses. Terceiro ou quarto rei de Oió, cidade situada ao norte do reino iorubá, na Nigéria, ele era ao mesmo tempo temido no que diz respeito à justiça e venerado por suas manifestações, que trazem chuvas regulares. (MARY; VENÂNCIO, 2004,p.26).

Eram povos monoteístas, pois cultuavam o deus Olodumaré ou Olorum, mas serviam a um orixá que herdaram ou que lhes fora revelado por um adivinho. Acerca da mitologia dos iorubanos, Rodrigues (2010) explica que:

[...] a concepção mais elevada, aquela em que mais alta se revela a sua capacidade de abstração religiosa, é a divinização do firmamento ou abóbada celeste. Olorun, o Céu-Deus, satisfazendo dificilmente a condição de objeto concreto de culto, que reclama a atividade do sentimento religioso inferior do Negro, é apenas a representação da mais alta aptidão da Raça para generalizar. Concepção da minoria inteligente, a divindade não penetrou a massa popular, não lhe desperta, não lhe fala ao sentimento religioso, e Olorun representa assim uma divindade singular que não tem culto organizado, que não possui sacerdócio, que não tem adoradores. (RODRIGUES, R. N, 2010, p.242)

Ilê-Ifê era o berço de toda religião tradicional iorubá, um lugar sagrado criado e povoado pelos deuses que depois ensinaram aos mortais como os cultuarem, nos primórdios da civilização. Possuíam forte relação entre os mundos espiritual (Orun) e o material (Aiye), a terra, que se complementam entre si.

Segundo Mary; Venâncio (2004), adoradores de um mesmo orixá poderiam reunir-se em um templo com imagens, sacerdotes, rituais coletivos e um ciclo de festas. Rituais de iniciação faziam o jovem passar do animal para o mundo humano e realizavam a escarificação dos rostos como mostra a Figura 21.



Figura 2: Escarificação. **Fonte:** MARY; VENÂNCIO, 2004, p.23.

A escarificação – marcas no rosto feitas com objeto cortante – constituía uma marca da identidade étnica entre os iorubás.

Até o século XVIII, cada grupo iorubá era identificado pela sua cidade, não havendo um nome para designá-los em conjunto. Cada cidade era politicamente autônoma, cada uma governada por seu obá, ou rei, mas uma delas dominava outras, formando uma sociedade mais ampla, defendida pelo poder imperial da cidade dominante. Embora a economia fosse baseada na agricultura, caça e pesca, a população habitava as cidades, das quais Ifé, a cidade sagrada, era considerada o berço dos iorubás e da humanidade toda. Entre os iorubás o último grande império foi o da cidade de Oió, a que estavam submetidas à maioria das demais cidades. Destas cidades, duas ocupam papel especial na memória da cultura religiosa que se reproduziu no Brasil: Oió, a cidade de Xangô, e Ketu, cidade de Oxóssi, além de Abeokutá, centro de culto a Iemanjá, e Ilexá, a capital da subetnia ijexá, de onde são provenientes os cultos a Oxum e Logun-.(PRANDI,2010,p.54).

“Os iorubás tradicionais são poligínicos, com família extensa habitando residências coletivas formadas de quartos e apartamentos contíguos, os *compounds*, cultuando seus deuses [...]” (FADIPE, 1970 apud PRANDI, p.61).

Segundo Prandi (2010), a organização da família iorubana era a seguinte:

O chefe mora com sua mulher principal e os filhos dela nos aposentos principais e as demais esposas moram com seus filhos, habitando, cada uma, quartos separados. As áreas comuns são reservadas para cozinha, lazer, trabalho artesanal e

armazenamento. A família cultua o orixá do chefe masculino, divindade ancestral que ele herda patrilinearmente, e que é o orixá principal de todos os filhos. Cada esposa cultua também o orixá da família de seu pai, que é o segundo orixá de seus filhos. Assim, os irmãos devem culto ao orixá do pai, que é o mesmo para todos, e ao orixá da mãe, que pode ser diferente de acordo com a herança materna. Como os iorubás creem descender de seus orixás, a origem de cada indivíduo não é necessariamente a mesma. Um *compoundé* assim uma reunião de diferentes cultos, cada um com suas cerimônias, mitos e tabus. Há um deus geral e deuses particulares louvados nas casas das diversas esposas. A família também tem como culto comum a devoção a Exu. Também se cultuam os orixás que protegem a cidade, em geral orixás da família do rei, os orixás do mercado, centro econômico e de sociabilidade da cidade, e outros que podem ser adotados por livre escolha por cada um. O chefe da família é o chefe do culto do orixá principal, iniciando-se entre membros da família os sacerdotes que devem receber a divindade em transe ritual durante as grandes celebrações festivas. O mesmo se dá com respeito aos orixás secundários, os das esposas. O culto ao orixá Orunmilá ou Ifá, é praticado fora do âmbito da família, por babalaôs. (PRANDI, 2010, p.61).

Segundo Rodrigues (2010), os iorubanos também são chamados genericamente de nagôs, nome dado pelos franceses. O autor conta a influência dos maometanos para este povo que veio ao Brasil.

Repelidos pelos Fulás, os negros Haussás caíram sobre o grande e poderoso reino central de Iorubá e destruíram-lhe a capital Oyó. No reinado de Arogangan, Iorubá perdeu, em 1807, a província Ilorin, cujo governador Afunjá, sobrinho do rei, se serviu dos Haussás para declarar-se independente. Os maometanos em 1825 queimaram vivo a Afunjá e desde então elegeu-se ali um rei ou governo muçulmano. Horin tornou-se por este modo um centro de propaganda do Islamismo nos povos Iorubanos ou nagôs (RODRIGUES, 2010, p.46-47).

Rodrigues (2010) apresenta o seguinte quadro dos povos africanos introduzidos no Brasil:

- I. Chamitas africanos:
 - Fulás, (Bérberes (?), Tuaregs (?)).
 - Mestiços chamitas: Filanins, Pretos-Fulos.
 - Mestiços chamitas e semitas: Bantus orientais.
- II. Negrosbantus:
 - a) Ocidentais: Cazimbas, Schéshés, Xexys, Auzazes, Pximbas, Tembos, Congos (Martius e Spix), Cameruns.
 - b) Orientais: Macuas, Anjicos (Martius e Spix).
- III. Negros Sudaneses:
 - a) Mandês: Mandingas, Malinkas, Sussus, Solimas.
 - b) Negros da Senegâmbia: Yalofs, Falupios, Sêrêrês, Kruscacheu.
 - c) Negros da Costa do Ouro e dos Escravos: Gás e Tshis: Ashantis, Minas e Fantis (?) Gêges ou Ewes, Nagôs, Beins.
 - d) Sudaneses centrais: Nupês, Haussás, Adamauás, Bornus, Guruncis, Mossis (?).
- IV. Negros Insulani: Bassós, Bissau, Bixagós. (RODRIGUES, 2010, p. 288).

Deste grupo trazido como escravos destacam-se numericamente os bantos e sudaneses. Os iorubás constituem um subgrupo sudanês conhecidos também por nagô. Foi esse grupo que mais influenciou na cultura brasileira, principalmente na religião.

5.2 Diáspora africana e a criação do Candomblé como cultura afro-brasileira

Antes de falar sobre a diáspora negra, é necessário de antemão entender o termo para posteriormente compreendê-lo no momento histórico cujo conceito vincula-se ao cerne deste trabalho. Lopes (2004) nos apresenta o seguinte conceito de diáspora:

[...] desagregação que, compulsoriamente, por força do tráfico de escravos, espalhou negros africanos por todos os continentes. A Diáspora Africana compreende dois momentos principais. O primeiro, gerado pelo comércio escravo, ocasionou a dispersão de povos africanos tanto através do Atlântico quanto através do oceano Índico e do Mar Vermelho, caracterizando um verdadeiro genocídio, a partir do século XV - quando talvez mais de 10 milhões de indivíduos foram levados, por traficantes europeus, principalmente para as Américas. O segundo momento ocorre a partir do século XX, com a imigração, sobretudo para a Europa, em direção às antigas metrópoles coloniais. O termo “Diáspora” serve também para designar, por extensão de sentido, os descendentes de africanos nas Américas e na Europa e o rico patrimônio cultural que construíram (LOPES, 2004, p. 236).

Diáspora africana: esse é o nome que esconde as dores e horrores da viagem que arrancou milhares de africanos de sua terra e os colocou na condição de escravos no Novo Mundo.

Entre os anos de 1525 e 1851, mais de cinco milhões de africanos foram trazidos para o Brasil na condição de escravos, não estando incluídos neste número, que é uma aproximação, aqueles que morreram ainda em solo africano, vitimados pela violência da caça escravista, nem os que pereceram na travessia oceânica. Não se sabe quantos foram trazidos desde que o tráfico se tornou ilegal. Ao longo de mais de três séculos, enquanto a própria nação brasileira se formava e tomava corpo, os africanos foram trazidos das mais diferentes partes do continente africano abaixo do Saara. (CONRAD, 1985, p. 34-43 apud PRANDI, 2000, p. 52).

A diáspora africana foi simultaneamente um movimento de ideias e valores africanos para o Brasil com as línguas, danças, religião, técnicas, valores e costumes que praticavam na África. Acerca dessa deportação de africanos para o Novo Mundo, os autores afirmam que:

Os escravos provinham de onde fosse mais fácil capturá-los e mais rendoso embarcá-los. O infame comércio dependia, na África, das próprias condições locais das populações nativas, regulado por suas guerras, ódios intertribais, domínios imperiais. O tráfico era rendosa atividade econômica para portugueses, brasileiros e traficantes de outras nações, mas era igualmente vantajoso para os africanos que caçavam e vendiam africanos. A África já praticava o cativeiro muito antes da descoberta da América e a Europa já importava escravos africanos antes da descoberta do Novo Mundo, mas foi o tráfico para cá do Atlântico que transformou a caça de escravo na mais rendosa atividade para o próprio africano, num mercado de escambo que dava a ele cobiçadas mercadorias do Novo Mundo, especialmente o tabaco. (JOHNSON, 1921 apud PRANDI, 2000, p.52).

A instituição da escravidão é muito antiga e vários já foram os motivos que levaram um ser humano a perder sua liberdade tais como guerra, dívidas ou transgressões. Embora não se justifique em nenhum contexto ou aspecto porque é sempre uma violência principalmente contra a liberdade humana, convém destacar a diferença entre a escravidão praticada pelos

africanos daquela praticada pelos europeus. A escravidão de africanos do Norte do continente já era realizada por muçulmanos desde a Idade Média para serem trocados nos mercados europeus e asiáticos. Na África pré-colonial já havia uma escravidão política diferente da promovida pelos europeus, inserida no contexto capitalista.

Segundo Prandi (2010), dos interesses das potências envolvidas no tráfico e escravos estabeleceram-se mudanças na origem dos africanos trazidos para o Brasil. Observe no mapa a seguir (Figura 22) a origem e destino dos africanos que chegaram ao Brasil como escravos.



Figura 3: Rotas dos bantos e iorubás para o Brasil. **Fonte:** Elaborado pela autora

O mapa indica que os iorubanos se concentraram na Bahia, porém as diásporas internas levaram seus descendentes para outras regiões do Brasil.

A tradição de cada povo, como a língua, os cantos e a religião, está totalmente ligada à sua realidade e à sua forma de lidar com o cotidiano. É com essa visão que devemos enxergar a cultura africana aqui no Brasil para compreendermos as diferenças sem estranhamento e julgamentos. Somente com entendimento é possível agir com respeito e aceitação em relação às diferenças e, assim, respeitar os direitos humanos.

Olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. Uma cultura diferente dos afro-mineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas. As comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos,

apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam também histórias, culturas e religiões diferentes (MUNANGA, 2003, p.14-15).

5.3 O Candomblé

A diáspora trouxe milhares de africanos para o trabalho escravo, porém também trouxe muitas Áfricas, pois os africanos, embora com suas identidades fragmentadas pela diáspora e submetidos à crueldade, sabiamente desenvolveram estratégias para garantirem a sobrevivência de suas identidades, cujo conceito é apresentado por Lopes (2004):

Identidade, em termos psicossociais, é a convicção que um indivíduo tem e pertencer a um determinado grupo social, convicção esta adquirida a partir de afinidades culturais, históricas, lingüísticas, etc. Uma das mais árduas tarefas dos movimentos negros na Diáspora, em todos os tempos, tem sido a busca de uma coesão entre as populações negras para o encaminhamento de suas questões. E a dificuldade maior parece se centrar na definição e no desenho dessa identidade negra nos dias atuais. (LOPES, 2004, p. 232).

A “desafricanização” e a “racialização” foram processos utilizados pelos colonizadores para forçar a desconstrução da identidade dos africanos escravizados, o que até nos dias atuais dificulta uma definição do que é ser negro. (LOPES, 2004).

Acerca da cultura introduzida pelos africanos no Brasil, Rodrigues (2010) informa que:

De todas as instituições africanas, entretidas na América pelos colonos negros ou transmitidas aos seus descendentes puros ou mestiços, foram as práticas religiosas do seu fetichismo as que melhor se conservaram no Brasil. No entanto, não se poderia admitir que mesmo entre os africanos as crenças religiosas dos Negros aqui pudessem revestir em absoluto as formas múltiplas e variadas por que se manifestam na África. O que foram as práticas fetichistas e a religião dos africanos enquanto durou o tráfico e os diversos povos negros recebiam de vez em quando novas levas de patrícios: o que foram esses cultos mesmo quando, suspenso o tráfico, ainda cada povo negro era representado por avultado número de colonos, não é fácil dizer hoje. (RODRIGUES, 2010, p.240).

Para suportar toda espécie de violência à qual foram submetidos, os negros se apegaram às suas origens e aos seus deuses. Ensinavam aos seus filhos sobre os orixás e seus segredos transmitidos oralmente como forma de resistir à repressão. Em terras brasileiras deram um novo significado à sua tradição, e é assim que se fez a religião negra no Brasil que, segundo Prandi (2010), “é uma reconstituição apenas não da religião africana, mas também de outros aspectos culturais da África original”. O autor enfatiza que:

Primeiro, refez-se no plano da religião a comunidade africana perdida na Diáspora, criando-se através do grupo religioso relações de hierarquia, subordinação e lealdade baseadas nos padrões familiares e de parentesco existentes na África, fazendo-se da família-de-santo, a comunidade de culto, uma espécie de miniatura simbólica da família iorubá. (PRANDI, 2010, p.61).

Desterritorializados e forçados a desconstruir sua identidade, foi pelo viés da religião que se fortaleceu a ideia de permanência do lado de cá do Atlântico influenciando vários aspectos da cultura brasileira que estão fortemente ligados a concepção de mundo dos africanos da diáspora.

[...] foram as experiências religiosas recuperadas, atualizadas e transmitidas através das gerações que não só mantiveram muito das outras práticas culturais desses povos desterritorializados, como também mantiveram as pessoas unidas, compartilhando não somente crenças e identidades. O candomblé é uma religião afro-brasileira, com base filosófica, mitos e rituais específicos e que conta hoje com muitos seguidores, embora tenha sido por muito tempo perseguida até mesmo pela força policial, principalmente pelas origens culturais e étnicas de seus adeptos: as populações negras trazidas para o Brasil pelo tráfico escravista, e seus descendentes. (CAPUTO; PASSOS, 2015, p. 107).

No Brasil, as divindades e cultos gejes e iorubanos se destacaram entre as demais. O Candomblé é religião criada no Brasil e estruturada nos moldes da família iorubá.

Segundo Prandi (2000), nas grandes cidades do século XIX, os recriadores dessas religiões foram negros da nação nagô ou iorubá, especialmente os de tradição de Oyó, Lagos, Ketu, Ijexá e Egbá, e das nações jeje, sobretudo os manhis e os daometanos. A religião negra no Brasil recebeu várias denominações, como mostra o Quadro 4:

Quadro 4: Distribuição das religiões brasileiras de matriz africana no território nacional.

	Religião	Localidade	Nação africana que identifica
1	Candomblé	Bahia	Ketu, ijexá, efã (nagô ou iorubá), jeje-mahi, egungum
2	Xangô	Pernambuco e Alagoas	Egbá (nagô)
3	Tambor-de-mina	Maranhão	Jejes daomeanos
4	Batuque	Rio Grande do Sul	Oyó e ijexá (iorubanas)

Fonte: Elaborado pela autora com base em LIMA, 1984 apud PRANDI, 2000, p. 60.

A distribuição das religiões africanas no Brasil de acordo com as denominações pode ser mais bem visualizada no mapa a seguir (Figura 23).

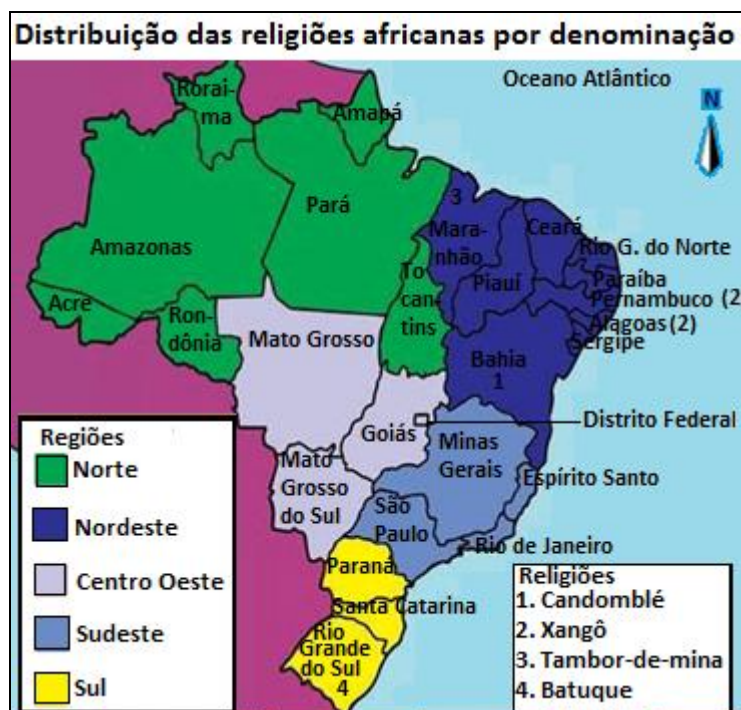


Figura 4: Localização das religiões africanas por denominação. **Fonte:** A autora.

Observa-se pelo mapa que a região Nordeste se destacou enquanto berço das religiões africanas no Brasil. Prandi (2010) afirma que no Rio de Janeiro surgiu secundariamente e que “a modalidade banto lembra muito mais uma adaptação das religiões sudanesas do que propriamente cultos da África Meridional, tanto em relação ao panteão de divindades como em função das cerimônias e processos iniciatórios.”

De acordo com Prandi (2010), no Brasil formaram-se Candomblés de nação Candomblé Angola, Congo e Cabinda. A umbanda, entretanto diferencia o Candomblé.

Religião brasileira de base africana, resultante da assimilação de diversos elementos, a partir de cultos bantos aos ancestrais e da religião dos orixás jeje-iorubanos. Segundo alguns de seus teóricos, é sincrética com o hinduísmo, dele aceitando as leis de carma, evolução e reencarnação; com o cristianismo, dele seguindo principalmente as normas de fraternidade e caridade; além de receber influências da religiosidade ameríndia. Em seus templos são realizadas sessões, em geral semanais, nas quais o transe mediúnico é provocado por cânticos e toques de tambores. Incorporados, os espíritos dos pretos velhos, caboclos e crianças, bem como os exus, dão consulta aos fiéis. (LOPES, 2004, p. 663).

5.3.1 Candomblé: orixás, mitos e ritos

É a partir da tomada de consciência do Candomblé como cultura de resistência que se dá a construção do processo de identidade cultural. As explicações que se encontram aqui se

destinam à preservação cultural, pois o Candomblé tem muitos segredos que não devem ser revelados aos não iniciados.

Os negros Nagôs ou iorubanos possuem uma verdadeira mitologia, já bem complexa, com divinização dos elementos naturais e fenômenos meteorológicos. Nesta ordem de ideias, a concepção mais elevada, aquela em que mais alta se revela a sua capacidade de abstração religiosa, é a divinização do firmamento ou abóbada celeste.

Olorun, o Céu-Deus, satisfazendo dificilmente a condição de objeto concreto de culto, que reclama a atividade do sentimento religioso inferior do Negro, é apenas a representação da mais alta aptidão da Raça para generalizar. Concepção da minoria inteligente, a divindade não penetrou a massa popular, não lhe desperta, não lhe fala ao sentimento religioso, e Olorun representa assim uma divindade singular que não tem culto organizado, que não possui sacerdócio, que não tem adoradores.

Olorun não passa de uma personificação do firmamento, com funções puramente meteóricas, um verdadeiro *nature-goda* quem ele nega todo e qualquer sentido, noção ou ideia de um ser onipotente. A divinização mítica do Firmamento, divindade abstrata, sem interferência nas ações humanas, não exigindo culto nem possuindo adoradores, habilita sem dúvida os Nagôs a encontrar nas suas crenças uma concepção similar à que referira do Senhor Onipresente e Onipotente da catequese cristã dos missionários. Não é impossível, por isso, que os próprios Negros induzissem os missionários a um erro a que já os predispunha a natural tendência do seu espírito e educação (RODRIGUES, 2010, p.242-243).

Em janeiro de 2016, visitei Salvador, Bahia – lugar de maior representatividade da cultura africana no Brasil –, onde procurei a Federação Nacional do Culto Afro-brasileiro (FENACAB) para ter maiores informações sobre a religião afro-brasileira e obter o endereço de um terreiro de Candomblé para assistir a um ritual sagrado do Candomblé no intuito de melhor compreender esta religião, objeto de minha pesquisa.

Hoje, é a Bahia, talvez, a única província ou Estado brasileiro onde o estudo dos negros africanos ainda se pode fazer com algum fruto. Mas, ou esse estudo se faz de pronto, ou a sua possibilidade em breve cessará de todo. São todos os africanos de idade muito avançada, e é tal a mortalidade destes que dentro de poucos anos terão desaparecido os últimos. (RODRIGUES, 2010, p.23).

Fui muito bem recebida na FENACAB, onde o diretor secretário, senhor Antoniel Ataíde Bispo, acadêmico com 83 anos de idade e 53 anos de Ogun, me esclareceu muitos fatos sobre o Candomblé e me cedeu dois documentos, como traz o Anexo B (Estatuto da FENACAB) e Anexo C (Glossário da Hierarquia afro-brasileira). O presidente da FENACAB, Agbá Aristides Mascarenhas, também me cedeu mais dois documentos que constam no Anexo D (Calendário Litúrgico de 2016 do Ilê OpôAjagunã) e Anexo E (Lei 12.950 de 2014 que institui o 24 de novembro como Dia do sacerdote e Sacerdotisa de Religião de Matriz Africana).

Um fato que chama a atenção no Pelourinho é a grande quantidade de igrejas católicas, marca da cultura européia impondo-se aos negros. Sobre este aspecto o diretor secretário da unidade, senhor Antoniel Ataíde Bispo, explica explicou que as igrejas possuem comunicação subterrânea, fato que facilitou a fuga dos escravos em busca de liberdade.

Senhor Antoniel explicou que “o Candomblé nasceu em Salvador, com três mulheres que fugiram da senzala e foram morar na Barroquinha, na Rua da Lama e faziam oferendas aos orixás três vezes ao ano. Essas mulheres eram Deta (Maria Júlia de Figueiredo), Kala (Maria Júlia da Conceição) e Nassô (Maria Júlia de Nazaré). Depois, as três senhoras mudaram-se para a Avenida Vasco da Gama, onde fundaram o 1º terreiro afro do Brasil, que após várias denominações hoje é o ‘IléAséYiaNagbô Oka’ (casa da força de Oxossi)”. Segundo o Sr. Antoniel, “as de culto africano são divididas em terreiros, centros de caboclo e centros de umbanda. O terreiro é o local onde as diversas nações cultivam os orixás”.

Conversei também com o senhor Pedro Virgínio dos Santos, presidente do Conselho de Ética e professor de iorubá. O Babá Pedro explicou vários detalhes da língua utilizada no Candomblé que ajudou na melhor compreensão do assunto.

Na FENACAB, recebi um convite para participar da festa de 37 anos de oduje (aniversário) de Xangô na casa de Pai Cosme na primeira quarta feira do ano. É um Ilê (casa) asé (força) Obá (rei) Afonjá AláfinOyó (qualidade de Xangô). Essa divindade iorubana viveu na atual Nigéria é necessário esclarecer que:

Grande e poderoso orixá iorubano, senhor do raio e do trovão. Segundo alguns relatos tradicionais, é divindade superior, tendo participado da criação como controlador da atmosfera. Xangô (Songo), filho de Óranmíán e neto de Ogum, nasceu na cidade de Oiô, da qual foi rei (alaafin). Deificado depois de morto como rei do trovão, ele atira pedras de raio do Céu para a terra, matando ou incendiando as casas daqueles que o ofendem. Seus raios (edum ará) são pedras que as pessoas recolhem para serem guardadas em seus assentamentos como símbolos que representam a presença do orixá. (LOPES, 2004, p. 687).

A casa de Pai Cosme localizada no bairro do Ribeira, nas proximidades da Igreja do Bonfim. Não há nenhuma placa de identificação do terreiro na fachada da casa, não há nenhum cartaz ou letreiro chamando para a cerimônia, que tinha início marcado para as 19 horas. Cheguei ao terreiro um pouco antes para solicitar a autorização de Pai Cosme para as fotografias das pessoas da casa. Além dos filhos-de-santo, havia também convidados. Aos poucos as pessoas foram chegando e compondo-se com belíssimos trajes especiais para o ritual religioso que ocupou grande parte da noite.

Na sala de estar haviam mesas arrumadas para o aniversário. O salão onde são realizadas as cerimônias públicas é localizado em frente à porta da cozinha que dá para o quintal da casa. Com piso e forro recém colocados para acolher os participantes, há um lugar especial para os tambores e para o Pai Cosme. Na lateral direita há um quarto para as filhas de Santo trocar de roupa eb na lateral esquerda há os quartos dos orixás, que não tive permissão para fotografar.

Na Figura 24, nas Seções 1 e 2 temos a arrumação das mesas com as cores vinho e branco; na Seção 3, as mães de Santo: Rosângela de Oxum (esquerda), Maria Lúcia de Oiyá (centro) e Mãe Sheila de Oiyá (direita); na Seção 4, Cibéria de Iyansan (esquerda) e a EkedeJojo de Nanã, com 30 e 42 anos de santo, respectivamente.



Figura 5: Fotos da festa. **Fonte:** a autora.

Usando a língua iorubana, Pai Cosme faz as primeiras saudações, que marcam o início da festa e puxa os cantos de cada orixá acompanhado pelo som dos tambores. Os filhos-de-santo tomam a bênção, pedem licença e começam a cantar dançando em círculo, saudando e invocando os orixás – divindades representadas pelas forças da natureza ou pelos fenômenos a ela relacionados. Observe a foto no momento do xirê, ilustrado na Figura 25.



Figura 6: O xirê. **Fonte:** Casa de Pai Cosme.

Pai Cosme, ocupando uma posição central, comanda a festa. Assisti à festa, onde me foi permitido fotografar somente até o xirê – no qual é pedido permissão para os orixás virem à Terra.

Com a língua do povo iorubá-nagô, Pai Cosme faz as primeiras saudações, que marcam o início da festa. Atabaques e agogôs embalavam os filhos-de-santo que começam a cantar e dançar em círculo, saudando e invocando os orixás - divindades representadas pelas forças da natureza ou pelos fenômenos a ela relacionados.

Cada filho, representando um orixá, toma a benção e pede licença ao líder religioso. Num ritmo crescente, os atabaques embalam a dança circular, que envolve os médiuns em sua preparação para receber as entidades divinas. Durante a festa foram servidas bebidas e salgados para todos os convidados. Às 23 horas festa ainda estava animada, mas os candomblecistas muito cansados pelo calor. Pai Cosme então pediu que voltasse no dia seguinte para uma conversa informal sobre a festa.

Fui recebida por Diego Alcides Celestino Souza, pai pequeno da roça – Babá kékére – e Rosângela Batista Pimenta (Rosa), iyá-efun.

A função de Rosângela é pintar as iaôs para sair do roncó (lugar onde inicia, como se fosse uma clausura). Rosângela informou que, como estão iniciados em orixás, não podem ter contato com coisas terrenas e que devem ter no mínimo três meses de recolhimento.

Conversamos muito sobre o preconceito em relação às distorções da imagem do negro (cabelo ruim, fedido, sujo e o termo mulato) e ao Candomblé. Rosa disse que muitas pessoas questionam como é que uma pessoa graduada como ela pratica essa religião “primitiva”. Explicou também que a predestinação para o Candomblé foi uma herança de família, pois ela é filha biológica de um Ogan iniciado no terreiro bate-folha. Seus pais, irmãos e filhos são do Candomblé e sua neta é iniciada desde os cinco anos de idade. A menina precisou de uma autorização da FENACAB para ser iniciada. Disse que “foi importante iniciar a neta ainda criança para ter um caminho religioso, mas Iansã pediu e o sinal foi doença”. Rosa explicou que “o Pai de santo abriu o jogo de búzios (os orixás determinam e o Pai de Santo fala) e Iansã solicitou que desse caminho à criança.

Diego explicou que o” Candomblé é feito de hierarquia. No xirê há uma sequência e canto para cada orixá se inicia com Ogun, orixá das estradas como Exu. (Ogun e Oxu são irmãos). “ Dessa forma a sequência è a seguinte: Ogun, Oxossi, Ossain, Omulu, Oxumarê, Irokô, Xangô, Iansã , Obá, LogunEdé, Oxun, Iemanjá, Ewá, Nanã, Oxalá.

Sobre o Candomblé Diego falou acerca do bori, das obrigações, escarificação e o turbante. Quando perguntei qual mensagem ele deixaria sobre o Candomblé, disse que “é uma religião que preserva os valores éticos e morais que vêm se perdendo hoje na família brasileira e trabalhar a Lei 10.639/2003 é fundamental para quebrar paradigmas”.

Foi muito importante conhecer na fonte o Candomblé, pois entendi o que é viver numa família espiritual na qual respeito há hierarquia e compromisso de cada pessoa com sua função. Percebi que entre os candomblecistas há uma relação de muita educação e humildade e que esses aspectos devem ser destacados, valorizados e utilizados como ferramentas no cumprimento da lei 10.639/2003.

A exemplo da casa de Pai Cosme, há em Salvador muitos templos em atividade. São 6.097 casas registradas na FENACAB. A informação é do professor Antoniel Ataíde Bispo, diretor secretário da FENACAB. Segundo ele, na FENACAB todo terreiro para ser registrada a pessoa deve ter um currículo correto, cumprido as obrigações de 1,3 e 7 anos.

Nas primeiras décadas do século passado, os adeptos de cultos afro-brasileiros eram, inclusive, vítimas de repressão policial. Hoje, o contexto é outro, mas as religiões brasileiras de matriz africana continuam sendo alvo de preconceito e incompreensão por parte da sociedade.

Na cidade de Bauru os terreiros estão concentrados nos bairros da periferia. É principalmente em cômodos dentro da própria residência dos líderes espirituais (pais e mães-de-santo), que os adeptos manifestam suas crenças religiosas.

No início do século XX, o Candomblé, segundo Prandi (2010, p.63), "se esparramou muito rapidamente por todo o país, deixando de ser uma religião exclusiva de negros, no início do século a sociedade branca criara uma versão mais branqueada do Candomblé, a umbanda." Esta nova religião passou a criticar alguns aspectos do Candomblé que, conseqüentemente, fez aumentar o preconceito da sociedade em relação à religião negra. Um dos pontos foi a associação, por sincretismo, da imagem de Exu à do diabo cristão, pois segundo Lopes (2004, p. 623) é a "combinação, em um só sistema, de elementos de crenças e práticas culturais de diversas fontes. [...]". Outro ponto diz respeito ao sacrifício de animais cujas críticas determinaram uma visão negativa do Candomblé.

Segundo Barbosa (2010, p. 13), "se Candomblé e Umbanda são herdeiros dos relatos dos Orixás, ambos também, sobretudo a Umbanda, mesclam a riqueza, espiritual e cultural africanas aos valores e à mística cristão-católicos, de modo a ressignificá-los".

5.4 O preconceito do lado de cá do Atlântico

Neste capítulo discute-se o racismo, especialmente o Institucional, no campo da educação, e o fato de que pouca ou nenhuma é a atenção dada pela maioria dos professores brasileiros para as debilidades acerca da representação negra no âmbito dos materiais didáticos de caráter etnocêntrico produzidos no país e adotados pelos professores.

5.4.1 O conceito de raça e seus usos

No lado ocidental do Atlântico, os africanos da diáspora receberam somente trabalho forçado, injustiça e o pior de todos: o racismo, herança amarga para seus descendentes. Cabe aqui revisar o tema raça, sobretudo para abordar questões como as desigualdades entre negros e o mito da democracia racial.

De acordo com Azevedo (1987, p. 17) "o verdadeiro significado científico das raças é que elas resultam de adaptações climáticas diferentes. As raças não têm origens genéticas diferentes, nem se originam em fases diversas da evolução do homem".

Na verdade o que temos é uma manipulação ideológica em torno do conceito de raça visto que essa idéia "[...] foi produzida no início da formação da América e do capitalismo, na

passagem do século XV para o XVI, nos séculos seguintes foi imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa.” (SANTOS, 2009, p. 43).

Todas as pessoas pertencem a espécie humana, mas ao longo da história vários critérios foram estabelecidos para realizar uma classificação considerando as semelhanças e diferenças. No século XX foi a cor da pele, no século XIX os critérios morfológicos e no século XX os critérios químicos encontrados no sangue.

O cruzamento de todos os critérios possíveis (o critério da cor da pele, os critérios morfológicos e químicos) deu origem a dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças. As pesquisas comparativas levaram também à conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes às raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça. Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc. Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram a conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. (MUNANGA, 2003, p. 3-5).

Raça foi um conceito criado pelos ocidentais para justificar a dominação colonial que estabeleceu uma hierarquia entre os grupos sociais utilizando suas características naturais - índios e negros compondo o grupo dos dominados em oposição ao grupo dos dominadores, composto por brancos europeus. Podemos encontrar, na história do Ocidente, ainda na Grécia Antiga, o seguinte discurso elaborado por Sócrates para justificar as diferenças sociais:

Cidadãos, em nossa história sois todos irmãos, mas Deus vos deu formas diferentes. Alguns devós possuí a capacidade de comando e em vossa composição entrou o ouro, e por isso são os merecedores das maiores honras; outros foram feitos de prata para serem auxiliares; outro finalmente, Deus os fez de latão para que fossem lavradores e artesãos; e as espécies em geral serão perpetuadas através de seus filhos... Um oráculo diz que quando um homem de latão ou ferro recebe a custódia do Estado, este será destruído (GOULD, 1991, p. 3).

O conceito de raça e a organização da diversidade humana em raças a princípio serviam para a operacionalização do pensamento, entretanto favoreceram a hierarquização que serviu de bases para o racismo. (Munanga, 2003).

Guimarães (1999 apud EURICO, 2013, p.294) afirmou que há ocorrência do racismo “quando grupos humanos considerados *raças* ou identificados por traços raciais ou racializados (como, por exemplo, a cor) são tratados de modo desigual do ponto de vista econômico, político, social e cultural”.

Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA, 2003), dos 173.936.282 brasileiros, cerca de 82% viviam em áreas urbanas, sendo 52,7% brancos, 41,4% pardos; 6% pretos; 0,4% amarelos e 0,2% indígenas. A população negra concentra-se nas regiões Norte e Nordeste, conforme indica a Tabela 3.

Tabela 3: Distribuição da população por raça/cor segundo as grandes regiões.

REGIÃO	BRANCOS	NEGROS
Norte	26%	73%
Nordeste	29%	71%
Sudeste	62%	37%
Sul	82%	17%
Centro-Oeste	43%	56%

Fonte: IPEA, 2003

Esses dados revelam a grande proporção da população brasileira exposta às discriminações raciais e vítima de desigualdades socioeconômicas. A situação se agrava quando incluímos a categoria gênero, pois segundo dados de 2003, as mulheres brasileiras compõem 51,2% contra 48,8% de homens.

Da população negra, aproximadamente a metade é composta de mulheres. As mulheres negras são mais de 41 milhões de pessoas, o que representa 23,4% do total da população brasileira. São estas que sofrem com o fenômeno da dupla discriminação, ou seja, estão sujeitas a “múltiplas formas de discriminação social [...], em consequência da conjugação perversa do racismo e do sexismo, as quais resultam em uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida”. As discriminações de gênero e raça não são fenômenos mutuamente exclusivos, mas, ao contrário, são fenômenos que interagem, sendo a discriminação racial frequentemente marcada pelo gênero, o que significa, portanto, que as mulheres tendem a experimentar discriminações e outros abusos de direitos humanos de forma diferente dos homens. A composição etária entre as mulheres brancas e negras é muito semelhante até a faixa de idade entre 25 e 44 anos, a partir daí há diferenças, refletindo as diferenças de esperança de vida. As mulheres brancas, em 2000, esperavam viver 73,8 anos quando nasciam, mulheres negras, 69,5, homens brancos, 68,2 e homens negros, 63,2. Estas diferenças na expectativa de vida refletem, sobretudo, o menor acesso a bens e serviços de saúde, à educação, a serviços de infraestrutura, como abastecimento de água, esgoto, etc. - e à maior mortalidade por causas externas (homicídios, acidentes) a negros que estão sujeitos. (IPEA, 2003, p.6).

Campano; Crespo; Leite (2004) observaram, no início da década de 2000, a forte disparidade de salários entre brancos e negros, sendo essa diferença muito forte na região Sudeste, mas também existente na região Nordeste. Os autores indicaram também que essas desigualdades estavam intrinsicamente vinculadas ao déficit educacional das famílias pobres e

negras, que acentuava as possibilidades de entrada no mercado de trabalho em empregos de baixa qualificação, ganhos modestos e poucas chances reais do indivíduo construir uma carreira em termos de realização e ganhos salariais em comparação com o grupo branco. Os autores concluem que, embora a região Nordeste pareça mostrar menos discriminação salarial, a segregação está presente no país como um todo, sendo acentuada na região Sudeste.

A área do Serviço Social é bastante emblemática para a discussão do racismo, não apenas pelo fato de estar mais engajada em ações compensatórias ou políticas públicas de cunho social, mas também pela percepção de que existe uma participação ainda restrita da população negra no acesso a esses “bens públicos”. Eurico (2013) trabalha o conceito de racismo institucional para se referir a um fenômeno no interior do Serviço Social (e outras profissões) que dificulta a democratização das políticas públicas e sua generalização junto à população afrodescendente. A autora define racismo institucional como:

[...] as operações anônimas de discriminação racial em instituições, profissões ou mesmo em sociedades inteiras. O anonimato existe à medida que o racismo é institucionalizado, perpassa as diversas relações sociais, mas não pode ser atribuído ao indivíduo isoladamente. Ele se expressa no acesso à escola, ao mercado de trabalho, na criação e implantação de políticas públicas que desconsideram as especificidades raciais e na reprodução de práticas discriminatórias arraigadas nas instituições. (EURICO, 2013, p.11).

No período colonial brasileiro, marcado pela escravidão, foram estabelecidas relações desiguais de ser, poder e saber entre europeus e africanos. No Brasil, os africanos escravizados por mais de trezentos anos (1559-1888) foram responsáveis pela produção de boa parte das riquezas que abasteciam brasileiros e europeus. Foi nesse contexto histórico do Brasil colonial que se constituiu a categoria da raça negra brasileira, a partir das relações sociais que tiveram no engenho o lugar onde foram inicialmente estabelecidas:

As raças são categorias históricas, transitórias, que se constituem socialmente a partir das relações sociais: na fazenda, engenho, estância, seringal, fábrica, escritório, escola, família, igreja, quartel, estradas, ruas, avenidas, praças, campos e construções. Entram em linha de conta caracteres fenotípicos. Mas os traços raciais visíveis, feno- típicos, são trabalhados, construídos ou transformados na trama de relações sociais. (IANNI 1992, p. 120 apud EURICO, 2013, p. 295).

Com as diásporas internas outros lugares se prestaram à constituição da categoria raça negra brasileira, especialmente as minas e as fazendas de café.

Durante muito tempo da História do Brasil, foi negado o lugar da história do negro, que aqui perdeu o direito de ser sujeito, visto que teve de submeter-se aos horrores da escravidão que pretendeu transformá-lo em mera peça de trabalho. Este fato lançou uma

cortina de mal-entendidos acerca do continente negro e sua gente aqui escravizada que manifestou de diversas maneiras sua resistência contra essa dominação física e cultural.

Uma vez abolida a escravidão, a obtenção da liberdade formal desencadeou outra injustiça, talvez pior para com os descendentes de africanos: o preconceito, isto é, um aprisionamento sociocultural. Os negros forros foram segregados na sociedade e, no espaço brasileiro, privados durante muito tempo da conquista de qualquer espécie de progresso possibilitado a outros grupos de imigrantes aqui chegados. Assim entendemos a diáspora e a escravidão como precursoras do racismo lançado sobre nossos ancestrais africanos e seus descendentes brasileiros. O Candomblé, que foi elaborado durante a escravidão, após a abolição teve sua prática proibida e seus praticantes perseguidos.

É crucial identificar e reconhecer as influências das culturas africanas (especialmente da África Atlântica), indo além do costume que privilegia o eurocentrismo. Segundo Munanga; Gomes (2006), o afro-brasileiro ficou muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso a Lei 10.639/2003 veio reparar esta injustiça feita aos negros e aos brasileiros; essa história que foi esquecida ou deformada.

O Candomblé surgiu como uma religião que sempre foi estigmatizada a partir da visão eurocêntrica com designação “demoníaca” no imaginário de grande parte dos brasileiros. Ao ver ou ouvir sobre as oferendas aos orixás da umbanda e do Candomblé, “chuta que é macumba”, é a fala que se destaca no contexto nacional a partir da construção imagética elaborada pelo colonizador europeu, branco e adorador das divindades hebraicas, que nos seus primórdios fora considerada religião proibida pelo poderoso Império romano.

As representações elaboradas e transmitidas pelos colonizadores logo foram incorporadas através da oralidade pelo povo brasileiro, em sua maioria composto por pessoas pouco letradas, e que foram, portanto, incapazes de desconstruir tais ideias falsas. Criaram a imagem de religião como “coisa satânica”, popularizada pelo nome de “magia negra”, e assim também o fizeram com todas as culturas oriundas da África. São nessas manifestações de extremo desprezo às religiões afro-brasileiras que se assenta o preconceito no país. Em um Estado considerado laico, assistimos a líderes políticos – nas três esferas de poder – com suas plataformas políticas pautadas na intolerância religiosa.

Observamos mais claramente a questão da intolerância religiosa no Brasil, um fato atual tendo como palco a cidade do Rio de Janeiro. Uma menina do Candomblé, de 11 anos, foi vítima de não rara doença que afeta a mente de muitos brasileiros, pois xingamentos dirigidos à criança por adultos religiosos portando a Bíblia na mão é um fato comprometedor

para a nação brasileira, que há mais de 10 anos tem por obrigação estudar a cultura afro-brasileira.

Passados 127 anos da abolição oficial da escravidão, e após tantas conferências mundiais acerca do preconceito, poucas mudanças ocorreram para que a realidade se alterasse em prol de uma democracia racial, pois ainda persistem muitas formas de restrição de progresso aos negros. Comparado ao número de brancos, ainda há poucos negros ocupando os bancos das universidades e cargos mais elevados nas empresas. Infelizmente ainda se associa a cor da pele ao caráter e à inteligência, resultado de conceitos construídos pela elite colonial constituída por descendentes de europeus que se utilizavam das diferenças físicas para aniquilar a real capacidade dos negros.

O mito do negro preguiçoso não é real, como demonstra a expressão “trabalhar como um negro”, usada pelo próprio branco quando trabalha muito e duro. Num clima tropical, com calor de 30 a 40 graus, o trabalho começa cedo e termina por volta do meio dia, uma hora da tarde. Isso é importante, a fim de refazer as energias para o dia seguinte. Nas regiões mais quentes da África, as populações passam as tardes nas aldeias, à sombra das árvores, descansando, comendo e conversando. Essa situação reforçou a falsa imagem do negro preguiçoso, diante de um branco ocidental, vivendo num clima diferente, obedecendo a um horário convencional, abstrato. Os autóctones estavam acostumados a um horário concreto, social, integrado ao ritmo da natureza e do cosmos. (MUNANGA, 1986, p.22).

Portanto, o preconceito foi criado pelo europeu com uma concepção de mundo diferente do africano e que queria estabelecer seu poder para ter benefícios econômicos.

5.5 O preconceito racial na escola

A ação dos professores é fundamental para desvelar a existência do preconceito na escola; mas antes devem se esvaziar de seus próprios preconceitos. No Brasil são poucas as contribuições da escola para uma resignificação da questão racial no país. Se as ações para a educação étnico-racial são reduzidas, há necessidade de se problematizar como a educação vem desvelando essa temática, pois a não aplicação da Lei 10.639/2003 revela o preconceito racial e de intolerância religiosa na escola.

As imagens e representações negativas e estereotipadas do negro no livro didático provocaram as ações dos Movimentos Sociais Negros, que denunciaram a presença do preconceito e da discriminação racial na sociedade e no currículo da educação escolar.

Entretanto, a maioria dos professores não problematiza o racismo presente nos livros didáticos que constituem fonte importante de conhecimento e muitas vezes reproduzem representações inferiorizadas e estereotipadas dos negros, ajudando a reforçar o preconceito.

A visão de africanos como povos sem cultura ou de culturas inferiores foi elaborada pelos colonizadores e registrada na historiografia e reproduzida nos livros didáticos – daí a importância de refletir e questionar os discursos e os conteúdos do livro didático. Para justificar sua conquista, os colonizadores apresentavam os povos dominados como selvagens e degenerados que necessitavam receber cultura e orientação. Os livros didáticos também apresentam esse olhar. Com a escravidão, os africanos foram desumanizados, e seus valores foram desacreditados.

O período colonial brasileiro estruturou-se no trabalho escravo, mas também foi marcado pela resistência negra com ações como o suicídio e envenenamento de senhorios, rebeliões, fugas e a formação dos quilombos em vários pontos do território brasileiro. Este capítulo propõe uma reflexão sobre as mazelas do material didático que em sua maioria anula o protagonismo dos negros escravizados em suas estratégias de sobrevivência que marcaram significativos episódios do período colonial. As elites nacionais do Brasil escravocrata produziram noções de conformismo e subserviência do negro ao regime escravista que foram e continuam representados em nossos materiais didáticos. É fundamental que o professor realize uma leitura mais crítica do material adotado que lhe possibilite transcender as representações dos livros. É importante que os professores dirijam suas críticas aos autores dos livros adotados e realize substituições caso mantenham uma visão estereotipada do negro.

Segundo Munanga (1986), na sociedade colonial, dominantes de origem metropolitana, temendo a ruptura da ordem estabelecida em seu favor, usavam de mecanismos repressivos que variavam da força bruta a preconceitos raciais e outros estereótipos.

É necessário fazer valer a voz dos africanos que estiveram tanto tempo dominados pelas elites, as quais, com argumento falacioso, construíram uma imagem negativa desse povo diante do mundo e da sociedade brasileira. Esta imagem reproduzida nos materiais didáticos passa a ser questionada por grupos nacionais e internacionais.

O Brasil enquanto signatário do Plano de Ações da Conferência da ONU de 1990 que se tornou um marco referencial para os estudos da questão racial adotou medidas no plano nacional como produto direto das proposições de Durban.

Carneiro (2002) discute a participação do movimento negro na III Conferência contra o Racismo. Referindo-se a essa participação como uma batalha Carneiro faz a seguinte afirmação:

Sob muitos aspectos, poderíamos, sem exagero, falar na batalha de Durban. Nela aflorou, em toda a sua extensão, a problemática Étnico/racial no plano internacional, levando a quase impossibilidade de alcançar um consenso mínimo entre as nações

para enfrentá-la. O que parecia retórica de ativista antirracista se manifestou em Durban como de fato é: as questões Étnicas, raciais, culturais e religiosas, e todos os problemas nos quais elas se desdobram - racismo, discriminação racial, xenofobia, exclusão e marginalização social de grandes contingentes humanos considerados “diferentes” tem potencial para polarizar o mundo contemporâneo. Podem opor Norte e Sul, Ocidente e no Ocidente, brancos e não-brancos, além de serem responsáveis, em grande medida, pelas contradições internas da maioria dos países. Essa carga explosiva esteve presente até os últimos momentos da Conferência, ameaçando a aprovação de seu documento final e a permanência nela de diversos países. (CARNEIRO, 2002, p. 211).

Nesse contexto é aprovada no Brasil a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura do negro na escola brasileira. No ano de 2004, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e determina que o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve adequar-se à referida Lei. A gestão democrática implica, obrigatoriamente, na construção de um PPP elaborado com os profissionais da educação, e ainda exige a participação do entorno local na vida escolar contemplando seus interesses. O PPP é um documento de ações e metas que a escola deve assumir no ano letivo, tendo esse compromisso uma dimensão política, pois é resultado de embates e debates a que toda a comunidade escolar deve se engajar para desenvolver as várias ações, além da óbvia tarefa escolar da aprendizagem.

Desse modo, há uma grande importância da coletividade para a construção do PPP na Educação Básica. Urge ainda uma sólida formação dos professores para atuar em sala de aula frente às demandas previstas pelo PPP, cujo foco será sempre as relações de ensino-aprendizagem. O PPP e a Lei 10.639/03 se encontram na intersecção das obrigações legais com a figura do professor engajado.

A gestão democrática passa pela elaboração do PPP que deve prever ações e inserir no âmbito do currículo de forma disciplinar e interdisciplinar os temas relativos à cultura africana e afro-brasileira. Deve buscar resgatar e reviver no âmbito das festas escolares as manifestações cívicas e comemorativas como o dia da consciência negra, além de propor ações ao longo do ano para a discussão da questão racial.

Pontuschka; Paganelli ; Cacete (2009), apontam dois momentos importantes dentro da escola que podem ser o caminho para uma interdisciplinaridade que podem e devem incluir o ensino da história e da cultura dos negros: as reuniões periódicas de planejamento- que podem proporcionar diálogo entre os conhecimentos parcelares dos diferentes professores e facilitar a realização de projetos ou ações interdisciplinares – e a realização de atividades conjuntas. As autoras afirmam que:

Dois ou três educadores, articulados entre si e por iniciativa própria, resolvem aproveitar os conteúdos das palestras, das peças teatrais ou dos filmes, enfim, dos

eventos ocorridos durante a semana em seu plano de curso. Essa ação já constitui um embrião disciplinar, passível de gerar projetos mais consistentes e com maior participação dos sujeitos sociais da escola.

Um avanço no pensar interdisciplinar ocorre quando professores de áreas afins definem um tema de interesse comum e passam a trabalhar em conjunto, com o olhar experimentado de cada especialista, mediante a utilização de métodos e técnicas de cada disciplina para a maior compreensão dos fatos, fenômenos e situações do mundo atual. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 151, 152).

O desenvolvimento dessa prática passa, necessariamente, pelo rompimento com a pedagogia de projetos e pela ruptura com o autoritarismo da cultura ocidental.

Minha prática profissional como professora de Geografia indica que a Lei 10.639/2003, desde sua criação, nem sempre está em pauta nas Instituições de Ensino, apesar de a obrigatoriedade de sua abordagem ser garantida por instrumentos legais. Entretanto, sua implementação nas escolas encontra-se muito lenta frente às dificuldades encontradas. A maioria das atividades relacionadas à implementação da Lei, tais como palestras, exposições e projetos, demonstram fragmentação do conhecimento, falta de conhecimento das causas e das relações entre os fenômenos, situações que não caracterizam uma visão crítica da questão étnico-racial. As ações limitam-se à confecção de cartazes, máscaras ou maquetes que, sem base teórica, não educam de forma completa para a democracia racial, uma vez que não apresentam uma sequência didática (SD) que garanta o aprendizado em sua plenitude, muito menos tocar na questão do Candomblé que consiste em um ponto difícil de ser discutido na escola.

O PPP, apesar de incluir ações de cidadania, ainda não conta com a realização de atividades regulares que insiram a cultura africana em todas as classes dos diversos turnos e principalmente de forma interdisciplinar. Quando há ocorrência de dificuldades para o trabalho de uma temática como esta, com discussões diretas que podem gerar conflitos, entre os quais as restrições religiosas, por exemplo, em escolas públicas, não temos seguramente muitos estudos de orientação que possam nortear um trabalho educativo no que diz respeito inicialmente à observação de diferentes religiões, investigação dos fatores de tais diferenças e, por fim, das ações que ocorrem para solucionar tais questões.

Retomando a discussão proposta por Gomes (2012), que enfatiza a preocupação da Lei 10.639/03 “não pegar”, devido ao fato de se resumir simplesmente a uma obrigação de inserir mais alguns conteúdos ou disciplina no extenso currículo da Educação Básica, entendo que a preocupação da autora caminha em direção ao nosso ponto de vista, reforçado pela nossa prática na sala de aula, de que refletir e problematizar questões complexas com crianças e adolescentes necessita de metodologias e materiais ou instrumentos que possam romper com

as clássicas dinâmicas de salas de aulas tradicionais. Nestas, o professor, nas melhores hipóteses, aparece como o mediador das discussões, geralmente com os alunos opinando de suas carteiras. Isto reproduz um modelo tradicional de aula e de discussão que não prioriza a interação social mais ampla dos alunos ou mesmo permite o desenvolvimento de um clima institucional e espontâneo em que as regras pedagógicas podem e devem ser superadas para que ocorra realmente o compartilhamento da socialização das experiências dos alunos em relação aos temas raciais.

Da parte dos professores, parece que um problema precisa ser superado. Apesar de vivenciarem, cotidianamente, manifestações racistas (veladas ou declaradas) no interior da escola, isto é agravado pelo fato de que muitas vezes a gestão escolar não se dá conta da vinculação com o ato de não coibir estas manifestações racistas com o não cumprimento da Lei, fato que torna os agentes escolares coniventes com o crime de racismo inseridos naquele contexto do chamado racismo institucionalizados, já discutidos anteriormente.

Vale registrar as conclusões de alguns trabalhos que se debruçaram para analisar experiências de implantação da Lei 10.639/03. Assim, Oliva (2009) encontrou uma “grande lacuna” de temas africanos em livros didáticos, material pedagógico fornecido pelos sistemas de ensino, apostilas, nos currículos de cursos de formação de professor e ainda no próprio mercado pedagógico que ainda resiste em incorporar produtos que enfocam a África em toda sua diversidade. Posteriormente, Silva (2011) estudando somente as escolas privadas, verificou que apenas 50% da sua amostra de 70 escolas pesquisadas trabalhavam sistematicamente as questões relativas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste caso verifica-se a necessidade do cumprimento e fiscalização da lei 10.639/2003 na instituição privada.

Finalmente, Gomes (2012), tratando das complexidades de se “descolonizar” os currículos suprimindo a ideologia do branqueamento e o eurocentrismo em favor da diversidade multicultural das sociedades pluriétnicas, adverte que a chamada “ruptura epistemológica” a que o currículo deve se submeter para incorporar os temas africanos está intimamente ligada ao fato de que:

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. (GOMES, 2012, p. 23).

Desta forma, reforço o ponto de vista dessa autora, pois é necessário inserir os temas da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares e ao mesmo tempo criar uma cultura do respeito na escola, aliado ao fato da extrema necessidade de romper com a visão da África herdada da historiografia eurocêntrica. Faz-se necessário também desconstruir a imagem mítica da África, reconstruindo a imagem autêntica desse continente inserido no mundo capitalista que vive uma realidade muito próxima dos países latino-americanos.

Assim, acredito que este desafio não deve ser encarado ou responsabilizado como mais um trabalho para o professor, mas um exercício de cidadania de todos os segmentos escolares em prol da construção, em curto e médio prazo, de uma mudança conceitual e cultural. Logo poderão se redefinir ou ressignificar, no âmbito do chamado “chão da escola”, novas relações de poder, novos modelos de diálogos possíveis entre as disciplinas, mas principalmente tornar o ambiente escolar um espaço social de aprendizagens e convivência que retroalimentam as dinâmicas entre todos os segmentos escolares e a comunidade.

Eurico (2013) trabalha o conceito de “racismo institucional” na área da Educação. A autora busca problematizar questões importantes relativas às áreas da Educação e do Serviço Social. Suas instituições e seus profissionais estariam impregnados daquele racismo institucional que age como uma força desmobilizadora no interior da própria escola, por exemplo, quando dissemina estereótipos e não dissemina informações sobre a cultura africana e afro-brasileira; quando não denuncia e esconde casos de racismos no seu interior, ou mesmo quando faz o acolhimento diferenciado entre crianças brancas e negras.

Assim, a pesquisadora enfatiza que “não é mais tolerável na atualidade a falta de compromisso profissional coletivo em relação à questão racial” (EURICO, 2013), pois além de haver uma grande efervescência na discussão pública do tema, as áreas mais sensíveis ao trabalho direto de conscientização dos extratos sociais mais baixos necessitam elas mesmas assumirem que perpetuam um rol de preconceitos e muitas vezes facilitam a discriminação na realização da própria política pública. Esse compromisso profissional passa pela conscientização dos extratos sociais mais baixos para não reproduzirem e produzirem preconceitos.

Ilustrando esta questão, é possível verificar o desdobramento perverso das desigualdades sociais e raciais na educação que pode ser observado no fenômeno da distorção idade - série, segundo o Relatório Todas as Crianças na Escola em 2015 – Iniciativa global pelas crianças fora da escola, de responsabilidade do UNICEF (2012). Este documento mostra que “30,67% das crianças brancas (1,6 milhão) têm idade superior à recomendada nos anos finais do Ensino Fundamental; entre as crianças negras a taxa é de 50,43% (3,5 milhões)”. O

dado deixa explícito que, apesar da universalização do acesso com baixa qualidade, a escola brasileira ainda mantém mecanismos excludentes que atingem as populações afrodescendentes – embora sofram com esse processo outros grupos sociais, como os nordestinos e grandes contingentes que ainda residem nas áreas rurais empobrecidas.

É urgente que a escola assuma efetivamente suas responsabilidades em relação às demandas que estão ao seu alcance e que, em esforço conjunto com a sociedade civil, com o entorno local e a universidade pública, possam superá-las. Uma ação concertada contra o racismo e pela valorização da diversidade étnica e cultural é uma das muitas possibilidades reais de atender essa demanda de inclusão de grandes contingentes de jovens e adolescentes afrodescendentes, e é algo que está ao alcance da Instituição Escolar.

Outra referência que traz contribuições ao nosso tema é o trabalho de Carvalho (2005) que destaca a influência da renda em relação à percepção que o professor desenvolve deste ou daquele aluno, mostra a autora que:

[...] o status da criança no âmbito da escola depende tanto de sua renda familiar quanto de seu desempenho, podemos supor que o fato de a desigualdade de desempenho escolar entre brancos e negros na escola estudada ser maior quando se usa a classificação das professoras do que quando a autotransclassificação é usada, decorreria tanto de as professoras clarearem crianças de melhor desempenho quanto de, simultaneamente, avaliarem com maior rigor crianças que percebem como negras. Esse fenômeno é particularmente intenso em relação aos meninos, o que indica a presença de uma associação, no quadro de referências utilizado pelas professoras para avaliar as crianças, entre um tipo de masculinidade negra e o baixo desempenho na aprendizagem. (CARVALHO, 2005, p. 94).

A citação apresenta uma importante faceta das relações intraescolares, ou também chamada de “cultura escolar”, que reside na falta de uma “justiça curricular” que, na acepção de Moreira; Candau (2003, p. 157), se “pauta por três princípios: (a) os interesses dos menos favorecidos, (b) participação e escolarização comum e (c) a produção histórica da igualdade”.

A cultura escolar pedagógica moderna que ainda vigora com força nas relações escolares é aquela marcada pelos modelos idealizados dos segmentos escolares, em particular, o professor e o aluno, aquele que ensina e este que aprende. A relação professor-aluno está embasada no papel do aluno obediente que memoriza e tem bom desempenho, o professor por outro lado, reforça essa idealização quando, como mostrou Carvalho (2005), introjeta, dissemina e classifica esse aluno como aquele de “bom desempenho”.

Moreira; Candau (2003) procuram chamar atenção para o fenômeno da discriminação institucional, aquela que está incorporada nas rotinas, nos valores e nas relações sociais no interior da escola. Ter a consciência desta questão é estar ciente do fato de que, muitas vezes,

a escola reconhece a existência de preconceitos e atitudes, mas infelizmente se omite de tomar alguma atitude mais veemente em relação aos casos que ocorrem no seu interior.

O estudo de Machado; Reis; Lopes (2012, p.3) procura evidenciar “como os professores acabam, em grande medida, reproduzindo no ambiente escolar, os processos discriminatórios e racistas presentes na sociedade”. Essa pesquisa traz uma reflexão sobre a formação do educador, principalmente a ausência de olhar mais crítico sobre o livro didático, que é a principal fonte de sistematização de conhecimentos do professor; e a falta de um aprofundamento sobre as relações Estado, Educação e Sociedade no Brasil, capaz de subsidiar o professor na compreensão mais ampla das contradições que afligem a sociedade brasileira. Em relação à questão racial, esses autores enfatizam que os próprios professores não estão preparados enquanto cidadãos para auto enfrentarem o tema, nem na dimensão individual, nem na dimensão coletiva ou pedagógica, colocando que:

[...] pudemos perceber que existe uma falta de preparação intercultural dos professores entrevistados, ou mesmo, uma indecisão em se situarem num determinado grupo social ou definirem sua raça. Ocorreram dúvidas e constrangimentos ante o questionamento sobre raça e presença significativa da falta de uma identidade cultural firmada (MACHADO; REIS; LOPES, 2012, p. 6).

O tema da formação de professores adquiriu urgência a partir da década de 90, quando ocorreu a implementação do processo de universalização do Ensino Fundamental. Os resultados das ações governamentais para a expansão das redes resultaram num déficit de professores (déficit este que sempre esteve presente no sistema) inicialmente de docentes das disciplinas de física, química, biologia e matemática. Atualmente, esse déficit se manifesta em todas as áreas do currículo. A segunda questão foi a grande heterogeneidade observada quando da formação inicial do professor, que resultou no questionamento da qualidade da aprendizagem, fenômeno que está relacionado com a problemática das avaliações de larga escala que mostram a difícil tarefa da escola pública atual de fazer a aprendizagem acontecer efetivamente (GATTI, 2010).

O estudo de Caimi (2007) procurou generalizar a evidência de uma tendência de formação de professores com muita dificuldade de transmitir minimamente o conhecimento ao aluno. Resultados como esses estão sendo comprovado ano após ano quando da divulgação dos resultados das avaliações nacionais e internacionais.

Assim, segundo Gatti (2010, p.1374), a questão da formação dos professores sofre de uma grande fragmentação, que inclui multiplicidade de Instituições de diferentes formatos legais e administrativos; na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental ainda se admite a formação mínima em nível médio ou normal superior e, para as

licenciaturas, essa autora encontrou uma carga horária muito pequena de disciplinas para a docência em comparação com os conteúdos específicos. Estes achados levam a concluir que o licenciando, na sua formação, sofre com a “ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na Educação Básica”.

Tais apontamentos mostram que há uma relação entre a questão do combate ao racismo na escola, a efetiva implantação da lei 10.639/2003 em todo o sistema educacional como referencial legal e teórico para balizar as ações e as políticas públicas e a questão da formação dos professores. Como não poderia deixar de ser, o professorado é um dos protagonistas centrais para que a escola possa enfrentar a cultura do chamado “racismo cordial” e implementar uma verdadeira revolução de ideias que traga a questão do racismo no debate cotidiano das relações intra e extraescolares.

A LDB no seu artigo 11, ao tratar da organização curricular, informa sobre a importância da Educação Básica.

Artigo 11 - A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. (BRASIL, 1996 p. 68)

Está, pois, evidente que a aplicação da Lei 10.639/2003 em todo o território nacional ocorre de forma insatisfatória, pois caso contrário teria ocorrido melhoria nas relações étnico-raciais, contudo, o que fica evidente é a permanência do racismo em variados setores da sociedade.

6 A INFORMÁTICA EDUCACIONAL E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DA GEOGRAFIA NO ESTUDO DAS RELIGIÕES BRASILEIRAS DE MATRIZ AFRICANA

Este capítulo traz uma discussão sobre a questão do computador e planejamento de atividades escolares como forma de localizar o projeto no interior da proposta da linha de pesquisa citada. A princípio há uma explanação sobre o computador e seu uso em sala de aula e, em seguida, o projeto é trabalhado dentro da focalização da produção de material didático e planejamento de disciplinas escolares.

Acredito que ao pensar a Lei 10.639/03 com o objetivo de ver sua aplicabilidade na sala de aula, a informática e todo o seu arsenal de tecnologias disponíveis hoje podem fazer realmente a diferença num projeto de ensino inovador e com pretensões sociais de grande alcance.

6.1 A informática educacional

Vejo extrema importância quando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reafirmam, de maneira mais explícita, alguns princípios que já constavam na LDB. No entanto, as Diretrizes reforçam e fazem indicações mais ostensivas para o cumprimento e a aplicação destes princípios (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica explicitam de forma contundente que a escola brasileira moderna terá como figura central o aluno e sua aprendizagem, muito diferente das concepções pedagógicas tradicionais que imperaram por décadas e séculos, para as quais importavam o professor e a escola e, secundariamente, o aluno. Este último aparecia como um ser passivo, o “receptáculo” ou a “tábula rasa” na qual o professor iria imprimir o conhecimento.

Nesse aspecto este trabalho pretende seguir e se comprometer sempre com o alunado, principalmente aquele das escolas públicas de bairros periféricos que sofrem todo tipo de carência e são merecedores deste esforço em estimular a sua conscientização.

Ainda localizando esta discussão dentro do que estabelece as nossas leis do ensino, o inciso 1º do artigo 9º traz outro importante desafio aos educadores, uma vez que trata de começar a refletir e superar os conceitos clássicos de “sala de aula” e “tempo escolar”, ou seja, a concepção comeniana de escola: uma sala de aula com quatro horas de explanação da parte do professor. O mesmo inciso remete à obrigatoriedade de romper com esse modelo e

incorporar outros espaços da escola, mas principalmente coloca para a comunidade escolar a responsabilidade de *retirar* os alunos da escola e da sala de aula e inseri-los em outros espaços – o que traz para a escola a tarefa de buscar parcerias com Instituições externas, como clubes, museus, zoológicos, fábricas, universidades e incorporá-los no processo de aprendizagem.

Julgo muito importante esta discussão, pois uma das grandes dificuldades do alunado é sentir-se aprisionado e vigiado no espaço escolar, reflexo de transformações sociais mais amplas. Este sentimento é legítimo, e precisa ser entendido, discutido e reavaliado, como agora reafirmam as Diretrizes (DAYREEL, 2007).

A inserção da informática educacional em sala aula é um tema bastante complexo no campo da educação brasileira. Há questões de ordem metodológicas que criam grande diversidade de interpretações no cenário acadêmico e logo tornam a discussão, ou melhor, a compreensão deste tema tão amplo de forma muito fragmentada.

Deve-se apontar para uma complexa discussão que dissemina uma reavaliação total das competências dos professores que estariam, em sua esmagadora maioria, totalmente alienados das possibilidades das tecnologias na educação. Ou seja, esta posição caminha na direção de repensar a própria formação dos professores como ocorre atualmente (GARCIA et al., 2011).

De modo geral, a tecnologia mais visível e perceptível nas escolas é o computador e a internet. Dificilmente encontra-se nas escolas públicas um artefato tecnológico mais “sofisticado” do que os tradicionais *desktops*, geralmente reunidos de forma precária numa sala adaptada com a infraestrutura muito aquém do mínimo necessário, como ar condicionado, móveis, cadeiras e suportes ergonômicos e isolamento acústico. A qualidade do sinal da internet varia muito de escola para escola, e é muito instável na maior parte delas.

Por outro lado, Cabral et al. (2012) mostram que, quando indagados sobre tecnologia, é comum da parte dos professores fazer referências apenas ao computador. Quase não são citados os outros tipos de tecnologias educacionais como os diferentes suportes digitais, sites pedagógicos, softwares, aplicativos ou games e hardwares como *netbooks*, celulares ou *tablets*. Estes últimos aparecem mais como um empecilho do que um auxiliar ao trabalho do professor. Também parece haver um grande desconhecimento dos docentes em relação à questão da inclusão digital e das relações mais amplas entre escola e tecnologia no mundo atual, além da pouca familiaridade com ferramentas informáticas e de comunicação, como chats e redes sociais; esses fatores somados dificultam a reflexão do professorado sobre a utilização de tecnologias digitais, o que remete a um problema mais grave que é sua total falta

de autonomia quando então pretende fazer uso de algum suporte tecnológico, obrigando a presença de um técnico para o apoio necessário.

O diagnóstico da autora parece apontar para uma situação na qual as confusões conceituais que acometem o professorado são reflexos da imensa gama de diversidade de temas e metodologias do estudo das tecnologias presentes nas Universidades. As pesquisas, ao diversificar o conceito de “tecnologia educacional” em uma gama variada de recortes de estudos, contribuem para que a escola também assimile de maneira fragmentada -e muitas vezes com um posicionamento pouco crítico - a discussão em torno das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Além disso, faz certo sentido a recorrência do professor em listar o computador como ícone deste conceito, uma vez que é a referência mais palpável e visível das modernas tecnologias na vida contemporânea.

Outra faceta importante dessa discussão apontada por Silva (2012) está na própria realidade econômica e social cada vez mais informatizada. Esta realidade se impõe como modelo de sociabilidade e paradigma educacional, veiculando concepções acadêmicas da relação inequívoca entre tecnologia e qualidade da educação numa relação de causa e efeito. Assim, é imposta à escola a quase obrigatoriedade de incorporar as TICs no seu cotidiano como forma de alavancar o desempenho dos alunos.

Em seu estudo sobre o uso do computador e aprendizagem dos alunos, Dwyer (2007, p. 1308), examinando 306 pesquisas empíricas sobre a questão, afirmou que “apesar da crença de que o uso de computadores traz benefícios para os EF e EM, não há sustentação. Esta constatação leva à reflexão sobre as pressões perversas exercidas nos sistemas educacionais e nas escolas para o uso do computador como auxiliar ou quando não é simplesmente tomado como o mais importante insumo do processo pedagógico, visto como a panaceia que irá alavancar radicalmente a qualidade da educação, o desempenho da escola e o rendimento do aluno. Como desdobramento dessa situação, generaliza-se uma prática de formalismos quanto à utilização das TICs, resumindo-se ao uso do computador de forma burocrática e esvaziado seu potencial de mediação entre informação e produção do conhecimento.

Por outro lado, muitas experiências positivas e integradoras do uso do computador na sala de aula são estudadas e apontam para o aspecto local deste sucesso. Parece haver uma relação positiva, em termos de sucesso de aprendizagem, entre uma equipe motivada e um uso constante da informática educacional na realidade escolar.

O estudo de Ramos (2010, p.51) chama a atenção para alguns aspectos, em grande parte de conhecimento generalizado na sociedade, mas que reafirmam a necessidade de um maior compromisso da escola na disseminação das tecnologias em sala de aula. Um dos

pontos salientados no estudo é a opinião dos alunos. Nestes estudos, verifica-se que a ferramenta de pesquisa mais usada é o Google e a partir daí observa-se que “encontrar o tema pesquisado não é problema, segundo relato dos alunos. Eles afirmaram que o mais difícil é resumir o mais importante e colocar no papel com as próprias palavras”. Tal situação expressa a realidade, tantas vezes denunciada pelos educadores, das dificuldades do aluno em interpretar as informações e criar o conhecimento, ou, nas palavras da autora:

[...] os alunos conseguem encontrar a informação, mas não sabem interpretar, usar, integrar a leitura e transferir os conhecimentos. Esta habilidade é definida por Dudziak (2003) como competência em informação. Como muitos professores sabem dessa deficiência dos alunos, alguns exigem o trabalho feito a mão, a fim de evitar cópias da Internet (RAMOS, 2010, p.51).

Acredito que este ponto é muito importante quando do uso da informática educacional na escola. Nas nossas observações em sala de aula já detectamos essa faceta específica do uso de ferramentas de pesquisas online, da relação de aprendizagem: a atividade de buscar a informação não constitui uma grande dificuldade aos alunos, já que grande parte deles passam muitas horas diárias conectados. Entretanto a conexão utilizando os celulares para uso das redes sociais tem gerado conflitos no interior da escola que busca mecanismos para impedir tal atitude.

Ainda nessa direção das práticas escolares com a informática educacional, o estudo de Quiles (2009, p.5266) apontou que quando da existência de salas de tecnologias educacionais (STE) com materiais disponíveis, há um efetivo uso desses equipamentos por parte dos professores e uma grande satisfação dos alunos. A autora coloca que, em estruturas em boas condições, “os professores fazem um uso diversificado dos recursos das STE: há professores que priorizam o uso dos softwares e programas ou aplicativos e outros se utilizam dos recursos da Internet”.

Da parte dos alunos, a autora encontrou jovens empenhados diante de uma sala de aula diferente da tradicional, que serve para motivar os alunos a participarem mais ativamente da relação ensino-aprendizagem. A esse respeito este autor evidencia:

A STE configura um novo ambiente de aprendizagem que difere das aulas tradicionais. Os recursos da STE além de proporcionar novas formas de acesso ao conhecimento, alteram elementos como interesse, motivação, ritmo de aprendizagem e compreensão dos conteúdos. Esses fatores foram apontados por parte dos professores e podem trazer mudanças significativas para as formas como professores e alunos organizam as práticas no interior desse espaço. (QUILES, 2009, p. 5267).

Nesse sentido, para Oyama (2011, p.10), “as características essenciais à pedagogia da autonomia apresentada por Freire (1996) podem ser promovidas com o auxílio de ferramentas tecnológicas”. Sua conclusão foi obtida a partir do Quadro 5:

Quadro 5: Relação entre as tecnologias e as características essenciais à pedagogia da autonomia.

NECESSIDADES PEDAGÓGICAS	TECNOLOGIAS	CARACTERÍSTICAS TECNOLÓGICAS
Rigorosidade metodológica	Tecnologias da informação bem desenvolvidas	Pensamento sistêmico. Seu desenvolvimento depende de análise, algoritmos e fluxos bem definidos e estruturados
Pesquisa	Internet e sites de busca Enciclopédias digitais Mídias eletrônicas	Favorecem pesquisa rápida, com conteúdos relacionados e comentados em um acervo mundial e dinâmico que se renova constantemente
Respeito aos saberes dos educandos	Blog Microblog Fórum de discussão Lista de discussão Correio eletrônico	Permitem a criação intelectual e o compartilhamento rápido e abrangente de informações e opiniões
Criticidade	Ferramentas que permitem comentários online	Capacidade de comentar e expor a opinião pessoal e coletiva
Estética	Interfaces digitais	Apresentam o conteúdo de forma dinâmica, seletiva e atraente aos olhos. No caso das interfaces <i>touchscreen</i> ³ , tem-se a impressão de tocar a informação com os dedos
Corporeificação das palavras pelo exemplo	<i>Podcasting</i> <i>Webcasting</i>	Explicação pelo exemplo. A gravação de áudio ou vídeo exemplifica o conteúdo de modo mais próximo do que um texto impresso
Aceitação do novo	Novas mídias digitais e suas interfaces	Necessidade constante de aprendizado a novas formas de utilização das tecnologias e interfaces
Assunção da identidade cultural	Redes sociais Ferramentas de criação de arte digital	Objetivo de criar e manter redes sociais estimulando a comunicação e interação Criação livre de conteúdos em formato de texto, áudio, vídeo de livre acesso

Fonte: OYAMA, 2011, p.10.

No caso específico da aplicação da Lei 10.639/03 nos conteúdos curriculares, já observei que os alunos tendem a buscar com muita rapidez uma infinidade de materiais achados em blogs, sites, *YouTube*, redes sociais, entre tantos outros disponíveis. No entanto, a grande questão é a compreensão do material pesquisado, a problematização da sua relação

com o aluno e o seu cotidiano. Percebo aqui realmente a existência desse paradoxo: a extrema facilidade de se acessar informação convivendo com uma grande dificuldade em fazer a leitura crítica, a contextualização e a identificação do sujeito com o material pesquisado. Com esta pesquisa, referente às religiões brasileiras de matriz africana que estabelece relações com a diáspora africana e a população negra na Geografia utilizando-se da informática informacional, enfatizo que a Geografia tem muito a contribuir com a temática aqui exposta, além de estimular as produções que contribuam para a redução das barreiras sociais que são impostas ao negro no cotidiano da sociedade brasileira.

6.2 A sequência didática como proposta de método

Observado que os PCNs de Geografia para o Ensino Fundamental pretendem superar a Geografia tradicional, propus um trabalho pedagógico que visa “ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos” (BRASIL, 1998, p. 15).

Na opinião de Jorge (2012, p. 91) “a qualidade da educação passa também pelo repensar das superadas metodologias de aulas expositivas, que pouco atraem as crianças e jovens para um amadurecimento intelectual”.

O uso das novas tecnologias, além da inclusão digital do professor, deve ser amparado pelo conhecimento de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos conteúdos ensinados pela escola. Nesse sentido, segundo Aguiar Júnior (2005, p.17), “à medida que uma sequência de ensino se desenvolve, diferentes propósitos de ensino vão orientando as intervenções do professor [...]”.

O autor divide a sequência de ensino em quatro fases: problematização inicial; desenvolvimento da narrativa do ensino; aplicação dos novos conhecimentos; reflexão sobre o que foi aprendido. Estas fases esquematizadas aparecem representadas no Quadro 6, elaborado pelo próprio autor.

Quadro 6: Etapas da sequência didática.

FASES DO ENSINO	PROPÓSITOS (INTENÇÕES DO PROFESSOR)
Problematização inicial	• Engajar os estudantes, intelectual e emocionalmente com o estudo do tema. • Explorar as visões, conhecimentos prévios e interesses dos estudantes sobre o tema.
Desenvolvimento da narrativa do ensino	• Disponibilizar as ideias e conceitos da ciência e/ou das artes no plano social da sala de aula.
Aplicação dos novos conhecimentos	• Dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas ideias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe. • Dar suporte aos estudantes para produzirem significados individuais, internalizando as ideias. • Dar suporte aos estudantes para aplicar as ideias ensinadas a uma variedade de contextos e transferir aos estudantes controle e responsabilidade pelo uso dessas.
Reflexão sobre o que foi aprendido	• Prover de comentários e reflexões sobre o conteúdo, de modo a sistematizar, generalizar e formalizar os conceitos aprendidos. • Destacar relações entre os conceitos e destes com os outros tópicos do currículo, promovendo, assim, o desenvolvimento da narrativa do ensino.

Fonte: AGUIAR JR, 2005, p.19.

Observando o quadro acima é possível concluir que um trabalho para o ensino de religiões afro-brasileiras de matriz africana, à luz de uma SD, deve prever fases. Inicialmente, para o reconhecimento e a compreensão da inserção do negro na sociedade brasileira e da identidade étnica de cada aluno. Em seguida, outra fase para conhecimento das relações entre África e Brasil com apreensão da diversidade natural e humana do continente africano; outra para pensar e internalizar as ideias de diáspora cultura afro-brasileira e preconceito. A fase final tem por objetivo refletir e compartilhar os novos conhecimentos.

As primeiras fases estariam, assim, a serviço da leitura de imagens e da oralidade; as fases intermediárias estariam a serviço da análise cartográfica, textual e imagética; e os últimos, a serviço da formalização de conceitos aprendidos. Todo esse arranjo deve levar em consideração, sempre, o que os alunos (não) sabem sobre os orixás e o Candomblé enquanto religião brasileira de matriz africana e a importância deste aspecto cultural ser ensinado na escola. Portanto, o ensino da religião brasileira de matriz africana se ocupará de oito aulas.

6.2.1 A aplicabilidade do Método

Utilizei a cartografia e a contribuição imagética atreladas à informática como recursos para uma sequência didática que visa trabalhar na Geografia escolar a construção das ideias com o aluno: cultura, afro-brasileiro, diáspora, preconceito, orixás e o ambiente natural.

A iconografia ofereceu uma possibilidade ampla e variada de ampliar a visão do aluno sobre a temática. Inicia com a leitura interpretativa de uma imagem contida no livro didático que remete à utilização de outras linguagens como imagem que retratam as variadas paisagens do continente africano, filmes, mapas de localização geográfica dos povos bantos e iorubás, da diáspora, dos locais de chegada dos africanos. Finalmente as imagens dos orixás associadas aos elementos naturais estudados pela Geografia permitem desconstruir a imagem negativa construída pelos colonizadores europeus acerca destes elementos sagrados iorubanos.

As proposições de trabalho pedagógico em torno da iconografia são variadas. Assim esta proposta não deve significar rígido receituário, mas sim sugestões que devem ser adaptadas à realidade de cada unidade escolar, mas sem perder de vista os conceitos geográficos que devem ser apropriados pelos alunos.

6.2.1.1 Introdução

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir da mitologia dos orixás para o estudo do Candomblé necessitou, para sua assimilação, uma referência. Neste caso, a referência foi o cristianismo, implantado no Brasil pelos colonizadores e dominante entre os alunos da escola onde a sequência didática foi aplicada.

Acredito que a aprendizagem desses mitos e saberes relativos às religiões brasileiras de matriz africana contribuam para enfrentar discriminações religiosas tão presentes nos cotidianos da escola e da sociedade.

É fundamental o aluno entender que a origem da humanidade está na África e que os seres humanos agruparam-se em sociedades diversas, as quais desenvolveram culturas diferentes que foram passadas de uma geração a outra. Fazem parte da cultura de uma sociedade a língua, os costumes, as músicas, as danças, a religião e outros aspectos.

Quando alguém afirma que uma determinada religião é melhor que outra, está apenas indicando sua visão de mundo a partir da cultura que recebeu. No entanto, muitos

desconhecem sobre os diferentes povos que habitavam a África e a construção de suas crenças numa profunda relação com o ambiente natural.

Assim como na fé cristã há crença em santos e anjos, no Candomblé há crença nos orixás. Estes são, segundo (LOPES, 2004, p.499) “na tradição iorubana, cada uma das entidades, forças da natureza emanadas de Olorum ou Olofim, que guiam a consciência dos seres vivos e protegem as atividades de manutenção da comunidade”.

Esforcei-me para possibilitar a compreensão de que a partir da homenagem aos ancestrais iorubanos originou-se o Candomblé no território brasileiro, refazendo-se a tradição africana com os negros da diáspora no qual os terreiros reproduzem a organização política do continente do qual foram arrancados violentamente, sem esperança de retorno.

Elaborei uma sequência didática organizada em 89 slides que posteriormente foi transformada em vídeo e áudio. Durante a SD, foram utilizados fotografias, mapas e vídeos. Além do trabalho desenvolvido utilizando diferentes ambientes da escola (a sala de aula, sala de informática, sala de multimídia), organizei também um teatro para posterior apresentação na semana da consciência negra, utilizando o palco localizado no pátio interno da unidade escolar, tendo como expectadores a comunidade escolar presente no período da tarde.

6.2.1.2 Justificativa

Dada a grande importância do livro didático como ferramenta de aprendizagem, a SD se utilizou do livro adotado como ponto de partida para aplicar as orientações pedagógicas sugeridas pelos documentos oficiais. Busquei estabelecer contato entre os alunos e mitologia africana, que conta a história da criação do universo e da humanidade com os orixás iorubanos.

Os orixás são considerados antepassados espirituais cujos feitos importantes são mantidos pela tradição oral das culturas africanas. Dessa forma, para apresentar aos alunos este mito utilizei a informática educacional com a finalidade de que, de forma dinâmica, pudessem compreender esses mitos no Candomblé enquanto religião brasileira de matriz africana. Além de serem estabelecidas similaridades com os conhecimentos que os alunos têm acerca da mitologia hebraica presente na Bíblia, foi dado um tratamento constante com o estranhamento que eles também possuíam ao ouvirem a palavra orixá e alguns nomes como Exu, ou seja, problematizando o texto para futuros questionamentos por parte dos alunos.

6.2.1.3 Plano de aula

Este plano de aula contém atividades variadas que visam colaborar na compreensão do conteúdo utilizando um repertório de linguagens para o aluno desenvolver um olhar crítico e superar o senso comum acerca das religiões brasileiras de matriz africana.

Estrutura Curricular. Nível de Ensino: Ensino Fundamental II. Componente Curricular: Geografia

I - Objetivos:

1.1 - Relacionar as religiões afro-brasileiras de matriz africana aos temas da Geografia, utilizando a informática educacional;

1.2 - Estabelecer relações entre África e Brasil através do conceito de diáspora como meio de compreender a escala de importância no tempo e no espaço do local e do global e da multiplicidade de vivências com os lugares.

1.3 - Conhecer aspectos culturais dos povos africanos que formaram a matriz cultural brasileira para entender a religiosidade afro-brasileira e desconstruir preconceitos;

1.4 - Localizar alguns pontos comuns entre o candomblé e o cristianismo e refletir sobre o direito à liberdade religiosa, aprendendo a transformar conhecimento em democracia racial;

1.5 - Contemplar a educação étnico-racial ao planejar atividades de leitura do espaço geográfico, utilizando os espaços e recursos disponíveis na escola.

II - Conteúdos:

2.1 - Conteúdo Estruturante: diáspora africana;

2.2 - Conteúdo Básico: religiões brasileiras de matriz africana;

3.3 - Conteúdo Específico: relação entre orixás do Candomblé e os conteúdos da disciplina de Geografia.

3.4 - Temas:

3.4.1 - Relações entre a África e o Brasil;

3.4.2 - O continente africano: a diversidade natural e humana;

3.4.3 - Os bantos e sudaneses;

3.4.4 - A diáspora;

3.4.5 - Os africanos no Brasil;

3.4.6 - Os orixás iorubanos e o Candomblé;

3.4.7 - O preconceito.

III - Critérios de avaliação:

Verificar se o aluno:

3.1 - Identifica-se como afro-brasileiro.

3.2 - Reconhece os orixás iorubanos como uma herança da cultura africana no Brasil através do Candomblé.

3.2 - Identifica os principais orixás e sua ligação com o meio natural estudado na disciplina de Geografia.

3.4 - Utiliza os termos relacionados ao Candomblé sem preconceitos.

IV - Metodologia:

A sequência teve longa duração (8 aulas). Teve início em sala de aula com o estudo sobre as regiões brasileiras proposto no caderno de Geografia do 7º ano e foi finalizada no palco da unidade escolar.

Fase 1 - Problemática inicial: A metodologia utilizada foi a leitura de textos e imagens em livros e vídeos (2 aulas).

Primeiro objetivo da fase 1 - Engajamento intelectual e emocional com o estudo do tema (1 aula):

O engajamento intelectual ocorreu ao estudar a Situação de Aprendizagem 7 do volume 1 para o 7º ano do material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, quando recorremos ao livro didático para realizar a pesquisa proposta sobre as Regiões.

O estudo da região Nordeste destaca o papel da economia canavieira na construção do espaço geográfico regional, e os alunos foram questionados sobre o trabalho nesta economia desde o início de nossa história, sobre a qual demonstraram conhecimento insuficiente sobre a escravidão negra no Brasil. Então, foi proposto o estudo de imagens do livro didático acerca do trabalho nesta economia canavieira do Nordeste com objetivo de que os alunos se deparassem com imagens do negro no trabalho escravo.

As imagens constituem elemento de grande importância nos livros de Geografia pois, na opinião de Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009, p. 345) “ podem complementar textos; podem interagir com eles, sendo parte integrante de seu conteúdo, e podem ainda ser empregadas em atividades em que sejam solicitadas aos alunos reflexões sobre paisagens ou localidades quaisquer.”

Os alunos puderam constatar o trabalho do africano na economia nordestina por meio da observação do quadro com a gravura “Moinho de açúcar”, de Rugendas²⁰, século XIX, encontrado na página 119 do Livro do Professor, ilustrada na Figura 26 e inserido no Slide número 9.



Figura 26: “Moinho de açúcar”, de Rugendas. Século XIX. **Fonte:** Biblioteca Nacional

Esta prancha de Rugendas possibilita a observação do trabalho dos africanos na produção do açúcar, integrando um conjunto de peças (como eram chamados os escravos) juntamente com a carroça, os animais e a moenda. Como é possível trazer o estudo desta imagem para o campo da Geografia e abordar a diáspora africana? Trabalho e paisagem são questões que parecem passar ao longo dessa cena e podem ser devidamente exploradas.

Inicialmente convém explicar que o moinho constitui parte da unidade agroindustrial formada para a fabricação do açúcar de cana no Brasil. Uma observação mais detalhada da imagem revela a condição de escravos em dois aspectos: encontram-se descalços e situados num plano inferior, juntamente com os animais, equipamentos e produtos.

²⁰ Johann Moritz Rugendas (1802 - 1858): pintor alemão que percorreu o Brasil durante o período de 1822 a 1825, pintando os povos e costumes que encontrou. Rugendas era o nome que usava para assinar suas obras. Cursou a Academia de Belas-Artes de Munique, especializando-se na arte do desenho (WIKIPEDIA, 2016).

Uma primeira orientação neste trabalho pedagógico apontou para a observação do primeiro plano destacando a relação entre o objeto e o trabalho humano representado na imagem. É fundamental esclarecer que o moinho por si próprio constitui apenas um objeto geográfico cuja vida econômica depende, exclusivamente, do trabalho escravo.

Só por sua presença, os objetos técnicos não têm outro significado senão o paisagístico. Mas eles estão aí também em disponibilidade, à espera de um conteúdo social. [...] se o homem, por seu trabalho – enquanto produtor, residente ou ocupante ocasional – não transmite vida à coisa, essa vida da qual somente ele é detentor, o objeto permanecerá sempre como tecnologia, e não como economia. (SANTOS, 2006, p. 105).

Foi explicado aos alunos que os negros africanos também trabalharam como escravos na mineração e na cafeicultura que inicialmente formaram o espaço geográfico da região Sudeste onde moram.

Outra possibilidade pode contemplar o estudo considerando os elementos naturais dispostos no segundo e terceiro planos da paisagem representada. No caso da pintura, trata-se de um espaço rural de relevo relativamente acidentado e coberto por vegetação natural que certamente pode servir para uma reflexão mais aprofundada. A tela pode provocar o aluno a pensar na possibilidade que o escravo tinha de fugir para esse ambiente natural. Como sabemos, a presença de quilombos ocorreu exatamente nas regiões serranas e florestadas que conferiam certa proteção ao fugitivo que poderia então se ver livre do trabalho escravo.

Enfim, vale muito fazer uma observação indireta da paisagem para mostrar a contradição na qual os elementos culturais construídos pelos dominadores representam opressão, mas os elementos naturais acenam para as possibilidades de liberdade que foram sabiamente aproveitadas pelos africanos escravizados que construíram espaços de resistência.

É nesse contexto que a segunda imagem pode ser explorada atrelada à leitura de texto.

Os alunos foram engajados emocionalmente para a temática com a contação de histórias sobre a escravidão. Conteí a história de Chico Rei (Figura 27), um rei africano que fora trazido como escravo e vendido para o trabalho da mineração em Vila Rica (CASCUDO, 2006, p. 85-90).

Segundo a lenda, este rei africano foi levado para o trabalho nas minerações, mas trabalhou duramente e comprou uma velha mina que lhe permitiu comprar a liberdade não apenas de todos de sua etnia, mas também de outras. Trata-se de uma belíssima história sobre a manutenção da identidade e resistência ao sistema escravista.

A festa do congado é uma tradição em homenagem a Chico Rei, personagem que está representado na figura a seguir sendo homenageado.



Figura 27: Ilustração da lenda de Chico Rei. **Fonte:** a autora, com base no livro de Cascudo.

É importante apresentar estas histórias aos alunos para desconstruir a ideia de que os africanos aceitaram a diáspora e a escravidão com resignação. Consiste igualmente numa excelente oportunidade para exaltar os negros que foram protagonistas em importantes acontecimentos do período colonial brasileiro, mas que, infelizmente, foram excluídos da história contada pelos colonizadores europeus.

Segundo objetivo da fase 1 - Explorar as visões, conhecimentos prévios e interesse dos estudantes sobre o tema: 1 aula.

Os alunos foram questionados se sabiam de onde eram e em que condições os negros foram trazidos ao Brasil. A maioria respondeu que não sabia. Diante da negativa, os alunos foram conduzidos à sala de informática onde foram orientados a acessar a internet, localizar e assistir a cenas do filme *Amistad*²¹, disponível no *Youtube*²² (AMISTAD, 1996).

Fazendo uma reflexão sobre essa linguagem na disciplina de Geografia, Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009, p. 265), assinalam que é “uma produção cultural importante para a formação do intelecto das pessoas, porque com ele aparecem questões cognitivas, artísticas e afetivas de grande significado.”

Nesse sentido, especialmente a questão afetiva se destacou nas cenas que começam traçando o negro com sua família na África, sua captura, percurso até o navio negreiro e as condições do caminho percorrido pelos escravos através do navio negreiro, mostrando o

²¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rRebrV3z1kw>. Acesso em 01 de junho de 2015.

²² Site para compartilhar vídeos em formato digital.

tratamento desumano dispensado aos africanos da diáspora. Estas cenas foram ilustradas na figura a seguir:

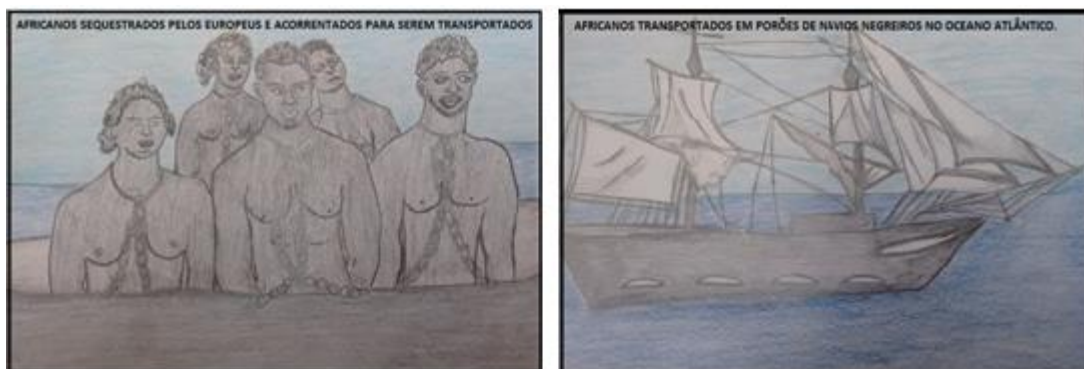


Figura 28: Ilustração de cenas do filme Amistad. Fonte: a autora.

Estas cenas foram de grande importância, pois estabeleceram uma ligação entre o engajamento emocional dos alunos realmente explorou suas visões prévias sobre o assunto, pois foi nesta etapa que muitos se identificaram como afrodescendentes.

Foi possível perceber o interesse dos alunos pela viagem, deixando claro que a diáspora seria uma temática importante para abordar as religiões de matriz africana, já que enfatizamos que foram estas as condições em que o personagem Chico Rei, assim como os nossos antepassados africanos, chegou ao Brasil. Os alunos demonstraram grande interesse quando explicamos sobre nossa ascendência africana, pois foi chamada a atenção deles para o fenótipo de cada um: pele, cabelo, lábios e nariz.

Quanto ao uso do *YouTube* na informática educacional a prática foi muito interessante, pois os alunos tiveram liberdade para retornar às cenas que lhes chamaram a atenção quantas vezes quiseram, atendendo assim ao quesito do respeito aos interesses individuais.

Fase 2 - Desenvolvimento da narrativa do ensino

Objetivo da fase 2 - disponibilizar ideias e conceitos da ciência geográfica no plano social da sala de aula (2 aulas).

A turma foi alocada na sala de multimídia onde assistiram ao slide preparado sobre a relação entre África e Brasil e a diversidade africana.

Primeira idéia - Relações entre África e Brasil: a diáspora africana, origem dos africanos trazidos para o Brasil (20 minutos).

A aula foi iniciada com uma breve explicação sobre o conteúdo que seria trabalhado. Foi comentada a relação entre África e Brasil, explorando dois mapas:

- Mapa parcial destacando a África e América. Este mapa foi elaborado no intuito de apresentar os locais e o trajeto realizado pelos navios negreiros que trouxeram a maioria dos africanos ao Brasil;
- Mapa parcial destacando África e Brasil, indicando os locais de chegada dos africanos.

Observei um grande interesse por parte dos alunos neste momento quando comentei sobre a distância entre os dois continentes, separados apenas pelas águas do Oceano Atlântico, pois trabalhei o conceito distância geográfica e globalização. Foi perguntado aos alunos quanto tempo imaginam que durava a viagem dos navios que traziam os africanos para serem escravizados no Brasil. Demonstraram que não tinham noção da relação tempo-espaço nos séculos XVI a XVIII. relatei sobre minha viagem à África em 2012 que, de avião, demorou 12 horas na ida, por conta do fuso horário. Entretanto de barco a vela a viagem demorava mais de dois meses. Este é um aspecto importante a ser retomado, pois o currículo do Estado de São Paulo estabelece o conceito de fuso horário no 6º ano. Este conceito agora pode ser ampliado, associado ao meio técnico científico informacional.

Notei um grande interesse por parte dos alunos. Em geral, o conteúdo foi de fácil entendimento. Os alunos perguntaram se o Nordeste foi a primeira região a ter negros no Brasil, o que enriqueceu a SD, pois aproveitei para falar da diáspora interna que levou escravos para as regiões mineradoras, como foi o caso do Chico Rei. Expliquei também sobre o cultivo da cana-de-açúcar na região Sudeste e o ciclo do café que promoveram o deslocamento de escravos para o Estado de São Paulo, especialmente o oeste paulista, onde está situada a cidade de Bauru.

Segunda idéia - O continente africano: a diversidade natural e humana (30 minutos).

Apresentação do slide com músicas africanas, mostrando imagens de diferentes paisagens e povos africanos para que possam ter uma melhor compreensão da diversidade natural e humana da África.

- Apresentação das paisagens naturais da África (ambiente);
- Apresentação do mapa da diversidade étnica africana;
- Caracterização dos bantos e sudaneses e mapa da África com a localização geográfica destes povos.

A música africana inserida nos slides provocou nos alunos um estranhamento. Nesse momento o slide foi interrompido para explicar que sempre que nos deparamos com

algo diferente do que estamos acostumados achamos estranho mas não devemos julgar como inferior.

Terceira idéia - a cultura afro-brasileira (1 aula).

Foi explicado aos alunos que a diáspora africana trouxe muito mais do que pessoas para escravizar: também trouxe muitas Áfricas, pois africanos de diferentes grupos chegaram com sua memória viva cheia de mitos, rituais e sua linguagem sagrada que aqui deu origem às religiões afro-brasileiras, principalmente a umbanda e o candomblé.

Foi projetado aos alunos um slide sobre o mito da criação do mundo e da humanidade segundo o povo iorubá, segundo o qual tudo se inicia com um igbá-odu (cabaça da criação). Levei uma cabaça para que os alunos pudessem conhecer e ver como representa um todo unido. Esta história é contada tradicionalmente pelos Griots, que são os responsáveis por guardar e transmitir a cultura iorubana.

Na história da criação do mundo segundo a cultura iorubana o mundo nasce a partir de uma cabaça e tem sua formação com a ação do poderoso Olodumaré. Este poderoso Deus conta com a ajuda do trabalho dos orixás que são encarregados de cada elemento natural do planeta, configurando uma odisseia.

Cada cena mostra um orixá com suas características e a parte da natureza que ele domina, relacionando assim com os aspectos naturais estudados pela Geografia Física.

Um dos alunos assim se expressa ao ouvir o nome do Exu e ver sua representação: “Exu é do mal, gosta de uma pinga”. Esta fala representa um conceito errado na mentalidade do aluno que deve ser ressignificado. De fato, pude observar que embora somente um tenha se manifestado, a reação negativa manifestou-se no semblante de outros.

Fase 3 - Aplicação dos novos conhecimentos (1 aula):

Objetivo 1 da fase 3 - Pensar as novas ideias e conceitos:

Os alunos foram levados à sala de informática e convidados a pesquisar, em duplas, imagens que representassem o conceito de diáspora. No mesmo ambiente, deveriam socializar com os demais a imagem que lhes fosse mais representativa. A imagem eleita pelos alunos como mais representativa da diáspora foi a de uma flor soltando as pétalas para rumos variados. Enfatizei que a flor representa os africanos que foram espalhados para vários lugares para serem escravizados e que onde chegaram manifestaram sua cultura.

Objetivo 2 da fase 3 - Produzir significados individuais internalizando as ideias:

Na sala de aula, cada aluno foi convidado, individualmente, a desenhar a parte que lhe foi mais representativa.

Objetivo 3 da fase 3 - Aplicar as ideias ensinadas ao contexto e responsabilidade na transferência das ideias:

Na sala de informática, foi sugerido aos alunos procurarem no *Google* reportagens sobre o caso Kailane Campos, a menina candomblecista que foi apedrejada na saída de um culto na cidade do Rio de Janeiro. O caso foi sugerido pelo fato de a menina ter a idade dos alunos da turma, tendo assim maior possibilidade de sensibilizá-los.

Após a leitura das reportagens, solicitamos que os alunos acessassem o site do *YouTube* para assistirem ao vídeo sobre intolerância religiosa. Finalmente, abriu-se um debate sobre os principais pontos apresentados, de forma que os alunos compreendessem o preconceito em relação às religiões de origem africana. Livremente, os alunos começaram a relatar casos de preconceito sofrido por eles ou parentes em virtude da afro-descendência.

Questionados sobre sugestões para eliminar o preconceito, alguns meninos sugeriram violência e outros optaram pela informação. Novamente questionados sobre como levar a informação sobre os orixás africanos para os demais alunos da escola, foi sugerido a apresentação de um teatro sobre o slide a que assistiram.

Fase 4 - Reflexão sobre o que foi aprendido (1 aula):

Objetivo 1 da fase 4 - Promover comentários e reflexões sobre o conteúdo, de modo a sistematizar, generalizar e formalizar os conceitos aprendidos.

A classe foi dividida em duplas para possibilitar a discussão do orixá sem prejudicar o entendimento. Grupos grandes demais podem atrapalhar a leitura e se perder em indisciplina.

Foi feito um resumo da mitologia e feita uma leitura compartilhada no data show, na qual solicitei que cada dupla lesse uma parte. Durante a leitura do mito houve um debate, durante o qual respondi às questões levantadas pelos alunos e, simultaneamente, relacionei os orixás iorubanos às divindades gregas, romanas, egípcias e hebraicas. Por fim, foi solicitado aos alunos que representassem com desenhos a parte da mitologia lida e discutida, na qual indiquei características como cor da roupa e instrumentos.

Objetivo 2 da fase 4 - Destacar as relações entre os conceitos e desses com os outros tópicos do currículo, promovendo, assim, o desenvolvimento da narrativa do ensino

Materiais Necessários:

a. Computador. Esta atividade foi desenvolvida em uma escola que dispõe de poucos computadores, o que nos levou a agrupar dois ou três alunos em cada máquina. O ideal é um computador por aluno. Abaixo, a discriminação dos vídeos utilizados:

- Cenas do filme Amistad: <<https://www.youtube.com/watch?v=rRebrV3z1kw>>
- Intolerância religiosa: <<https://www.youtube.com/watch?v=3F3wpZloZKI>>

- b.** Data show;
- c.** Pen drive;
- d.** Papel sulfite;
- e.** Lápis de cor;
- f.** Cabaça;
- g.** Textos para cada aluno com um resumo da história dos orixás.
- h.** Computadores
- C.** Aporte ao trabalho:
 - a.** Almanaque “Mitologia dos orixás africanos”;
 - b.** Livro didático: Projeto Araribá;
 - c.** Caderno do aluno: Geografia 7º ano.
- D.** Ambientes da escola utilizados:
 - a.** Sala de aula;
 - b.** Sala de informática;
 - c.** Sala de multimídia;
 - d.** Sala de leitura.
 - e.** Palco do pátio

Avaliação (1 aula):

A - Compartilhamento oral das atividades solicitadas com o grupo para avaliar a compreensão de cada aluno sobre a origem do universo e da humanidade segundo os iorubás.

B - Compartilhamento oral das atividades solicitadas com a escola, através do teatro para transferir conhecimentos aos outros alunos sobre a origem do universo e da humanidade segundo os iorubas.

É fundamental resgatar a tradição oral, ponto de partida de toda a cultura das religiões brasileiras de matriz africana. Estas são herança dos ancestrais e africanos escravizados no Brasil, e é necessário trabalhar com a mitologia dos orixás relacionada aos elementos fisiográficos²³ do espaço geográfico estudados na Geografia.

Assim, elaboram-se atividades relacionadas à exigência estabelecida pela Lei 10.639/03. Esta tradição oral foi finalizada com o teatro apresentado a todos do período da tarde. O teatro apresentadoteve resultados espetaculares, como:

²³ Elementos naturais tais como relevo, hidrografia, vegetação etc.

- Revelação dos talentos ocultos dos alunos, que conquistaram a comunidade escolar;
- Com os ensaios e a apresentação, os termos relacionados ao Candomblé passaram a ser verbalizados pelos alunos sem preconceito. Por exemplo: quando o aluno chegava, já me dizia “hoje o Olodumaré está presente na aula, professora”. Também houve muita disputa entre os alunos sobre o orixá que queriam representar;
- Os alunos adaptaram o texto criando falas próprias, o que favoreceu a expressão oral;
- Todas as outras salas pediram para fazer teatro com elas também, o que deixa as portas abertas para encenarem outras histórias envolvendo os orixás iorubanos;
- As meninas se sentiram lindas e valorizadas com as belas roupas que vestiram;
- Ficou claro para os alunos a relação entre as religiões de matriz africana e o ambiente natural estudado pela Geografia, pois durante o slide e a narração do teatro tal relação foi enfatizada.

A Lei 10.639/2003 foi criada para que as escolas desenvolvam conteúdo sobre a História e a Cultura Africana no âmbito de todas as disciplinas. No que diz respeito à Geografia, nota-se que a importância do tema não se refere somente à localização e ao reconhecimento da distribuição espacial dos povos negros no Brasil, mas de sua influência histórica e cultural no território brasileiro, especialmente no lugar do aluno. Desta forma, busquei elaborar mapas temáticos que auxiliem na abordagem deste tema para alunos do Ensino Fundamental II.

É fundamental relacionar o Candomblé aos conteúdos estruturantes da Geografia, a saber, espaço geográfico, paisagem, lugar e território e região, pois os alunos perceberam que o terreiro é um lugar onde os africanos no Brasil reconstruíram os territórios que perderam com a diáspora, ou seja, são territórios africanos em miniatura.

7 O OBJETO DE APRENDIZAGEM

Para subsidiar o professor no cumprimento da Lei 10.639/2003, foi elaborado um Objeto Digital de Aprendizagem destinado principalmente aos professores da disciplina de Geografia.

Escolhi as religiões brasileiras de matriz africana como uma parte da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros que deve estar ligada ao ensino da Geografia como meio de compreender a escala de importância no tempo e no espaço do local e do global e da multiplicidade de vivências com os lugares.

7.1 A África, os africanos e o mito dos iorubás sobre a criação do mundo e da humanidade.

O objeto de aprendizagem agregado à pesquisa consiste uma sequência didática organizada em 89 slides e transformada em vídeo e áudio com resolução 4:3 (640x480) arquivo wma (Windows media vídeo). A duração do vídeo é de 49 minutos e 04 segundos. A abertura consta de um vídeo de 6 minutos com tradução em libras.

No vídeo, o aluno se depara com alusões a diversidade natural e humana da África e ao Candomblé, através da mitologia, onde são apresentados alguns orixás da religiosidade iorubana que chegou ao Brasil com a diáspora. No mesmo produto são exibidas imagens sobre os orixás do Candomblé que estabelecem correspondências com os elementos naturais estudados pela Geografia escolar.

Está incluído no objeto de aprendizagem um material denominado sequência didática para o professor que consiste em um PowerPoint com menu interativo composto de 23 slides com orientações ao educador.

O Objeto de aprendizagem foi em forma de CD e encontra-se demonstrado no apêndice deste trabalho.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática das religiões brasileiras de matriz africana ocupa um lugar marginal nos conteúdos de Geografia. Abordarei aqui sobre a escolha do tema, a produção, dificuldades enfrentadas durante o caminho e a maior lição que este trabalho trouxe para a minha vida pessoal, pois com a pesquisa reforcei minha identidade de mulher, descendente dos pais e mães pretas que sobreviveram à diáspora e à escravidão e resistiram inteligentemente à aculturação. Para minha vida profissional enquanto professora brasileira de Geografia e História permitiu-me revisitar minhas práticas e erigí-las, pois percebi a importância de meu trabalho em prol da cultura afro-brasileira como forma de honrar minha ancestralidade.

Eleger o Candomblé para trabalhar a cultura afro-brasileira enquanto a manifestação cultural de maior expoente da cultura africana, numa época em que a tradição judaico-cristã ocidental domina o imaginário no cotidiano escolar, foi um grande desafio; porém foi de fundamental importância, visto que um terreiro de Candomblé é um microcosmo da África. Muito já se falou nas aulas de História para os alunos sobre os deuses egípcios, romanos ou gregos. A religião imposta pelo europeu já estabeleceu as divindades hebraicas como únicas e verdadeiras. Porém desconhecem os deuses africanos que formam a religiosidade afro-brasileira. Então, por que não trazer o mundo dos orixás para a sala de aula? Histórias encantam os adolescentes e quando as casamos com as tecnologias digitais a aprendizagem é mais prazerosa para qualquer temática. Esta é uma primeira fase para se falar de religiões brasileiras de matriz africana sem causar estranhamentos. A construção de uma sequência didática garante a formação de conceitos importantes os quais nos permitirão aprofundar este diálogo no ambiente escolar e tornar rotineiro o debate acerca da questão racial.

Em dois momentos-chave da SD ocorreu uma relação mais profunda da Geografia com as religiões brasileiras de matriz africana: no slide sobre o Mito e no teatro, pois ficou claro que a diáspora uniu nosso lugar com a África e que cada elemento da natureza estudado pela Geografia é domínio de um orixá. Cumpre-se assim um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia que se refere a valorização do patrimônio sociocultural e respeito a sociodiversidade, que devem ser reconhecidos como direitos dos povos e indivíduos e elementos fortalecedores da democracia.

A diáspora africana do século XVI foi o recorte escolhido para que através dele fosse possível discutir a exclusão social do negro, matriz importante da cultura brasileira e especialmente o racismo, fenômenos tão presentes no nosso cotidiano. Penso que este elemento de estudo da cultura africana e afro-brasileira pesquisado garante o início da nossa

compreensão desta grande cultura que recebemos como presente da diáspora. É importante preservar os saberes do povo iorubano, que construiu outra África de memória, do lado de cá do Atlântico e que constitui um valor educativo singular como atestei na visita ao terreiro de Pai Cosmeem Salvador.

O conhecimento das histórias e práticas do Candomblé favorece o entendimento pautado particularmente no respeito às religiões brasileiras de matriz africana e no reconhecimento do protagonismo negro no processo de formação da sociedade e da cultura brasileira, para além dos limites da escravidão.

É necessário e possível desenvolver, não apenas na Unidade Escolar como também na maioria das escolas, um compromisso profissional coletivo para com o tema, pois a educação é uma área de trabalho ligada diretamente à possibilidade de conscientização das camadas sociais mais baixas, nas quais se perpetuam os preconceitos. Muitas vezes, a atuação do professor facilita a discriminação na realização da própria política pública. Ressalto assim a importância do rompimento dos preconceitos do professor, o que deve ocorrer na sua formação inicial e contínua.

A identidade em mim fortalecida não permite parar aqui este estudo, mas extrapolar o tempo e reforçar meu trabalho na Unidade Escolar, fomentando o cumprimento da comemoração do Dia da Consciência Negra no calendário escolar e a aplicação da Lei 10,639/2003, propondo atividades nas quais os alunos vejam a representação do negro na literatura didática e paradidática, e que vejam obras de autores intelectuais negros.

Os professores, principais agentes da formação acadêmica, desconhecem a intelectualidade afrodescendente no Brasil. Estes devem aprender a ver o negro em Mercedes Baptista, Nilo Peçanha, Lima Barreto, Machado de Assis, Castro Alves, Cruz e Souza, José do Patrocínio, Joaquim Barbosa, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Ruth de Souza, Lea Garcia, Milton Santos, Abdias do Nascimento, Arthur Bispo do Rosário, dentre outros. Fica minha proposta para melhor utilização da sala de leitura em prol da Lei 10.639/2003 e da construção de um trabalho interdisciplinar.

9 REFERÊNCIAS

AGUIAR JR, O.G. **O planejamento de ensino**. Módulo de estudo para os professores da SEE de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <www.gestaodeconcurso.com.br/.../projeto_de_desenvolvimento_profissional_de_educadores_modII.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

ALMANAQUE DE MITOLOGIA. **Orixás africanos**. São Paulo: Minuano, Ano 1, 2ª Ed.

AMISTAD. Direção: Steven Spielberg. Estados Unidos: Dreamworks, 1997. 155 min. Son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rRebrV3z1kw>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

AZEVEDO, E. **Raça: Conceito e preconceito**. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 1987.

BARBOSA JÚNIOR, A. Mitologia dos Orixás. São Paulo: Anúbis, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Presidência da República: Diário Oficial da União. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013, disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 28 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial Presidência da República. **Revista Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª Ed. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

CABRAL, S.G.; CHAGNAZAROFF, I.B.; MELO, M.C.O.L. Por que não utilizar a sala de informática nas escolas? Uma percepção de atores escolares. **IX SEGeT – Simpósio de Gestão e Excelência em Tecnologia: gestão, inovação e tecnologia para a sustentabilidade**, 2012. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/471629.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2014.

CAIMI, F.E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, v.11, n.21, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>>. Acesso em 02 set. 2014.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CAMPANTE, F.; CRESPO, A.R.V.; LEITE, P.G.P.G. Desigualdade salarial entre raças no mercado de trabalho urbano brasileiro: aspectos regionais. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v.58, n.2, p.185-210, abr./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbe/v58n2/a03v58n2>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

CAPUTO, S.G.; PASSOS, M. Cultura e Conhecimento em Terreiros de Candomblé. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.93-111, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/caputo-passos.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

CARNEIRO, S. A Batalha de Durban. **Revista de Estudos Feministas**. São Paulo. n. 1, 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11639>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.28, jan./abr 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100007>. Acesso em: 16 jun. 2015.

CASCUDO, L.C. **Lendas brasileiras para jovens**. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2006.

CASTRO, I. E.; GOMES, P.C.C.; CORRÊA, R.L. **Geografia: Conceitos e Temas**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 352p.

CURY, C.R.J.; Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. Caderno de Pesquisa, n. 116 p. 245-262, julho/2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em fev. 2014.

DAYREEL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.10, p.1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

DWYER, T. et. al. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.101, p.1303-1328, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0328101.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

EURICO, M.C. A percepção do assistente social acerca do racismo institucional. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v.114, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282013000200005>. Acesso em: 16 jun. 2015.

FILIZOLA, R. **Didática da Geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. 1ª Ed. Curitiba: Base Editorial Ltda, 2009.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, M. (Org.). **A escola-comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GARCIA, et al. **Novas Competências docentes frente às tecnologias digitais interativas**. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v14n1/07.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2014.

GALIAN, C.V.A.; Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. Cad. Pesquisa. vol.44, no.153. São Paulo July/Sept. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>. Acesso em 20 de março/2016.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2015.

GLOBO. **Menina vítima de intolerância religiosa**. Fone: G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>. Acesso em 14 ago. 2015.

GOMES, N.L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, jan./abr 2012. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf>. Acesso em 08 jun. 2015.

GOMES, R. M. M.; SAMI, B. S. Descolonização da África portuguesa: a luta de libertação na Guiné-Bissau. In: FEITOSA, L. F.; FUNARI, P. P.; ZANLOCHI, T. S. (Org.) **As veias negras do Brasil**. Bauru: Edusc, 2012. P.209-232.

GOMES, S. F. **9ª classe geografia**. In: DELAZARI, E. Z. (org.). 9ª Classe: apostila do professor. 2ª Ed. Agudos: Editora ISE, 2013, v 1 , p. 115-174.

GOULD, J. S. A falsa medida do homem. 1 Ed. São Paulo: Livraria Martins fontes, 1991.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª Ed. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em 12 fev. 2015.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. IPEA, 2003. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-pesquisas/dossie-mulheres-negras-retrato-das-condicoes-de-vida-das-mulheres-negras-no-brasil>.

JESUS, T.M.J. Juventude e intervenção social: alguns aspectos sobre a condição juvenil, o jovem em conflito com a lei e as medidas socioeducativa. In: SOUZA, J.T.P.; GROPPPO, L.A. **Dilemas e contestações da juventude no Brasil e no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011.

JORGE, M. Tecnologias de informação e comunicação e políticas de EAD no Brasil. In: ZANATA, E.M; CALDEIRA, A.M.A.; LEPRE, R.M. (Org.). **Cadernos de Docência na Educação Básica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.87-100.

LOPES, N. **Enciclopédia Brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MACHADO, M.M.S.C.; REIS, M.D.; LOPES, J.S.M. O Preconceito no contexto educacional. **Revista On-line Unileste**, v.2, jul/dez 2012. Disponível em: <http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/02/downloads/artigo_04.pdf>. Acesso em: 12 maio 2014.

MOINHO DE AÇÚCAR. Altura: 808 pixels. Largura: 535 pixels. Disponível em: <objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon94994/icon94994_179.jpg>. Acesso em: 06 jun. 2016.

MARY, P.; VENÂNCIO R.P. **Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MORAES, A.C.R. **Geografia: pequena história crítica**. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MOORE, C. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. São Paulo: Nandayala, 2003.

MOORE, C. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo horizonte: Mazza Edições, 2007. Disponível em: <<https://escrevivencia.files.wordpress.com/2014/04/carlos-moore-racismo-sociedade.pdf>> acesso em 14 out. 2015.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.23, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

MOREIRA, A.F. B; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.100, p.1037-1057, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2015.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB – RJ**, 2003. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>.

MUNANGA, K.; GOMES, N.L. **Para entender o negro no Brasil hoje: história, realidades, problemas, caminhos**. São Paulo: Global, 2006.

OLIVA, A.R. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, São Paulo, v.28, n.2, 2009.

OYAMA, D.D. **Educação e Cibercultura: Pontos positivos e negativos**. 2011. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.fatecsp.br/dti/tcc/tcc0020.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

PINTO, M.J.N.; VIEIRA, E. L. A.; SILVA, M. C. S. **Educação Contemporânea: um desafio para os educadores do século XXI.** Disponível em <<http://midia.unit.br/enfope/2013/GT8/pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

PONTUSCHKA, N.N.; PAGANELLI, T.I.; CACETE, N.H. **Para Ensinar e a Aprender Geografia.** São Paulo: Editora Cortez, 2009.

PRANDI, R. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Rev. USP**, n.46, p.52-65, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/32879/35450>>. Acessado em: 25 jul. 2016.

QUILES, C.N.S. O uso do computador na escola: mapeando os “modos de ensinar” na sala de tecnologias educacionais (STE). In: **IX Congresso de Educação – Educere e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, PUC-PR, Curitiba, 2009. Disponível em; <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2487_1780.pdf>. Acesso em 15 jun. 2015.

RAMOS, G.F.C. **A inclusão digital nas salas de aula: avaliação da informatização nas escolas municipais de belo horizonte.** 2010. 91f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-8CDJ9Q/disserta_ao_ge_rgea.pdf?sequence=1>. Acesso em 18 jun. 2015.

RODRIGUES, R.N. **Os africanos no Brasil.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/mmtct/pdf/rodrigues-9788579820106.pdf>>. Acesso em: 03/jan./2016

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES JR, R. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, v. 18, n. 2. P.229-258. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em 07 jan. 2016.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, R.E.S. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na Geografia do Brasil.** 2ª ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SILVA, A.C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.19, n.72, p.527-554, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a05v19n72.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

SILVA, V.A. A implementação da lei nº 10.639/03 em escolas particulares do Distrito Federal. **XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: diversidades e (des) igualdades**. Universidade Federal da Bahia, Campus de Ondina, 2011.

SIMIELLI, M.E.R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, A.F.A.A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.p.92-108.

SOUZA, J.T.P.; GROPPPO, L.A. (Org.). **Dilemas e contestações da juventude no Brasil e no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983. 250 p.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa**: direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012. Disponível em; <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002252/225209POR.pdf>>. Acesso em 06 jan. 2015.

VEDOVATE, F.C. **Projeto Araribá Geografia 7º ano**. São Paulo: Moderna, 2010.

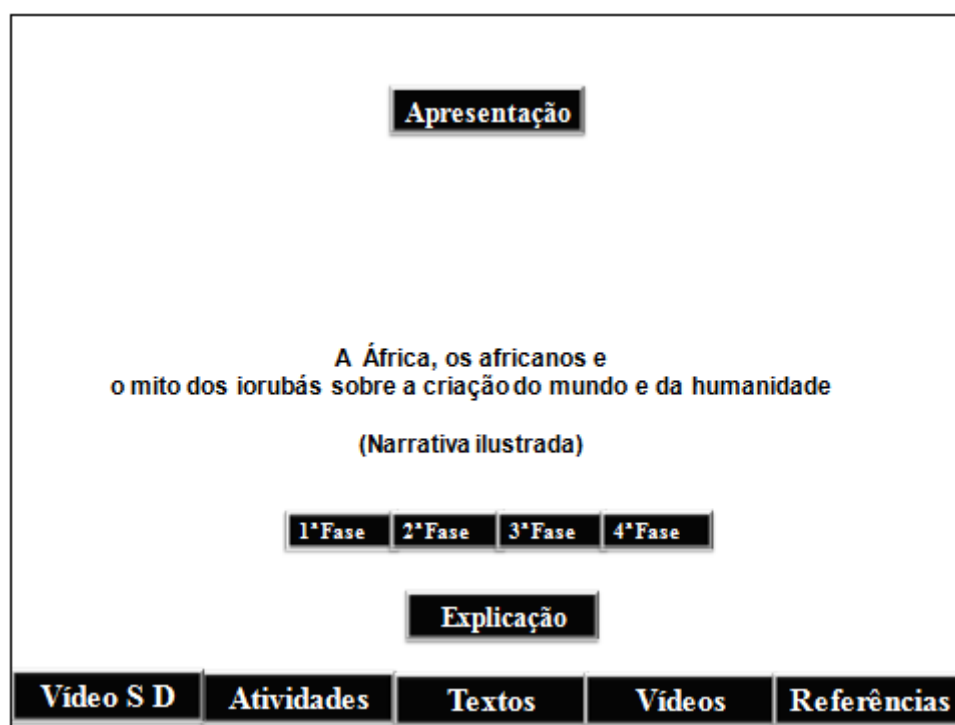
VESENTINI, J.W. (Org.). **O ensino da Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

WALDMAN, M. **Mundo Afro-brasileiro**. Associação dos Geógrafos Brasileiros, Boletim AGB. Seção local, Cidade Universitária, USP, São Paulo, 2003. Disponível em; <http://mw.pro.br/mw/antrop_mundo_afro-brasileiro.pdf>. Acesso em 21 jan. 2015.

WIKIPEDIA. **Johann Moritz Rugendas**. Breve descrição de vida e obra do pintor, 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Moritz_Rugendas>. Acesso em: 01 fev. 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Sequência didática para o professor



Apresentação

CLIQUE EM APRESENTAÇÃO DE SLIDES PARA VISUALIZAR MELHOR

Esse material consiste em um power point interativo explicativo do objeto de aprendizagem elaborado em uma sequência didática. O objetivo é problematizar e propor planos de ação sobre o tema que considero urgente a ser superado no âmbito da escola pública, enquanto instituição social: o reconhecimento do racismo institucional e a firme disposição de enfrentá-lo através da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Apresento uma proposta de prática pedagógica para atender à lei 10639/2003 utilizando a informática educacional como recurso para o ensino das religiões brasileiras de matriz africana nos conteúdos da disciplina de Geografia no ensino fundamental II. Trata-se de uma sequência didática organizada em 89 slides e transformada em vídeo e áudio com resolução 4:3 (640x480) arquivo wma (windows media video) duração 40 minutos e 36 segundos. A abertura consta de um vídeo de 6 minutos com tradução em libras. Entretanto, a execução das atividades ocupará 8 aulas.

- A sequência apresenta-se em 4 etapas elaboradas segundo Aguiar Júnior (2005) que consiste em: problematização inicial; desenvolvimento da narrativa de ensino; aplicação dos novos conhecimentos e reflexão sobre o que foi aprendido. Segundo Aguiar Júnior (2005, p.17), "à medida que uma sequência de ensino se desenvolve, diferentes propósitos de ensino vão orientando as intervenções do professor (...)". Dessa forma, um trabalho para o ensino de religiões afro-brasileiras de matriz africana, à luz do conceito de SD, deve prever fases. Inicialmente, para o reconhecimento e a compreensão da inserção do negro na sociedade brasileira e da identidade étnica de cada aluno. Em seguida, outra fase para conhecimento das relações entre África e Brasil com apreensão da diversidade natural e humana do continente africano; outra para pensar e internalizar as ideias de diáspora cultura afro-brasileira e finalmente outra fase para refletir e compartilhar os novos conhecimentos.
- As primeiras fases estariam, assim, a serviço da leitura de imagens e da oralidade; as fases intermediárias estariam a serviço da análise cartográfica, textual e imagética; e os últimos, a serviço da formalização de conceitos aprendidos. Todo esse arranjo deve levar em consideração, sempre, o que os alunos não sabem sobre os orixás e o candomblé enquanto religião brasileira de matriz africana e qual a importância deste aspecto cultural ser ensinado na escola. Portanto, o ensino da religião brasileira de matriz africana se ocupará de 8 aulas nas quais paulatinamente novos conceitos serão inseridos.
- O objeto de aprendizagem em si ganhou forma graças ao trabalho desenvolvido com alunos do ensino fundamental da Escola Estadual Prefeito Edison Bastos Gasparini, município de Bauru, Estado de São Paulo, durante o ano de 2015.

Menu

Fase 1: Problematização inicial (02 aulas)

• Objetivos:

- A- Engajar os alunos intelectual e emocionalmente com o estudo do tema.
- B- Explorar as visões, conhecimentos prévios e interesse dos estudantes sobre o tema.

Menu

**Fase 1 – A : Engajamento intelectual e emocional dos alunos com o estudo do tema
(1 aula: slides de 01 a 11)**

- Engajamento intelectual: ao estudar a Situação de Aprendizagem 8 do volume 1 para o 7º ano do material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo, (2014-2017) recorra ao livro didático para realizar a pesquisa proposta sobre as regiões brasileiras.
- O estudo da região Nordeste destaca o papel da economia canavieira na construção inicial do espaço geográfico regional. Questionar os alunos sobre o trabalho nesta economia desde o início de nossa história, para verificar o conhecimento que possuem sobre a escravidão negra no Brasil. Propor o estudo de imagens do livro didático acerca do trabalho na economia canavieira do Nordeste com objetivo de que os alunos se deparem com imagens do negro no trabalho escravo. Os alunos poderão constatar o trabalho do africano na economia canavieira nordestina por meio da observação do quadro com a gravura "Moinho de açúcar", de Rugendas, século XIX, encontrado na página 119 do Livro do Professor do 7º ano do Projeto Araribá, (Slide 9). O professor poderá também projetar a imagem deste slide para melhor visualização.
- Explicar aos alunos que os negros africanos também trabalharam como escravos na mineração e na cafeicultura que inicialmente formaram o espaço geográfico da região Sudeste onde moramos.
- Engajamento emocional: contar histórias sobre a escravidão destacando a história de Chico Rei (slide 11), um rei africano que foi trazido como escravo e vendido para o trabalho da mineração em Vila Rica (CASCUDO, 2006, p.85-90). Segundo a lenda, este rei africano foi levado para o trabalho nas mineração mas trabalhou duramente e comprou uma velha mina de ouro. Ali trabalhou muito e comprou a liberdade de todos de sua etnia e também de outras. Trata-se de uma belíssima história sobre a manutenção da identidade e resistência ao sistema escravista. É importante apresentar estas histórias aos alunos para desconstruir a ideia de que os africanos aceitaram a escravidão com resignação. A festa do congado é uma tradição em homenagem a Chico Rei. CASCUDO, L.C. Lendas brasileiras para jovens. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2006. (Disponível na Sala de Leitura).

Menu

Fase 1 – B: Exploração das visões, conhecimentos prévios e interesse sobre o tema

(1 aula: slides de 12 a 15 e filme)

- Questionar os alunos se sabem de onde eram os negros e em que condições eles foram trazidos ao Brasil.
- Conduza os alunos à sala de informática e oriente-os a acessar a internet, localizar e assistir a cenas do filme *Amistad*, disponível no *YouTube* (AMISTAD, 1996). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rRebrV3z1kw>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- As cenas começam traçando o negro com sua família na África, sua captura, percurso até o navio negreiro e as condições do caminho percorrido pelos escravos através do Oceano Atlântico, mostrando o tratamento desumano dispensado aos africanos da diáspora.
- Observe o interesse dos alunos pela viagem e perceba que a diáspora é uma temática importante para abordar as religiões de matriz africana. Enfatize que foram estas as condições em que o personagem Chico Rei, assim como os nossos antepassados africanos, chegaram ao Brasil.
- Explique sobre nossa ascendência africana e chame a atenção deles para o fenotipo de cada um: pele, cabelo, lábios e nariz.

Menu

Metodologia – fase 1

- Leitura de textos e imagens em livros.

Atividade oral (disponível no item atividades)

- Leitura de textos e imagens em vídeo.

Quanto ao uso do *YouTube* na informática educacional, a prática é muito interessante pois os alunos têm a liberdade para retornar às cenas que lhes chamarem a atenção quantas vezes quiserem, atendendo assim ao quesito do respeito aos interesses individuais.

Atenção:Atividade (disponível no tópico “atividades”)

CLIQUE EM APRESENTAÇÃO DE SLIDES PARA ABRIR O TÓPICO ATIVIDADES.

[Menu](#)[Vídeos](#)[Atividade](#)

2ª fase: Desenvolvimento da narrativa do ensino (Slides: 2 aulas)

Objetivo: Disponibilizar de ideias e conceitos da ciência geográfica no plano social da sala de aula.

CLIQUE EM APRESENTAÇÃO DE SLIDES PARA VISUALIZAR MELHOR A PRÓXIMA TELA.

[Menu](#)

CLIQUE EM APRESENTAÇÃO DE SLIDES PARA VISUALIZAR MELHOR

Levar a turma à sala de multimídia e projetar o slide preparado sobre a relação entre África e Brasil e a diversidade africana.

- Primeira ideia: Relações entre África e Brasil: a diáspora africana, origem dos africanos trazidos para o Brasil (slides 17 e 18).**
- Iniciar explicando que o conteúdo trabalhado será sobre a relação entre África e o Brasil, explorando dois mapas:
 - **Mapa parcial destacando a África e América.** Este mapa foi elaborado no intuito de apresentar o local e o trajeto realizado pelos navios negreiros que trouxeram a maioria dos africanos ao Brasil (slide 17).
 - **Mapa do Brasil, indicando o local de chegada dos africanos (slide 18).**
 - Chamar a atenção dos alunos para que observem a distância entre os dois continentes (América, onde está o Brasil e África) separados apenas pelas águas do Oceano Atlântico. Trabalhar, neste momento, o conceito de distância geográfica e globalização. Pergunte aos alunos quanto tempo imaginam que durava a viagem dos navios que traziam os africanos que seriam escravizados para perceber a noção que possuem sobre a relação tempo-espaço nos séculos XVI e XVIII. Explique que hoje uma viagem à África, de avião, demora 12 em média horas na ida e 2 horas na volta, por conta do fuso horário. Este é um aspecto importante a ser retomado pelo o currículo do Estado de São Paulo, estabelecendo o conceito de fuso horário no 6º ano. Este conceito agora pode ser ampliado, associado ao meio técnico-científico-informacional.
 - Explique que, na época de escravidão, um navio negreiro levava aproximadamente 2 meses para percorrer a distância entre África e Brasil. Procure sensibilizá-los solicitando para imaginarem as condições desumanas do transporte: nus, amontoados e amontoados no porão como se fossem mercadorias. Apanhavam, recebiam pouca comida. Muitos morriam e os que chegavam viviam com verdadeiras feridas que sobreviveram à tortura do transporte.
 - Explique que o Nordeste foi a primeira região a ter negros no Brasil, mas também foram para o Sudeste e que, quando a lavadeira canavieira nordestina entrou em decadência a diáspora trouxe para as regiões mineiras, como foi o caso do Chico Rei. Finalmente foram levados para as fazendas de café de Minas Gerais, no Rio de Janeiro e São Paulo.
- Segunda ideia: O continente africano: a diversidade natural e humana (slides de 19-36).**
- Apresentação do slide mostrando imagens de diferentes paisagens e povos africanos para que possam ter uma melhor compreensão da diversidade humana da África.
 - Apresentação dos aspectos naturais da África (ambiente);
 - Apresentação do mapa da diversidade africana;
 - Caracterização dos bantos e sudaneses e mapa da África localizando estes povos.
- Terceira ideia: a cultura afro-brasileira (1 aula: slides de 37-89).**
- Explique aos alunos que a diáspora africana trouxe muito mais do que pessoas para escravizar: também trouxe muitas Áfricas, pois africanos de diferentes grupos chegaram com sua memória viva cheia de mitos, rituais e sua linguagem sagrada que aqui deu origem às religiões brasileiras de matriz africana. Os dominadores não permitiram que os africanos praticassem suas crenças e inventaram muitas mentiras sobre o povo negro para que fossem considerados inferiores. Mas os africanos de maneira inteligente continuaram com suas crenças e histórias.
 - **Projeção do slide sobre o mito da criação do mundo e da humanidade, segundo o povo Iorubá, segundo o qual tudo se inicia com um Igbá-odu (cabaca da criação).** Levamos uma cabaca para que os alunos pudessem conhecer e ver como representa um todo unido. Esta história é contada tradicionalmente pelos Gêtos, que são os responsáveis por guardar e transmitir a cultura Iorubana. Sua história aparece em várias religiões, sendo considerada por muitos uma lenda.
 - Na história da criação do mundo que vemos, o mundo nasce a partir de uma cabaca e tem sua formação com a ação do poderoso Olofin, com a ajuda do trabalho dos orixás que são encarregados de cada elemento natural do planeta, configurando uma ordem.
 - Cada slide mostra um orixá com suas características e a parte da natureza que ele domina, relacionando assim com os aspectos naturais estudados pela Geografia física.
 - É possível que alguns alunos manifestem conceitos errados sobre os orixás Iorubanos. Este conceito deve ser resignificado na mentalidade dos alunos.

Menu

Metodologia – fase 2

Projeção de slide (2 aulas)

Projeção de slide: Utilizando a sala de multimídia, projetar o slide preparado abordando as seguintes ideias:

1ª aula

- a relação entre África e Brasil (diáspora - **slides 17 e 18**)
- a diversidade africana. (Geografia física e humana: **slides de 19-36**)

2ª aula

- Explicar que em cada lugar do mundo os povos criaram histórias diferentes para explicar a criação do mundo e da humanidade. No Brasil a história que conhecemos foi trazida pelos europeus que não respeitaram a história dos africanos e nem dos indígenas. Temos o direito de conhecer a história de todos os povos que são nossos antepassados e merecem respeito.
- a cultura afro-brasileira (A lenda da criação do mundo e da humanidade: Os orixás e o candomblé: **slide de 37-89**)

Menu

Fase 3: Aplicação dos novos conhecimentos (1 aula)

Objetivos:

- Dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas ideias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe.
- Dar suporte aos estudantes para produção de significados individuais, internalizando as ideias.
- Dar suporte aos estudantes para aplicar as ideias ensinadas a uma variedade de contextos e transferir aos estudantes controle e responsabilidade pelo uso dessas.

[Menu](#)

Metodologia - Fase 3

Aplicação dos novos conhecimentos (1 aula)

A. Pensando as novas ideias e conceitos:

Usando a sala de informática: convidar a os alunos a:

- pesquisar imagens que representassem o conceito de diáspora (em duplas). Palavra de origem grega significando "dispersão". Designando, de início, principalmente o movimento espontâneo dos judeus pelo mundo, hoje aplica-se também à desagregação que, compulsoriamente, por força do tráfico de escravos, espalhou negros africanos por todos os continentes (LOPES, 2004, p.236).
- socializar a imagem encontrada mais representativa da diáspora com os demais alunos. Exemplo: Os alunos envolvidos na sequência realizada escolheram como melhor imagem representativa uma flor com as pétalas se desfazendo e tomando rumos diversos.

[Menu](#)

Fase 4: Reflexão sobre o que foi aprendido (1 aula)

Objetivos:

- Comentar e refletir sobre o conteúdo, de modo a sistematizar, generalizar e formalizar os conceitos aprendidos.
- Destacar relações entre os conceitos e destes com os outros tópicos do currículo, promovendo, assim, o desenvolvimento da narrativa do ensino.

Menu

Metodologia – fase 4

- Destacar que o culto à essas forças da natureza no Brasil deu origem às religiões brasileiras de matriz africana.
- Resumo ilustrado de parte da mitologia: solicitar aos alunos que representem com desenhos a parte da mitologia que mais gostou. A professora poderá indicar características de cada orixá. (Se for necessário leia o slide no resumo).
-**Personagens principais**: Olodumaré (deus criador), Oxalá (ajudou na criação da humanidade), Oduduá (ajudou na criação da Terra), Orimilá-Ifá (divindade oracular), Exu (protetor dos negócios e caminhos)
-**Orixás destacados**: Ogun (minérios), Oxossi (caça/matias), Ossain (plantas medicinais), Omulu (terras= solo), Oxumarê (arco-íris), Xangô (trovão/raios), Iansã (raios e tempestades), Oxun (lagos/riqueza e fertilidade) Iemanjá (encontro do mar com o rio = águas), Nanã (pântanos/mangues/lugares perigosos)
- Questionar os alunos se sabem sobre os preconceitos que os descendentes dos africanos sofrem no Brasil por causa da sua cultura, principalmente da religião.
- Conduza os alunos à sala de informática e oriente-os a acessar a internet, localizar e assistir a reportagem: Menina vítima de intolerância religiosa.
Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>.

Atividade

Vídeos

Menu

Fase 4- continuação

- Na apresentação dos trabalhos individuais dos alunos, o professor deverá perceber se ocorreu a mudança de postura e o abandono de concepções oriundas do senso comum.
- Avaliação (1 aula):
- **A.** Compartilhamento oral das atividades solicitadas com o grupo para avaliar a compreensão de cada aluno sobre a origem do universo e da humanidade segundo os iorubás.
- **B. (Sugestão):** Compartilhamento oral das atividades solicitadas com a escola, através do teatro para transferir conhecimentos aos outros alunos sobre a origem do universo e da humanidade segundo os iorubás.

Menu

Atividades da fase 1

Leitura de imagem (slide 8)

- Johann Moritz Rugendas (e 1802 - *Weilheimen der Teck, mAuerburg, março de 1858) foi um pintor alemão que viajou pelo Brasil no período de 1822 e 1825, pintando os povos e costumes que encontrou. Rugendas era o nome que usava para assinar suas obras. Cursou a Academia de Belas-Artes de Munique, especializando-se na arte do desenho (WIKIPEDIA, 2016). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Moritz_Rugendas>. Acesso em: 01 fev. 2016.



O trabalho dos africanos na economia canieira do Nordeste

Leitura de texto (síntese: slide 9)

- **Chico Rei** era um rei do Congo que foi capturado com sua corte, transformado em escravo e vendido para o trabalho da mineração em Vila Rica. (Minas Gerais: Região Sudeste)
- Este rei africano trabalhou duramente e comprou sua liberdade e de todos de sua etnia e também de outras que não eram de sua corte.
- Assim, venceu a escravidão e continuou rei aqui no Brasil.
- Até hoje Chico Rei é homenageado numa festa brasileira chamada congado. CASCUDO, L. C. *Lendas brasileiras para jovens*. 2ª Ed. São Paulo: GI
- CASCUDO, L. C. *Lendas brasileiras para jovens*. 2ª Ed. São Paulo: GI

Menu

Atividades da fase 1 (continuação)

Orientações para a observação do desempenho do aluno

Na leitura da imagem, o professor poderá verificar os alunos que:

- não se concentram na atividade porque possuem dificuldade de atenção ou leitura e fazendo perguntas a ele;
- Realizam a interpretação de forma mecânica, sem se atentar aos detalhes da imagem;
- não conseguem utilizar a imagem como fonte de aprendizagem.
- **Sugestão de ação:** Pause o vídeo, reforce os aspectos explicados sobre o quadro (moeda grande e redonda, escravos de pés no chão, elementos do plano inferior).
- **Sugestão de avaliação:** observação de imagens e participação geral nas discussões das etapas com perguntas e observações.

[Menu](#)
[1ª fase](#)

Vídeos

- **AMISTAD.** Direção: Steven Spielberg. Estados Unidos: Dreamworks, 1997. 155 min. Son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rRebrV3z1kw>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- **GLOBO. Menina vítima de intolerância religiosa.** Fone: G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>>. Acesso em 14 ago. 2015.

[Menu](#)

Músicas

01. Inkanyezi Nezazi (The Star and the Wiseman)

Ladysmith Black Mambazo.

Música extraída do vídeo Disponível em <https://youtu.be/bkYOU7yQjc>

<https://www.youtube.com/watch?v=bkYOU7yQjc>

02. Grande cântico a Oxalá

(Letra e tradução)

Oní sé a àwùre a nla jé (Senhor que faz com que tenhamos boa sorte)

Oní sé a àwùre ó bèrì omon (e com que sejamos grandes)

Oní sé a àwùre (Senhor que nos dá encantamento de boa sorte)

Anlá jé Babá (ao pai que nos dá de comer)

Oní sé a àwùre ó bèrì omon (e com que sejamos grandes)

Oní sé a àwùre (Senhor que nos dá encantamento de boa sorte)

Disponível em <https://youtu.be/LF6RxpLlBxA>

Menu

Texto 1: A diáspora africana e a criação do candomblé

COHEN, Sebastião de Fátima. A Diáspora Africana e a disciplina de Geografia: Enfatizando a relação entre a cultura da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica e os religiões brasileiros de matriz africana. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2016.

Diáspora africana e criação do Candomblé como cultura afro-brasileira

Para de Afonso, a diáspora africana, entendida de acordo com o conceito de Wallerstein, é o processo de migração de um grupo de pessoas para outro, com o objetivo de estabelecer um novo espaço de vida e de trabalho, após o deslocamento de um grupo de pessoas.

1.1. A diáspora africana, entendida de acordo com o conceito de Wallerstein, é o processo de migração de um grupo de pessoas para outro, com o objetivo de estabelecer um novo espaço de vida e de trabalho, após o deslocamento de um grupo de pessoas. A diáspora africana é o processo de migração de um grupo de pessoas para outro, com o objetivo de estabelecer um novo espaço de vida e de trabalho, após o deslocamento de um grupo de pessoas.

Depois de mais de 100 anos, a diáspora africana é o processo de migração de um grupo de pessoas para outro, com o objetivo de estabelecer um novo espaço de vida e de trabalho, após o deslocamento de um grupo de pessoas.

Depois de mais de 100 anos, a diáspora africana é o processo de migração de um grupo de pessoas para outro, com o objetivo de estabelecer um novo espaço de vida e de trabalho, após o deslocamento de um grupo de pessoas.

A diáspora africana é o processo de migração de um grupo de pessoas para outro, com o objetivo de estabelecer um novo espaço de vida e de trabalho, após o deslocamento de um grupo de pessoas.

Depois de mais de 100 anos, a diáspora africana é o processo de migração de um grupo de pessoas para outro, com o objetivo de estabelecer um novo espaço de vida e de trabalho, após o deslocamento de um grupo de pessoas.

Texto 2: O preconceito racial na escola

COHEN, Sebastião de Fátima. A Diáspora Africana e a disciplina de Geografia: Enfatizando a relação entre a cultura da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica e os religiões brasileiros de matriz africana. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2016.

AFRICA E AFRICANOS, A DIÁSPORA E O CANDOMBLÉ: CONCEITOS E PRECONCEITOS FORA E DENTRO DA ESCOLA

O preconceito racial na escola

A escola é um espaço de formação e de socialização, onde se transmite a cultura e os valores da sociedade. No entanto, a escola também é um espaço de reprodução do preconceito racial, onde se perpetua a discriminação e a exclusão dos negros.

A escola é um espaço de formação e de socialização, onde se transmite a cultura e os valores da sociedade. No entanto, a escola também é um espaço de reprodução do preconceito racial, onde se perpetua a discriminação e a exclusão dos negros.

A escola é um espaço de formação e de socialização, onde se transmite a cultura e os valores da sociedade. No entanto, a escola também é um espaço de reprodução do preconceito racial, onde se perpetua a discriminação e a exclusão dos negros.

A escola é um espaço de formação e de socialização, onde se transmite a cultura e os valores da sociedade. No entanto, a escola também é um espaço de reprodução do preconceito racial, onde se perpetua a discriminação e a exclusão dos negros.

Texto 1

Menu

Referências

- AGUIAR JR, O.G. O planejamento de ensino. Módulo de estudo para os professores da SEE de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <www.gestaodeconcurso.com.br/.../projeto_de_desenvolvimento_profissional_de_educadores_modul.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.
- ALMANAQUE DE MITOLOGIA. Orixás africanos. Ano 1, 2ª Ed.
- AMISTAD. Direção: Steven Spielberg. Estados Unidos: Dreamworks, 1997. 135 min. Son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RebrV3z1kwo>>. Acesso em: 10 jun. 2013.
- ARAÚJO, D.L. O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepleiras*, v.3, n.1, p.322-334, jan./jul. 2013.
- AZEVEDO, E. *Raça: Conceito e preconceito*. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 1987.
- BARBOSA JÚNIOR, A. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Anúbis, 2014.
- CABRAL, S.G.; CHAGNAZAROFF, I.B.; MELO, M.C.O.L. Por que não utilizar o sala de informática nas escolas? Uma percepção de atores escolares. IX SEGGET – Simpósio de Gestão e Excelência em Tecnologia: gestão, inovação e tecnologia para a sustentabilidade, 2012. Disponível em: <<http://www.sedb.br/segget/arquivos/artigos12/471629.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2013.
- CASCUDO, L.C. *Lendas brasileiras para jovens*. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2006.
- DELAZARI, E. Z. ; GOMES, S. F. . 7ª, 8ª e 9ª classe: apostila do professor 1, 2 e 3: geografia. In: Eliane Zulian Delazeri. (Org.). 7ª Classe: apostila do professor 1. 2ed. Agudos: Editora ISE, 2013, v. , p. 143-200.

Menu

- GLOBO. Menina vítima de intolerância religiosa. Fone: G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vei-ser-dificil-esquecer-pedras.html>>. Acesso em 14 ago. 2013.
- LOPES, N. *Enciclopédia Brasileira de diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- MARY, P.; VENÂNCIO R.P. *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- OYAMA, D.D. *Educação e Cibercultura: Pontos positivos e negativos*. 2011. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.fatecsp.br/dti/tcc/tcc0020.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- PRANDI, R. De africanos e afro-brasileiros: etnia, identidade, religião. *Revista USP*, São Paulo, v.46, p.5205, jul./ago. 2000.
- RODRIGUES, R.N. *Os africanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/mmtat/pdf/rodrigues-9788579820106.pdf>>. Acesso em: 03/jan./2016
- SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. São Paulo: Secretaria de Estado de Educação, 2010.
- VEDOVATE, F.C. *Projeto Araribá Geografia 7ª ano*. São Paulo: Moderna, 2010.
- WIKIPÉDIA. *Johann Moritz Rugendas. Breve descrição de vida e obra do pintor*. 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Moritz_Rugendas>. Acesso em: 01 fev. 2016.

Menu

APÊNDICE B – Vídeo para o aluno



Relações entre África e Brasil



Regiões brasileiras



Região Nordeste



A lenda de Chico Rei

Chico Rei era um rei do Congo que foi capturado com sua corte, transformado em escravo e vendido para o trabalho da mineração em Vila Rica. (Minas Gerais - Região Sudeste)

- Este rei africano trabalhou duramente e comprou sua liberdade e de todos de sua etnia e também de outras que não eram de sua corte.
- Assim, venceu a escravidão e continuou rei aqui no Brasil.
- Até hoje Chico Rei é homenageado numa festa brasileira chamada congado.



Você sabe?

1. Origem: De onde eram os negros que foram trazidos para trabalhar como escravos no Brasil?
2. Condições: De que maneira os negros foram trazidos ao Brasil?

Amistad: cenas do filme

AFRICANOS SEQUESTRADOS PELOS EUROPEUS E ACORRENTADOS PARA SEREM TRANSPORTADOS

Ficha técnica

- Gênero: Drama
- Dirigido: Steven Spielberg
- Roteiro: David H. Stevens
- Produção: Colin Wilson, Debbie Allen, Steven Spielberg
- Fotografia: Julian Cousins
- Trilha Sonora: John Williams
- Duração: 154 min.
- Ano: 1997
- País: Estados Unidos
- Canal: Corleão
- Estudo: DreamWorks SKG / Home Box Office (HBO)
- Assistências do filme Amistad: <https://www.youtube.com/watch?v=RobVgslvovs>

Aspectos destacados

- O negro com sua família na África
- sua captura
- as condições do caminho percorrido pelos escravos através do navio negreiro, mostrando o tratamento desumano dado aos africanos da diáspora.

Você percebeu?

Discutindo a leitura das imagens

- Que os africanos tinham família, casa, trabalho e viviam em comunidade?
- Que foram capturados pelos comerciantes e vieram forçados?
- Que foram maltratados durante a viagem? (Pouca comida, amarrados e amontoados)
- Que muitos morreram durante a viagem?
- Que eram seres humanos que foram vendidos?

Você sabe como tudo aconteceu?

Você sabe como tudo aconteceu?

A partir do século XV europeus se lançaram no Atlântico, invadiram o continente africano e, aproveitando-se das guerras intertribais, pilharam sua população num rendoso tráfico para abastecer o mercado de escravos dos quais mais de 15 milhões foram trazidos para a América em imigrações forçadas de cativos para garantir a prosperidade econômica do sistema colonial. O tráfico era lucrativo para portugueses, brasileiros, traficantes e caçadores africanos.



ÁFRICA

**BELÍSSIMAS PAISAGENS
NATURAIS
E UMA DIVERSIDADE DE
POVOS.**

Paisagens africanas



Floresta equatorial

- latifoliada
- densa
- hidrófila
- perene
- Grande biodiversidade vegetal e animal.
- Atravessada pelo rio Congo

SAVANA

- arbustos esparsos entre gramíneas.
- habitat natural de animais de grande porte

Estepes

Vegetação composta por gramíneas

- Vegetação
- composta por gramíneas

Deserto do Saara

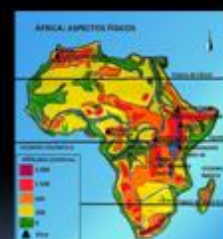
Baixíssima umidade
Temperaturas
- Durante o dia: 50°C
- À noite: -10°C.
Vegetação: cactáceas e tufos de gramíneas esparsos.

VEGETAÇÃO MEDITERRÂNEA

Arbustos esparsos entre gramíneas

RELEVO E HIDROGRAFIA DA ÁFRICA

- predominio de planaltos (representados pelas cores laranja, amarelo e creme),
- rede hidrográfica densa ao sul e pobre ao norte



ÁFRICA: BERÇO DA HUMANIDADE

O homem surgiu na região entre a Etiópia, o Quênia e a Tanzânia há cerca de 2 milhões de anos.

Na antiguidade grandes civilizações surgiram em muitas regiões da África

Localização do berço da humanidade na África



Povos iorubanos, da África Atlântica



Diversidade de línguas e divisão étnica

Os antropólogos que estudaram o continente mapearam mais de 1000 línguas e dialetos.

Ao norte habitam populações brancas e ao sul as populações negras.



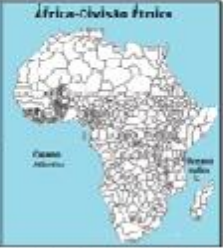

DIVERSIDADE DE POVOS EM CADA PAÍS DA ÁFRICA

Observe, nos mapas abaixo que a divisão política não coincide com a divisão étnica

África-Divisão política



África-Divisão étnica



O mapa representa a diversidade de povos da África

Iorubanos e a cultura da escarificação



Escarificação: Pontos no rosto com objeto cortante constituem uma marca da identidade étnica entre os iorubás.

A destruição das culturas

- A figura isolada apresenta um mapa do continente africano estilizado, como se fosse um rosto, com uma lágrima, que permite várias interpretações.
- A África chore a destruição das estruturas econômicas e sociais das suas antigas comunidades realizada pela dominação europeia.
- A lágrima, em forma de diamante, lembra a pobreza de países africanos que tiveram suas riquezas exploradas.



ÁFRICA ATLÂNTICA

- Região de onde veio a maioria dos povos africanos para serem escravizados no Brasil.



LOCALIZAÇÃO DOS POVOS BANTOS E SUDANESES NO CONTINENTE AFRICANO.

Bantos: Vocábulo que designa cada um dos membros da grande família etnolinguística a qual pertencem, dentre outros, os escravos no Brasil chamados angolas, congos, cabindas, benguelas, moçambiques, etc." (LOPES, 2004).

Sudaneses: Designação dada aos povos africanos localizados a oeste, entre o Saara e Camêroia. Sudão é um qualificativo do grupo de línguas africanas faladas no qual se incluem, as línguas iorubá, fon, hausa e as dos povos sênar" (LOPES, 2004, p.634).



LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA

IORUBÁS

1: Nigéria 2: Benin 3: Togo

BANTOS

4: Congo 5: Angola 6: Moçambique



Algumas origens dos povos africanos



ROTAS DOS BANTOS E IORUBÁS PARA O BRASIL.

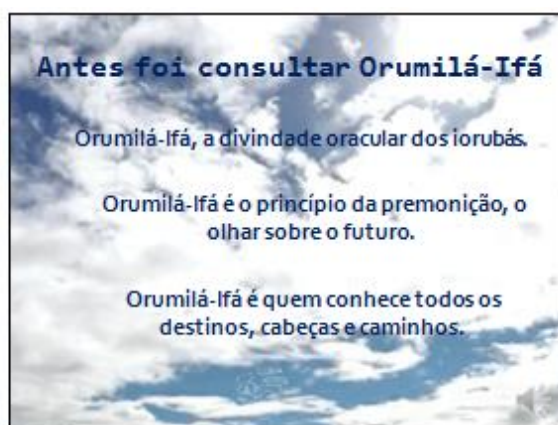
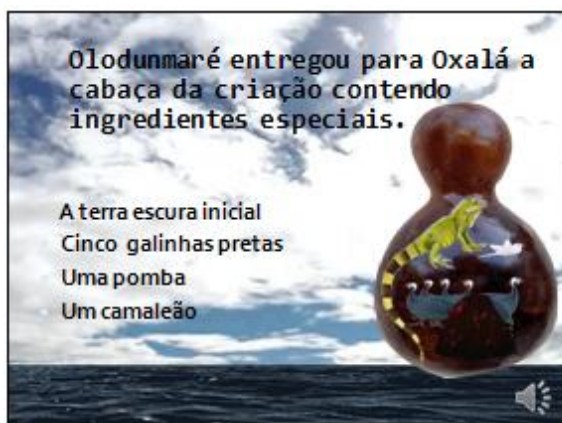


A DIÁSPORA AFRICANA TROUXE A CULTURA AFRICANA PARA O BRASIL

O MITO DA CRIAÇÃO DO MUNDO E DA HUMANIDADE

Uma história dos iorubás que chegou no Brasil com a diáspora africana. Hoje faz parte da cultura afro-brasileira.





O mensageiro e guardião das aldeias

Exu, filho primogênito de Iemanjá com Orunmilá, é o orixá que liga Orum e Aiyê. É mensageiro entre os homens e os orixás, o senhor das encruzilhadas. Protetor dos lugares onde se realizam negócios.



Oxalá com pressa não deu a oferenda a Exu.



O orixá Exu ficou muito chateado com Oxalá e resolveu dar-lhe uma lição.



Fez Oxalá sentir muita sede e fez aparecer uma palmeira de dendezeiro para Oxalá beber seu líquido.



Oxalá sentiu-se muito feliz ao ver aquele dendezeiro.



embriagado.



Oxalá dormiu e descuidou-se da cabeça da criação.





Oxalá acordou e viu Aiyê criada.



Olodumaré deu outra missão para Oxalá.



Oxalá passou pelo oráculo que explicou de novo que ele deveria dar oferenda ao orixá Exu.



Oxalá antes da missão agora dá a oferenda ao orixá e é abençoado.



Oxalá ajudou a criar a humanidade.



O descanso de Olodumaré

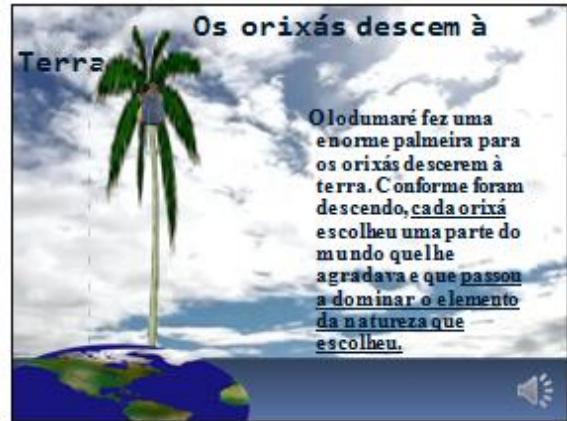


O descanso de Olodumaré



Agora que a criação está completa, vou descansar. Todos os orixás vão me ajudar a cuidar do Aiyê e da humanidade.

Os orixás descem à Terra



Olodumaré fez uma enorme palmeira para os orixás descerem à terra. Conforme foram descendo, cada orixá escolheu uma parte do mundo que lhe agradava e que passou a dominar o elemento da natureza que escolheu.

Iemanjá: encontro das águas do rio com o mar

- Reina sobre as águas
- Hidrografia:** tipos de foz (delta e estuário)




Delta do Rio Nilo

Mar Mediterrâneo

Iansã: tempestades, raios e ventos.

- Reina na atmosfera: camada de ar

climatologia: as tempestades, raios e ventos são fenômenos que ocorrem na atmosfera terrestre




Oxun, escolheu governar os lagos.

Lago: depressões do solo cheias de águas confinadas mais ou menos tranquilas.

Localização dos principais lagos africanos



Oxun, senhora das riquezas e do amor e da fertilidade.



Xangô governa os trovões.

Reina na atmosfera terrestre. Climatologia estuda

Climatologia: estuda os fenômenos da atmosfera terrestre




Nanã: escolheu os pântanos

Reina nos lugares perigosos: pântanos, charcos e mangues.

Alagadiços: Manguezais e pantanal

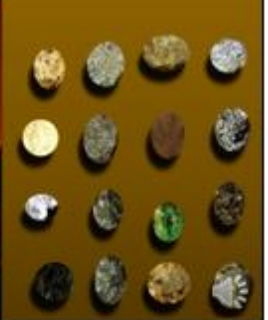
Mangue: vegetação de alagadiço: importante região que é o berçário dos peixes.




Ogun: minérios e caminhos

Domina o solo e o subsolo

geologia: Estudo das rochas e minerais

Oxumaré: arco-íris

Domínio: Movimentos que indicam continuidade

Ciclo das águas: circulação da água pela litosfera e atmosfera




Ossain: ervas

Domina as plantas medicinais

Importância da biodiversidade vegetal das florestas.




Omulu: as terras

Domínio: terras

Continentes e ilhas

Porções de terras




Oxalá: criador da humanidade

Domínio: colinas e campinas

Regiões de estepes e pradarias

Goela dos lugares calmos, pois é Contemplativo. Orixa da oratividade.




Oxossi: rei da caça

- Domina o reino vegetal

Vegetação : conjunto de plantas que nascem naturalmente num lugar.

Localização das florestas equatoriais e tropicais



É nas matas que Oxossi caça



Onilê: a mãe Terra

O planeta é um orixá que deve ser respeitado

- Geografia estuda as questões ambientais da Terra.



O ser humano, o ambiente e os orixás

- Desse modo, o mundo foi criado e dividido entre os orixás (forças da natureza). É por isto que cada orixá domina uma parte da natureza.
- O ser humano está em estreita relação com o meio ambiente. Cada ser humano tem um orixá pessoal que cuida para que sua relação com o meio ambiente seja a mais equilibrada possível.

O culto aos orixás deu origem ao candomblé no Brasil. No xirê há uma sequência e um canto para cada orixá



Xirê

- | | |
|-------------|----------------|
| 1. Exu, | 9. Iansã, |
| 2. Ogun, | 10. Obá, |
| 3. Oxossi, | 11. Logun Edé, |
| 4. Ossain, | 12. Oxun, |
| 5. Omulu, | 13. Iemanjá, |
| 6. Oxumarê, | 14. Ewá, |
| 7. Irokô, | 15. Nanã, |
| 8. Xangô, | 16. Oxalá. |

DISTRIBUIÇÃO DAS RELIGIÕES AFRICASAS NO BRASIL DE ACORDO COM AS DENOMINAÇÕES



Aprender acaba com preconceito



CRÉDITOS

A África, os africanos e o mito da branquitude a chave a criação do mundo e da humanidade (N enativa lusitana da)

Elaboração: Silvana da Fátima Gomes

Tradutora/interprete de Libras: Tânia Maria Garrido Souza

Música interpretada do canto e Coral: Rosal (Na portuário: Navarro Ribeiro da Silva e Silvana da Fátima Gomes)

Música autorizada do grupo Ladyem (Black Members (Nkanyizile Nkomo)), faixa: I'd like to be a Star and the Wiseman

Logo animado da Unesp: Jefferson da Oliveira

Imagens Autorizadas e algumas criadas

Edição: Jefferson da Oliveira

Contato Editor: (11) 98 885 10 70

CRÉDITOS

Textos:

ALMANAQUE DE MITOLOGIA. Orixás africanos. Ano 1, 2ª Ed.
BARBOSA JÚNIOR, A. Mitologia dos Orixás. São Paulo: Anúbis, 2014.
PRANDI, R. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. Rev. USP, n. 46, p. 52-66, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/32879/35450>>. Acessado em 25 jul. 2016.

Imagens autorizadas:

BIBLIOTECANACIONAL DO RIO DE JANEIRO
http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon94994/icon94994_179.jpg
GOMES, S. F. Coleção aprender. 7ª, 8ª e 9ª classes. Agudos: Editora ISE Ltda, 2014. Fundação Biblioteca Nacional
MARY, P.; VENÂNCIO R. P. Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2004.
Tânia Maria Garrido Souza: Tradutora/interprete de Libras
Bernardina dos Santos Sami

Gifs livres animados

<http://www.gifsanimados.org/cat-palomas-678.htm>
http://www.totalgifs.com/agua/n_wafa12.gif
http://www.gifsdahora.com.br/gifs_animados/gifs/09Paisagens/coqueiro_dancando.gif

ANEXOS

ANEXO A – Autorização concedida pelo Pai Cosme para uso das imagens da casa.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM PESSOAL
Pessoa maior de 18 anos

Eu, Cosme José de Matos Junior, RG nº 01826 079-92,
CPF nº 172092655-04, declaro para os devidos fins, que autorizo a
utilização de minha imagem, em caráter gratuito, para uso e produção do material referente
ao projeto de pesquisa da dissertação de mestrado intitulada "A Educação étnico-racial através
do candomblé nos conteúdos da disciplina de Geografia para o ensino da cultura afro-
brasileira e africana na Educação Básica" e seu produto. A dissertação de autoria de Sebastiana
de Fátima Gomes e orientação de Professor Doutor Marcos Jorge está vinculada ao Programa
de Pós Graduação em docência para a educação básica -Mestrado profissional - da Faculdade
de Ciências, UNESP – Campus de Bauru – SP.

Estou ciente que as imagens são destinadas para projetos e atividades de cunho didático-
pedagógico, para serem utilizadas integralmente ou em parte, com citação de referência, nas
condições originais da captação das imagens, sem restrição de prazos, desde a presente data.

Esta autorização se refere a fotos ou imagens em vídeo, com ou sem captação de som,
produzidas pelo próprio autor da dissertação para uso restritamente educativo, para serem
veiculadas em mídias eletrônicas e impressas.

As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido
projeto, na apresentação áudio-visual do mesmo, em publicações e divulgações
acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais.

Autorizo a executar a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções
que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação,
respeitando sempre os fins aqui estipulados, desde que estas não alterem o sentido das
mesmas, ou que desrespeite a inviolabilidade da imagem das pessoas, previsto no inciso X do
Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei nº 10.406, de 2002
- Código Civil Brasileiro.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a
minha imagem e voz ou qualquer outro.

Salvador, ____ de Janeiro de 2016.


Assinatura

ANEXO B–Autorização concedida por Bernardina dos Santos Sami.**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM PESSOAL**
Pessoa maior de 18 anos

Eu, Bernardina dos Santos Sami, RG nº V536696-D, CPF nº 748-690-941-34, declaro para os devidos fins, que autorizo a utilização de minha imagem, em caráter gratuito, para uso e produção do material referente ao projeto de pesquisa da dissertação de mestrado intitulada "A Educação étnico-racial através do candomblé nos conteúdos da disciplina de Geografia para o ensino da cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica" e seu produto. A dissertação de autoria de Sebastiana de Fátima Gomes e orientação de Professor Doutor Marcos Jorge estão vinculadas ao Programa de Pós Graduação em docência para a educação básica - Mestrado profissional - da Faculdade de Ciências, UNESP – Campus de Bauru – SP.

Estou ciente que as imagens são destinadas para projetos e atividades de cunho didático-pedagógico, para serem utilizadas integralmente ou em parte, com citação de referência, nas condições originais da captação das imagens, sem restrição de prazos, desde a presente data.

Esta autorização se refere a fotos ou imagens em vídeo, com ou sem captação de som, produzidas pelo próprio autor da dissertação para uso restritamente educativo, para serem veiculadas em mídias eletrônicas e impressas.

As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatório parcial e final do referido projeto, na apresentação áudio-visual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais.

Autorizo a executar a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados, desde que estas não alterem o sentido das mesmas, ou que desrespeite a inviolabilidade da imagem das pessoas, previsto no inciso X do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei nº 10.406, de 2002 - Código Civil Brasileiro.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

Bauru, 07 de Julho de 2016.

Bernardina dos Santos Sami



ANEXO C – Autorização concedida por Tânia Maria Garrido de Souza.**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM PESSOAL**
Pessoa maior de 18 anos

Eu, Tânia Maria Garrido Souza, RG nº 22 807 1185,
CPF nº 182 962 808 92, declaro para os devidos fins, que autorizo a
utilização de minha imagem, em caráter gratuito, para uso e produção do material referente
ao projeto de pesquisa da dissertação de mestrado intitulada "A Educação étnico-racial através
do candomblé nos conteúdos da disciplina de Geografia para o ensino da cultura afro-
brasileira e africana na Educação Básica" e seu produto. A dissertação de autoria de Sebastiana
de Fátima Gomes e orientação de ProfessorDoutor Marcos Jorge está vinculada ao Programa
de Pós Graduação em docência para a educação básica -Mestrado profissional - da Faculdade
de Ciências, UNESP – Campus de Bauru – SP.

Estou ciente que as imagens são destinadas para projetos e atividades de cunho didático-
pedagógico, para serem utilizadas integralmente ou em parte, com citação de referência, nas
condições originais da captação das imagens, sem restrição de prazos, desde a presente data.

Esta autorização se refere a fotos ou imagens em vídeo, com ou sem captação de som,
produzidas pelo próprio autor da dissertação para uso restritamente educativo, para
serem veiculadas em mídias eletrônicas e impressas.

As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido
projeto, na apresentação áudio-visual do mesmo, em publicações e divulgações
acadêmicas, em festivais e premiações nacionais e internacionais.

Autorizo a executar a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções
que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação,
respeitando sempre os fins aqui estipulados, desde que estas não alterem o sentido das
mesmas, ou que desrespeite a inviolabilidade da imagem das pessoas, previsto no inciso X do
Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei nº 10.406, de 2002
- Código Civil Brasileiro.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a
minha imagem e voz ou qualquer outro.

Bauru, 08 de Julho de 2016.



Assinatura

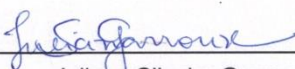
ANEXO D – Autorização concedida pela editora ISE.

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

A Editora ISE LTDA autoriza o uso de imagens da **Coleção Aprender** (7ª, 8ª e 9ª classes) pela Professora e Autora Sebastiana de Fátima Gomes, para fins educacionais.

As imagens serão utilizadas na dissertação de mestrado com o tema: **A DIÁSPORA AFRICANA E A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA: ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS RELIGIÕES BRASILEIRAS DE MATRIZ AFRICANA.**

Agudos, 25 de abril 2016.

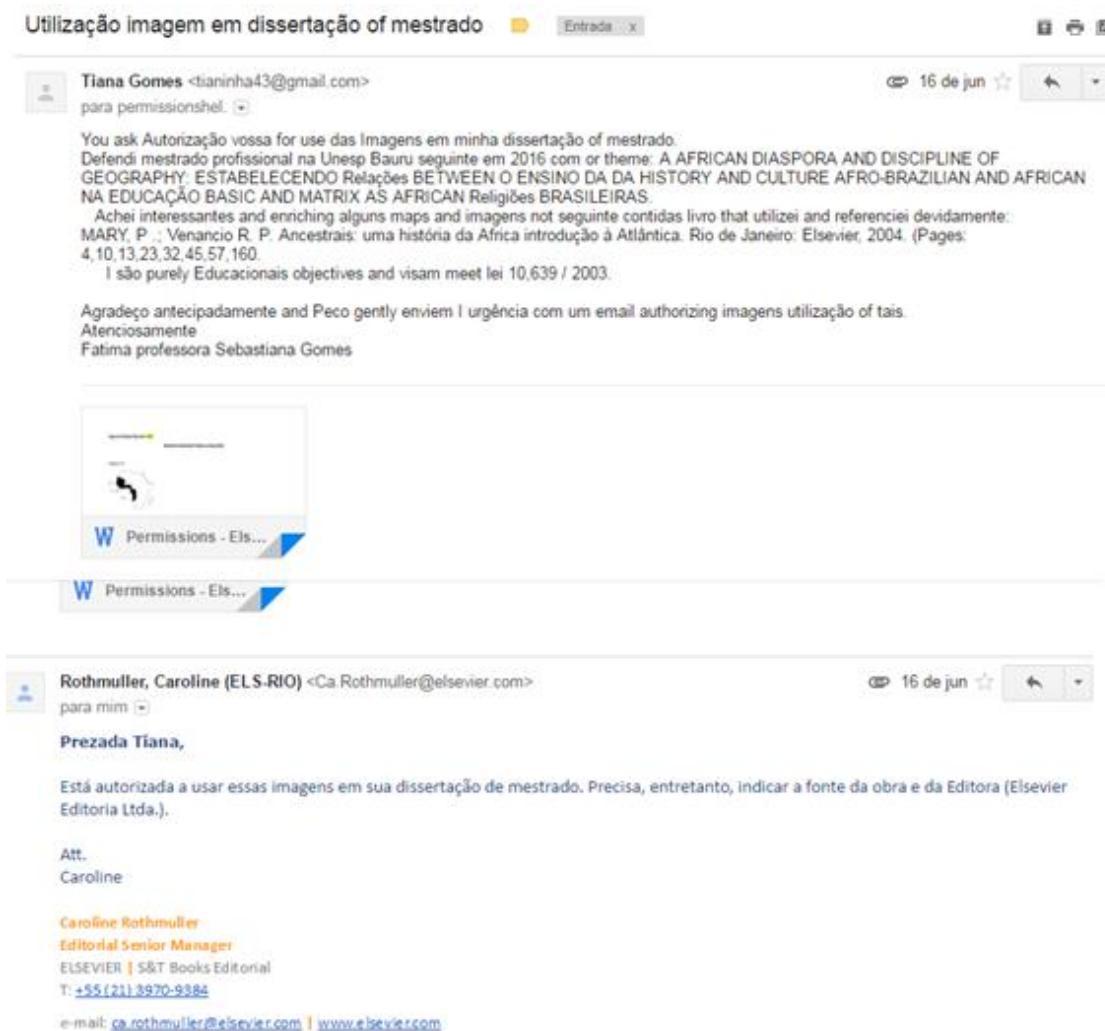

Juliana Silveira Garroux
Assistente Administrativa

59297374/0001-63
EDITORA ISE LTDA.

AV. CELSO MORATO LEITE, 1200 - SALA 01
CEP 17120-000 - CAIXA POSTAL 40
AGUDOS - SP

Av. Celso Morato Leite, 1200 - sala 01 CEP 17120-000 - CAIXA POSTAL 40
Distrito Industrial - Agudos/SP Tel: 14 3262-9400

ANEXO E – Autorização concedida pela editora Elsevier.



ANEXO F– Autorização concedida por Manbazo

From: **Manbazo2008** <mambazo2008@aol.com>
 Date: 2016-04-05 13:25 GMT-03:00
 Subject: Re: Inkanyezi Nezazi Copyrights
 To: Fernando Brandao <fernandocbrandao@yahoo.com>
 Cc: Tiana Gomes <tianinha43@gmail.com>

Hi there,

As per your request, we grant you permission to use our song, as mentioned, for your project. Good luck!

Sincerely,
 Ladysmith Black Mambazo

Sent from my iPhone

On Apr 2, 2016, at 2:42 PM, Fernando Brandao <fernandocbrandao@yahoo.com> wrote:

Hello Mambazo Administration,

I'm writing for my Mother, Sebastiana de Fátima Gomes.

She is a Geography teacher of the public school in SP. She is Master's degree in education about Law 10.639 (obligation to teach the history and culture of Africa and Africans in the school to eliminate racism). She developed a didactic sequence to help elementary school teachers working with African theme. Subsequently She used the music Inkanyezi Nezazi (Track 1 from the cd "The Star and the Wiseman") available at <https://www.youtube.com/watch?v=_bkYOU7yQjc> in her dissertation.

She knew of the Youtube problem with copyright and for that reason She can not use this work for my dissertation.

In the name of education and memory of the African people that She is a descendant, She request that you permit me her use this music as it is the best material I found to sensitize students about the painful diaspora. This dissertation has non profit goals on it.

She would be pleasure if you could authorize her by email or with a scanned signed paper. A kind of permission so thats she can attach to her dissertation and not have plágil problems.

ANEXO G– Estatuto da FENACAB (primeira página).



FEDERAÇÃO NACIONAL DO CULTO AFRO BRASILEIRO
 FUNDADA A 24 DE NOVEMBRO DE 1946
 CNPJ: 14.443.014/0001-94
 Utilidade Pública Lei no. 6866 de 17/07/95 e Lei Municipal no. 5.718/2000
www.fenacabbrasil.com.br

GABINETE DO PRESIDENTE

REG. CIVIL DAS PESSOAS JURÍDICAS
 1º OFÍCIO - SALVADOR-BAHIA
 MICROFILMADO
 37022

ESTATUTO

DA

FEDERAÇÃO NACIONAL

DO

CULTO

AFRO-BRASILEIRO

FENACAB

Handwritten signature and notes on the left margin.

Rua Portas do Carmo, 39 1º Andar Pelourinho – Salvador/Bahia CEP: 40.026-290
 Tel.: 71 3481-8156. Ou o site: www.fenacab.com

ANEXO H – Calendário litúrgico de 2016 do Ilê Opô Ajagunã.



ILÊ ASÊ
OPÔ AJAGUNÃ

ILÊ ASÊ OPÔ AJAGUNÃ
"Calendário Litúrgico de 2016 do Ilê Axé Opô Ajagunã"
 PATRIMÔNIO CULTURAL TOMBADO EM 28/12/2005
 DECRETO 9.743 - Governo do Estado da Bahia - IPAC
 RECONHECIMENTO NACIONAL - F. Palmares - MINC

Rua José Firmino de Oliveira
Gabinete: (71) 3321-8862 / 3291-8631
Celular: (71) 99320-0675 / 99320-0675
E-mail: fenacab@bol.com.br / paiaaristides@hotmail.com

Fevereiro
 18 – Águas de Oxalá / 20 – Oduduá / 27 – Oxalufã

Março
 05 – Pilão Ajagunã / 07 – Exú / 09 – Xangô / 12 – Yabás
 14 – Olubajé / 19 – Oyá / 22 – Ogum / 26 – Yemanjá
 27 – 12 dias de Xangô / 28 – 14 dias de Omolú / 31 – Odé

Abril
 02 – Ypeté / 03 – Presente / 04 – Irokô e Apaoká

Julho
 09, 11 – Festa do Arô/Odé

Setembro
 24, 26 – Festa do Caboclo Pena Verde

JANEIRO 2016

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

FEVEREIRO 2016

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29					

MARÇO 2016

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

ABRIL 2016

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

MAIO 2016

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

JUNHO 2016

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
				1	2	3
	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

JULHO 2016

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

AGOSTO 2016

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

SETEMBRO 2016

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

OUTUBRO 2016

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

NOVEMBRO 2016

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

DEZEMBRO 2016

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Agbá Aristides Mascarenhas

 3396-2535 / 9.8889-7384 / 9.9213-7087

ANEXO I – Lei 12.950/2014.



DIÁRIO OFICIAL

ANO XCIII
Nº 21.350 E 21.350

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL ■ ESTADO DA BAHIA

1

Executivo

LEI Nº 12.950 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2014

Institui o 24 de novembro - Dia do Sacerdote e Sacerdotisa de Religião de Matriz Africana.

O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica instituído, no Estado da Bahia, dia 24 de novembro - Dia do Sacerdote e Sacerdotisa de Religião de Matriz Africana.

Art. 2º - Entidades Religiosas e do Movimento Negro poderão produzir atividades referentes ao tema, tais como divulgação da história da religião de matriz africana, trabalho educativo nas escolas, associando-se à Lei 10.639/2003, por Entidades Religiosas e do Movimento Negro.

Art. 3º - As atividades mencionadas no art. 2º desta Lei deverão ser inseridas também da programação oficial anual da Semana da Consciência Negra, constituindo-se como mais uma atividade agregada ao calendário do Mês da Consciência Negra.

Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, em 14 de fevereiro de 2014.

Rui Costa	JAKUES WAGNER	Elias de Oliveira Sampaio
Secretário da Casa Civil	Governador	Secretário de Promoção da Igualdade Racial

Depois de 7 anos de luta a Federação Nacional de Culto Afro Brasileiro, Consegue oficializar o dia 24 de novembro, Dia dos Sacerdotes e Sacerdotizas de Matriz Africana, Valeu Presidente Aristides Mascarenhas, por essa grande luta para o povo de Santo. Tel.: (71) 3481-8156

Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título:

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE
CONTENDO O CD/DVD COM O
PRODUTO